

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

DOKTORSKÉ

KOMBINOVANÉ STUDIUM

2012–2016

DISERTAČNÍ PRÁCE

Kateřina Pitrová

Strategie učení cizím jazykům u dospělých studentů

Praha 2016

Školitel: doc. PhDr. Karel Kohout, CSc.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

DOCTORAL

COMBINED (PART TIME) STUDIES

2012–2016

DISSERTATION THESIS

Kateřina Pitrová

Foreign Language Learning Strategies in Adult Students

Prague 2016

The Dissertation Thesis Work Supervisor: doc. PhDr. Karel Kohout,
CSc.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená disertační práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 15. března 2016

Kateřina Pitrová

Poděkování

Děkuji panu doc. PhDr. Karlu Kohoutovi, CSc. za cenné rady a připomínky při vzniku této práce. Dále děkuji panu prof. PhDr. Ivo Bartečkovi, CSc. za průběžné povzbuzování. V neposlední řadě děkuji svým studentům za to, že se rádi a dobrovolně stali objekty zkoumání.

Anotace

Předkládaná disertační práce *Strategie učení cizím jazykům u dospělých studentů* je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část nejdříve představuje problematiku jazyka v širších společenských, historických a filozofických souvislostech. Další kapitoly teoretické části se podrobně zaměřují na specifika dospělých studentů, autonomní učení a především strategie učení cizímu jazyku. Praktická část obsahuje kvantitativní výzkum, který zkoumá používání přímých strategií učení cizímu jazyku u studentů bakalářských studijních oborů Fakulty logistiky a krizového řízení Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Kvalitativní výzkum se zaměřuje na autonomní přístup k učení cizímu jazyku u vybraných studentů. Praktická část vrcholí konkrétními náměty k podpoře používání strategií učení ve výuce s cílem podpořit celoživotní učení cizím jazykům.

Klíčová slova

Autonomní učení, cizí jazyk, celoživotní učení, dospělý student, motivace, nepřímé strategie učení cizímu jazyku, přímé strategie učení cizímu jazyku.

Annotation

The presented dissertation thesis *Foreign Language Learning Strategies in Adult Students* is divided into theoretical and practical part. The theoretical part first introduces the issue of language in the wider social, historical and philosophical context. Other chapters of the theoretical part focus in detail on the specifics of adult students, autonomous learning and especially foreign language learning strategies. The practical part contains the quantitative research, which examines the use of direct foreign language learning strategies among students of bachelor degree courses of the Faculty of Logistics and Crisis Management at Tomas Bata University in Zlin. The qualitative research focuses on autonomous approach to learning a foreign language to selected students. The practical part culminates in concrete suggestions to promote the use of learning strategies in the classroom with the aim to support foreign languages lifelong learning.

Keywords

Adult student, autonomous learning, direct foreign language learning strategies, foreign language, indirect foreign language learning strategies, lifelong learning, motivation.

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 FILOZOFICKÝ ÚVOD	12
1.1 Jazyk a řeč.....	13
1.2 Jazykový obraz světa.....	15
1.3 Jazyk sjednotitel.....	18
1.4 Jazyk a komunikace.....	22
1.5 Shrnutí	24
2 UČENÍ CIZÍM JAZYKŮM.....	26
2.1 Cíle disertační práce.....	26
2.2 Znalost cizích jazyků v Evropské unii a České republice	28
2.2.1 Společensko-politická podpora jazykové gramotnosti	29
2.3 Komunikační přístup k výuce cizích jazyků	33
2.4 Kompetence, komunikační kompetence, klíčové kompetence	37
2.4.1 Specifika dospělého studenta cizího jazyka	38
2.5 Motivace dospělých	40
2.5.1 Specifika učební motivace dospělých	42
2.5.2 Motivační činitele působící na dospělé při učení cizím jazykům.....	45
2.6 Autonomie a autonomní učení	47
2.6.1 Adolescence jako začátek autonomního učení	49
2.6.2 Autonomní učení cizím jazykům v dospělém věku	51
3 STRATEGIE UČENÍ	53
3.1 Vymezení pojmu strategie učení	57
3.1.1 Strategie učení, věk a pohlaví	60
3.1.2 Vliv učitele na používání strategií učení	61
3.1.3 Specifika terminologie výzkumné oblasti strategií učení cizímu jazyku.....	63
3.1.4 Metakognice	65
3.2 Klasifikace strategií učení podle Rebecy Oxford	68
3.2.1 Přímé strategie.....	73
3.2.2 Nepřímé strategie	85
3.2.3 Shrnutí.....	103
PRAKTICKÁ ČÁST	104
4 KVANTITATIVNÍ VÝZKUM	105
4.1 Výzkumný cíl a otázky	106

4.2	Výzkumný nástroj	108
4.2.1	Základní soubor a výzkumný vzorek	108
4.2.2	Struktura použitého dotazníku	108
4.3	Průběh výzkumu	112
4.3.1	Vyhodnocení dotazníků	112
4.4	Výsledky výzkumu	114
4.4.1	Přímé strategie	114
4.4.2	Kognitivní strategie	116
4.4.3	Paměťové strategie	118
4.4.4	Kompenzační strategie	119
4.4.5	Přímé strategie učení a pohlaví studentů	120
4.4.6	Shrnutí	122
4.4.7	Diskuse	124
5	KVALITATIVNÍ VÝZKUM	128
5.1	Analýza kvalitativního výzkumu	134
5.2	Shrnutí	139
6	PRAKTICKÉ UPLATŇOVÁNÍ STRATEGIÍ UČENÍ CIZÍMU JAZYKU	140
6.1	Konkrétní zařazení strategií učení do výuky	143
6.2	Diskuse a konkrétní rady	165
6.3	Shrnutí	170
	ZÁVĚR	172
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	179
	SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	191
	SEZNAM PŘÍLOH	193

ÚVOD

Odedávna si lidstvo uvědomuje skutečnost, že národy žijící na této planetě se odlišují způsobem svého života, v širším slova smyslu kulturou, což zahrnuje i odlišnost jazyků, kterými komunikují. Křesťanské vnímání skloňuje termín cizojazyčnost od dob Babylonské říše, vědeckěji zaměřeni jedinci zastávají názor, že k rozmachu vícejazyčnosti došlo díky migraci národů. Potřeba poznávání a znalosti cizích jazyků možná nebyla nikdy tak akutní jako dnes, v době globalizace a nového rozmachu migrace. Uvědomujeme si překážky, které vznikají při nepochopení jiným kulturám.

Znalost cizích jazyků je tedy v současné době pokládána za jednu ze společenských nezbytností. Schopnost dorozumět se cizími jazyky není již tak jako v minulosti očekávána pouze od společenských elit, ale stává se všeobecným požadavkem. Díky internacionalizaci ekonomiky a rozvoji mezinárodních vztahů se společnost neobejde bez pracovníků vybavených cizojazyčnými dovednostmi.

Pro jakékoliv snažení, v tomto případě studium, je důležitá motivace; nejen ta vnější, jako například zvýšení platu za zvýšenou kvalifikaci, ale především vnitřní, při které se člověk sám rozhodne, že se něco naučit chce, protože cítí, že je to pro něho samotného výhodné, důležité, obohacující.

U cizích jazyků toto platí mnohonásobně, a to jak pro studenty, tak pro učitele, protože motivace může být někdy doslova nakažlivá. Studiem cizího jazyka si rozšiřujeme obzory, rozvíjíme svou osobnost a také si osvojujeme nové způsoby myšlení. Schopnost porozumět a domluvit se určitě pomáhá i zlepšování mezilidských vztahů.

Učení cizím jazykům odráží dobu, ve které žijeme, dobu, která upřednostňuje efektivitu, rychlost a ekonomičnost. Svět je ve znamení globalizace a otevřenosti, klade se důraz na aktivní přístup a zodpovědnost k vlastnímu životu. Vstupem naší země do Evropské unie dostalo daleko větší význam umění dorozumět se cizím jazykem, je podporována tzv. multilingvnost, neboli mnohojazyčnost, tedy osvojení si a používání více než jednoho cizího jazyka. Na úvod disertační práce bude uvedeno, jakou roli hrají cizí jazyky v kurikulech jednotlivých zemí Evropy, tedy jaké zkušenosti mohou mít dospělí studenti s učením dalších jazyků ze školních let.

Dospělí lidé jsou v rámci univerzitního vzdělávání dvojího typu. Aktivní, kteří se sami chtějí vzdělávat, mají silné motivační faktory k tomu, aby to dělali, nebo pasivní, kteří nehledají důvody ke vzdělávání a chápou je spíš jako povinnost, případně se upínají pouze k myšlence zisku vysokoškolského titulu. Přestože by se mohlo zdát, že vzdělávání dospělých je fenoménem posledních desetiletí, vývoj pedagogických myšlenek je možné sledovat už ve starověkém Řecku, kde se uplatňovaly dva modely pedagogické práce. První z nich staví učitele do role průvodce studenta, který se vzdělává vlastní pílí, druhý z nich pak dává učiteli volnost utvářet osobnost studenta (Beneš, 2008, s. 13). Nejvýznamnější českou pedagogickou osobností s mezinárodním přesahem je bezesporu Jan Amos Komenský, který žil v letech 1592 – 1670, a který se také poprvé systematicky pokusil postavit vyučování na základech vědění a položil základy didaktiky (Beneš, 2008, s. 13) V moderní historii českých zemí se vzdělávání dospělých zásadně rozvíjelo v období První republiky díky obrazu výrazné osobnosti prezidenta T. G. Masaryka, který podporoval vědění a zasadil se o demokratizaci vzdělávání. V té době se také rozvíjelo jazykové vzdělávání dospělých, protože vzdělanci běžně cestovali čerpat zkušenosti do cizích zemí, studovali cizojazyčné publikace a diskutovali se zahraničními odborníky (Beneš, 2008, s. 25). Další výraznou kapitolu ve vzdělávání dospělých pak můžeme hledat teprve po roce 1989, kdy otázka vzdělávání dospělých opět získává na významu v souvislosti s novým vzdělávacím systémem. A stejně jako v období První republiky, i v tomto období je jazykové vzdělávání nezbytnou součástí vzdělávání dospělých, protože s uvolněním hranic dochází také k uvolnění obchodu a zvyšuje se nutnost schopnosti dorozumět se. Až v roce 2001 vstoupila v platnost tzv. Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání, jejímž cílem je snaha umožnit celé populaci účast na vzdělávání, a to v průběhu celého lidského života. V současnosti je vzdělávání dospělých velmi rozšířené, a to jak v institucionalizované, tak ve volné podobě, je součástí každé moderní společnosti i firmy.

TEORETICKÁ ČÁST

1 FILOZOFICKÝ ÚVOD

Vzdělávání jako předmět filozofického zájmu budilo pozornost téměř většiny myslitelů, snad právě proto, že je jimi považováno za péči o duši člověka a filozofům jde právě o to, pozvednout a vychovat lidskou duši. Výchova a vzdělávání člověka jsou základními motivy lidské společnosti, které slouží člověku k jeho plnohodnotnému začlenění do ní a umožňují mu adekvátní rozvoj osobnosti a realizaci jeho cílů. Dá se říct, že každá lidská společnost, každá kultura už v sobě přirozeně obsahuje jakýsi výchovný program, kterým formuje a připravuje své členy pro společenský život. Postupným vývojem společnosti se výchova stala racionálním oborem, vědecky se rozvíjejícím a metodicky přístupujícím k uplatňování svých poznatků v praxi. Tak jako byla filozofie již ve starověku u zrodu všech vědních oborů, tak může i dnes pedagogice a andragogice přinést mnoho kladů, a díky své snaze o hledání objektivního a jedinečného také rozšířit její obzory poznání a uplatnění. Může poskytnout určitý základ, se kterým lze spojit praktické vědecké poznatky a společně tak dosáhnout požadovaného cíle efektivněji a s ohledem k jednotlivci.

Tato práce se zabývá strategiemi učení a osvojování cizích jazyků. Schopnost dorozumět se cizím jazykem je v dnešní době stále důležitější, studenti musí být připraveni fungovat v globálním prostředí. Z toho vyplývá, že znalost cizího jazyka nemá být cílem, ale spíše prostředkem a klíčem k dalšímu vzdělávání a porozumění světa. Podle Jiráka (1996, s. 92) studenti sami musí vidět hodnotu učení cizímu jazyku ve schopnosti ho používat i mimo školu; naučit se vnímat jazyk jako vlastní majetek, jako formu bytí; nebýt jen jeho uživatelem, ale pevně si ho přivlastňovat jako trvalou hodnotu.

Jazyk byl vždy předmětem filozofických úvah a zkoumání, ale klíčovým se toto téma stalo ve dvacátém století. K otázkám kolem jazyka a řeči se vztahují strukturalismus nebo pozitivismus jako filozofické směry, danou problematiku zpracovávají také další speciální vědy jako kulturní lingvistika nebo sociolingvistika. Na některé z těchto pohledů se zaměříme detailněji.

1.1 JAZYK A ŘEČ

V našem běžném životě slova jazyka splývají s označovanými věcmi a tématy, ale filozofické zkoumání jazyka začalo, když si už starověcí myslitelé uvědomili rozdíl mezi slovem a skutečností. Nejstarší dochované úvahy o jazyce pocházejí jednak z Indie, kde už ve 4. století před Kristem vznikl dokonalý gramatický a fonetický popis sanskrtu, jednak ze starověkého Řecka, kde přibližně v téže době šlo spíše o obecnější teorie jazyka formulované v rámci filozofie (Černý, 2008, s. 223). Filozofie jazyka tedy patří k nejstarším disciplínám a vzhledem k její rozsáhlosti se v této práci zaměříme především na novější historii s určitými přesahy a souvislostmi do vzdálenější minulosti.

Lechte (1994, s. 148) vykresluje, jak počátkem dvacátého století vznikl v Ženevě strukturalismus. Do té doby znal málokdo jméno švýcarského lingvisty Ferdinanda de Saussura, kdežto dnes je tento jazykovědec považován za otce moderní lingvistiky i strukturalismu. Tento nový směr revolučním způsobem přehodnotil poznatky, které do té doby jazykověda získala. Jazyk a řeč jsou podle něho dva aspekty, které je nutno od sebe vzájemně odlišit. Jazyk (*langue*) odpovídá systému znaků nebo abstraktních pravidel, které musíme respektovat a dodržovat, aby naše vyjádření mělo nějaký smysl. Strukturalismus obrací pozornost od analytického zkoumání jednotlivých prvků a složek jazyka ke studiu jejich vzájemných vztahů a místa jednotlivých prvků v rámci jazyka jako systému. Jazyk je především celek, systém znaků, přičemž znak představuje pro strukturalisty jednotu označujícího a označovaného. Z lingvistického hlediska se člověk nerodí jako příslušník určitého národa, protože nemá vrozený systém gramatických pravidel jazyka užívaného tímto národem. Řeč (*parole*) potom zahrnuje konkrétní řečový projev, který je založený na abstraktních pravidlech *langue*.

Saussurův strukturalismus spočívá v tom, že vůbec není podstatné, jak které slovo zní. To, že se čtyřnohému štěkajícímu zvířeti v boudě u domu říká pes, je podle něj zřejmě výsledek náhodného historického vývoje, a čeština by fungovala úplně stejně, kdyby jeho místo zaujímal odlišný druh zvuku. Saussure tento fakt nazývá arbitrarností neboli libovolností jazykového znaku. Tady ale vyvstává otázka k zamyšlení – pokud nejsou podstatná jednotlivá slova, tak co je tedy podstatné? Co dělá z jazyka tak

sofistikovanou věc? Odpovědí je právě struktura. Jazyk je považován za systém, jehož jednotlivé části nelze zkoumat odděleně od funkcí, které v systému zastávají (Černý, 2008, s. 69).

Lechte (1994, s. 71) dále představuje filozofa, který myšlenku strukturalismu Ferdinanda de Saussura rozšířil za hranice jazykovědy a pozvedl ji na úroveň filozofické nauky. Byl jím francouzský filozof a antropolog Claude Lévi-Strauss. Dal přednost pojetí jazyka jako systému znaků, které spojují označující (zvuk, slovo) s označovaným (předmětem či pojmem). Aplikoval ji především na studium mýtů a mytologií a následně přenesl tuto myšlenku na studium společenských vztahů, které se také vyjadřují jazykem a chápou často v opozicích (muž X žena, rodič X dítě). Protože za hlavní úkol antropologie pokládal studium nevědomých kulturních struktur různých společností jako protikladu ke strukturám přírodním, věnoval se zejména strukturám příbuzenství a roli zákazu incestu, strukturám mýtů a vyprávění a myšlení přírodních národů. Kromě toho se také vehementně zastával ohrožených etnických skupin a jejich kultur a byl přesvědčen, že postupující kulturní homogenizace přináší obrovské ztráty.

Černý (1996, s. 135) doplňuje, že Lévi-Strauss začal odvíjet strukturalistický pohled na člověka jako na bytost, která je charakterizována produkováním struktur. To, čím se vyznačuje lidský rozum, tedy to, čím se člověk liší od ostatních živočichů, je právě potřeba vytvářet struktury, která se realizuje v jazyce, mýtech, uměleckých dílech nebo také v oblékání.

Francouzský filozof Michel Foucault přinesl termín *epistémé* označující univerzální strukturu, která v každé době určitým způsobem ovládá a tvaruje lidské vidění a chápání světa. Proslavil se tvrdou kritikou represivní role jazyka a jiných společenských institucí, které se nás snaží zaškatulkovat do určitého rámce, z něhož nedokážeme uniknout. Pojmy našeho jazyka se nám mohou jevit jako popisné, ale v mnoha případech jsou to prostředky manipulace. To ukazuje na příkladu pojmu blázen. Na první pohled tento pojem vypadá jako čistě medicínský, charakterizující určitým způsobem nemocného člověka, ale podle Foucaultovy historické analýzy užívání tohoto pojmu ukazuje, že funguje především jako nástroj, pomocí kterého vylučujeme ze společnosti ty jedince, kteří se nám z různých důvodů nelíbí (Blecha, 1994, s. 240).

1.2 JAZYKOVÝ OBRAZ SVĚTA

Jazykovým obrazem světa se zabývá kulturní lingvistika a zakládá se na tezí Edwarda Sapira a jeho žáka Benjamin Lee Whorfa. Podle těchto dvou amerických lingvistických antropologů znamená mluvení určitým konkrétním jazykem to, že si mluvčí osvojili specifickou vizi světa. Obdobnou myšlenku měl už Alexander von Humboldt (Budil, 2003, s. 105), když uvedl, že jazyky se od sebe neliší jednotlivými hláskami nebo znaky, ale světonázorově, a že jazyk je výrazem, kterým člověk vidí svět kolem sebe. Tady podle Humboldta přichází otázka, jestli je možné, aby měl každý národ, který používá odlišný jazyk, současně odlišný názor na svět. Jak odlišný je tento názor a s čím souvisí? Hagége (1998, s. 252) k tomu říká, že není možné, aby se člověk zřekl svého vnímání světa skrze jazyk, protože není izolovanou subjektivitou a vždy bude vztažen ke světu, k jeho obrazu, k jeho vnímání a prožívání, které se odrážejí v jeho pocitech, představách, vjemech a soudech.

Předchůdcem Sapira a Whorfa byl také Johann Gottfried Herder (Vaňková, 2007, s. 68), který kladl důraz na sepětí jazyka s národem: „*Každý národ má vlastní rezervoár myšlenek, které se staly znaky, tím rezervoárem je jeho jazyk: je to rezervoár, do kterého přinesly svůj vklad staletí – je to myšlenková pokladnice celého národa.*“

Podle teorie Sapira a Whorfa jsou lidé systémem jazyka, konkrétně gramatikou, zmanipulování ve vztahu ke světu a jazyk je nutí vidět svět určitým způsobem. Jazyk a jeho používání tedy podmiňují pojetí světa. Nejprve tu byly životní podmínky lidí, ve kterých se usídlili, byl vytvořen jazyk a díky němu se současně také vytvořil i názor na svět. Pojetí reálného světa je vystavěno na jazykových zvyklostech konkrétní dané komunity, které potom předurčují určitý výběr interpretace reality – bez nadsázky tedy žijeme v jiných světech. (Černý, 2008, s. 224).

Každý jazyk má po obsahové stránce nejenom svůj vlastní specifický pohled na svět, ale tento pohled je vyjádřen i z hlediska vnitřní stránky jazyka, flexe, slovosledu a syntaxe. Například Herder (Budil, 2003, s. 105) k tomu poznamenal: „*Ve zřetězení, vnitřním sledu našich souvětí je cítit krok Němce, který se vyznačuje rovnoměrnou, pevnou a mužnou chůzí.*“ Dá se říct, že i člověk, který neovládá žádný jazyk, dovede z

akustických signálů řeči rozpoznat, zda jde například o němčinu, francouzštinu nebo angličtinu.

Dnes k této hypotéze můžeme být docela skeptičtí, protože myšlení není úplně redukovatelné jenom na jazyk a řada významů může být vyjádřena neverbálními či mimojazykovými prostředky, jako je například mimika, posunky, umění, jazykový nebo situační kontext. Kulturní neboli kognitivní lingvistika se zabývá tím, jak člověk uvažuje, jak prožívá, co ho ovlivňuje ve vztahu ke světu, ve vztahu k rozumění obrazu světa. Jazyk je pro ni podle Patočky „*hlubokým a jedinečným zdrojem k poznání člověka; to uchopitelné*“ (Blecha, 1994, s. 173). Tím, že se zabýváme jazykovým obrazem světa v mysli lidí, tím zkoumáme i objekty rozmluvy, tedy to popisované ve vztahu k jazykovému znaku nebo kódu, tedy to, co popisuje ono popisované, a to taktéž ve vztahu k lidské mysli. Neboť nevzniklo žádné slovo popisující nějaký objekt bez účasti lidského myšlení, tedy konvenčního způsobu utvoření. Každé slovo, každá myšlenka nebo kognitivní struktura jsou již navždy ukotveny ve světě (Vaňková, 2007, s. 56). Jak poznamenává Gadamer (1999, s. 25): „*Ve skutečnosti jsme v řeči vždycky stejně doma jako ve světě.*“

Vaňková (2007, s. 30 – 32) definuje jazyk především jako prostředek, pomocí kterého se v mysli člověka vytváří obraz skutečnosti, obraz světa. Nemůžeme ale tvrdit, že jazykové pojetí světa je tak široké jako pojetí světa samo o sobě. Jazyk svět pouze zprostředkovává, ale nikdy v žádném jazyce nemůžeme to, co vnímáme, co si myslíme, o čem uvažujeme a co prožíváme, vyjádřit v jazyce. Nemáme pro to dostatečný počet výrazů a slovních kombinací, vždycky to je něco trochu jiného, než si představujeme, než ve skutečnosti prožíváme. V cizím jazyce je tato bariéra ještě horší; vzniká snaha, aby se to řečené co nejvíce vztahovalo nebo blížilo tomu, co chceme vlastně vyjádřit.

Skutečnost, že neumíme vždycky dokonale propojit obrazy vnějšího světa s jejich jazykovou podobou, nemění nic na tom, že tyto objekty reálně existují bez ohledu na to, jestli si to přejeme nebo jestli disponujeme schopností spojit s nimi odpovídající jazykové znaky při produkci nebo percepci řeči. Pokud nedokážeme prostřednictvím jazyka úplně stoprocentně vyjádřit okolní realitu nebo naše prožitky, mohlo by to znamenat, že nám jazyk vlastně v našem vyjadřování překáží, ale je to jediný způsob,

byť nedokonalý, jak se dorozumět, navzájem se vnímat, komunikovat spolu a předávat si nejen kognitivní a zkušenostní struktury, ale také vnitřní pocity a prožitky. Úkolem člověka je, aby se vyznal v jazyku, vnímal opravdu jazyk jako prostředek, který, pokud s ním dobře zacházíme, může posloužit, a pokud nevíme, jak s ním zacházet, nebo s ním zacházíme špatně, může být i špatným rádcem, může mnoho věcí a lidských vztahů pokazit. Proto by si měl člověk být vědom síly jazyka a využívat ji ve prospěch svůj a svého okolí (Gadamer, 1999, s. 45 – 47).

1.3 JAZYK SJEDNOTITEL

Když mluvíme o cizím jazyku, který jazyk si pod ním nejčastěji představujeme? Je to lingua franca dnešní doby - angličtina, nebo jazyk, kterým mluví největší počet lidí na světě – čínština? Nebo jazyky používané v sousedních zemích? A jaký jazyk se budou učit naše děti a děti našich dětí jako cizí? Nedojde v budoucnu ke spletní jazyků, tak, jak tomu bylo v minulosti, a nebude výhodné osvojit si pouze jeden cizí jazyk, který by byl univerzální, uměle vytvořený a maximálně přizpůsobený lidským možnostem a schopnostem důležitým k osvojení cizího jazyka?

Myšlenka ideálního univerzálního jazyka vůbec není nová, zabývala se jí celá řada významných myslitelů od Komenského po Patočku. A pořád to není myšlenka uzavřená. V souvislosti s rozmanitostí jazyků a s myšlenkou jednotného dorozumění se mezi lidmi, vzájemného pochopení a empatie, především v dnešním světě plném nenávisti a násilí, nápad na jednotný jazyk opět ožívá. Z hlediska vyučování Komenský upřednostňoval výuku aktivní a všestrannou, nevnímal jazykovou výuku jako cílovou. Podle něho to byla jenom cesta, prostředek k získání vzdělání „*věcného*“. Snažil se o to, aby výuka cizích jazyků probíhala rychleji a efektivněji, a to účinnější metodou, a také aby byla odstraněna nezáživnost bezduchého memorování jednotlivých, často nesouvisejících, slovíček (Černý, 1996, s. 81).

Podle Komenského byla právě velká rozmanitost jazyků příčinou mnohého nedorozumění, zmatení a roztržek mezi lidmi. Tvrdil, že různost jazyků stojí v cestě všestranné spolupráci a stykům mezi různými národy. Komenský nechtěl zahrnout národní jazyky ve prospěch jednoho univerzálního jazyka. Cítil, že je potřeba jazyky rozvíjet, a to jak národní, tak jazyky vzdělanějších národů. Stejně tak se zabýval i myšlenkou jednotného společného jazyka pro celé lidstvo, a to nikoli z důvodů lingvistických, ale proto, aby nedocházelo k roztržkám a vzájemnému nedorozumění mezi lidmi a mezi národy navzájem. Společný jazyk by měl splňovat některé předpoklady a obsahovat atributy jako rozumovost, pravidelnost nebo harmoničnost. „*Slovní zásoba by odrážela skladbu skutečností, aby slova měla jasně definovaný, jednoznačný význam, aby každý obsah měl svůj výraz a naopak, aby obsah nebyl jen výplod fantazie, nýbrž reálně existující věci a nic víc.*“ (Eco, 2001, s. 192)

Avšak v souvislosti s jednotným jazykem neuvažuje Komenský o vytvoření nového, tedy umělého jednotného jazyka. Měl by to být jazyk, který už existuje, zastupuje „vzdělané národy“, a plnil by úlohu „*sjednotitele celé lidské společnosti*“. Avšak mezi stávajícími jazyky Komenský žádný takový hodný tohoto úkolu nenašel (Černý, 1996, s 80).

Mnozí filozofové a velcí myslitelé se odedávna snažili vytvořit jediný jazyk pro všechny lid, který by symbolizoval harmonický a dokonalý vztah světa a jazyka. Ať už šlo o živé nebo umělé jazyky, jako například esperanto, vždy se snažili jejich tvůrci o takový univerzální jazyk, který umožňuje lidem navzájem si v dialogu porozumět, nenutí osvojovat si další cizí jazyk a navíc vede k poklidu, nikoliv k neshodám, což se dříve přičítalo, jak už bylo zmíněno v souvislosti s Komenským, právě velkému množství rozmanitých jazyků. Také Hagége (1998, s. 51) podporuje myšlenku, že rozmanitost jazyků může být dokonce zdrojem konfliktů mezi národy. Uvádí také, že dlouhodobé přeskokování od jednoho jazyka ke druhému lidem vadí z toho důvodu, že „*příliš dlouhé zastávky tohoto druhu ohrožují jednotu myšlení*“. V současnosti se neshody mezi národy nepřičítají jazykové různorodosti, ale spíše předsudkům vůči jednotlivým národům, jejich kulturám, tradicím a náboženství.

Myšlenkou, jak si osvojit umělý jazyk, se zabývalo mnoho myslitelů, mezi nimi Noam Chomsky. Podle něho je gramatika lidem vrozená a mluví o jazykových univerzáliích, což jsou rysy, které jsou společné téměř všem jazykům. Přesto Chomsky sleduje, že není možné naučit se umělý jazyk příliš lehce a jednoduše, a to z toho důvodu, že každý jiný než mateřský jazyk se učíme složitěji než jazyk přirozený, do kterého se stačí jen „*vnořit*“ (Lechte, 1994, s. 49 – 50).

Může se cizí jazyk osvojit stejným způsobem jako jazyk mateřský? Chomsky (in Lechte, 1994, s. 50) tvrdí, že při osvojování mateřského jazyka je dítě „*řízeno*“ či usměřováno tzv. univerzální gramatikou, jejíž základy pro zvládnutí mateřského jazyka jsou vrozené. Dá se něco takového tvrdit i o cizím jazyce? Může člověk mít jisté předem určené vrozené predispozice, které se v procesu osvojování cizího jazyka zaktivují a budou hrát stejnou úlohu jako při osvojování mateřského jazyka? Na tuto otázku nám řada psychologů, filozofů, ale také studentů, učících se cizím jazykům, a

učitelů, odpoví spíše nejednoznačně. Pro mnohé studenty totiž učení cizímu jazyku představuje nepopsatelnou zátěž a určitě by bylo výhodné nejen pro ně, ale pro nás všechny, aby nějaké takové „*cizojazyčné predispozice*“ v mozku člověka existovaly.

Gadamer (1999, s. 103) vyzdvihuje v jistém smyslu atypičnost Evropy, která se vyznačuje svou mnohojazyčností, spolužitím různých kultur, národů, jazyků a náboženství. Evropa je zářným příkladem stýkání se s „*jiným*“. Také nevěří na vysněný cíl jednotné řeči. Řeč je podle něho to, čím hovoří přirozené jazykové společenství, a jen přirozená jazyková společenství budou schopna budovat to, co je sjednocuje.

Hagége (1998, s. 203) ve svých úvahách postupuje jiným směrem. Tvrdí, že jednou v budoucnu přijde den, kdy převaha strojů (dnešních počítačů) nad jazykem bude taková, že stroje jako médium myšlení jazyk nahradí. Pak se u celého lidstva prosadí sám v sobě takový jazyk, který bude nejlépe připraven na harmonickou spolupráci se strojem. Zvažuje tedy možnost, že někdy v budoucnu bude zapotřebí univerzálního jazyka jako prostředku ke vzájemnému dorozumění, a tedy že by zanikla rozmanitost a rozličnost jazyků charakteristická především pro Evropu.

Dále se Gadamer vyslovuje i k učebnicovým příkladům při výuce gramatiky cizího jazyka. Podle něj by tyto příklady, které mají jasně upozornit na určitý jev, měly být co nejvíce oproštěny od novější tendence, která do těchto příkladů vpouští co nejvíce zajímavých vědomostí o cizích zemích, což má podle něho ten nežádoucí účinek, že se příkladová funkce věty zatemňuje v té míře, v jaké na sebe poutá naši pozornost obsah řečeného (Gadamer, 1999, s. 27). My se v této souvislosti naopak domníváme, že gramatika cizího jazyka nemusí být procvičována na větách, které nám nic neříkají, ale že je lepší procvičovat na aktuálních větách, přizpůsobit si je a právě aktuálností zkoušet přilákat pozornost studentů, a tím zvýšit jejich úsilí na zapamatování daného gramatického jevu.

Pokud spolu studenti v cizojazyčné výuce hovoří, komunikují, souhlasíme zde s tvrzením Gadamera (1999, s. 28) o nekonečnosti rozhovoru. Ten po formálním ukončení pokračuje a rozvíjí se dále v myslích účastníků a tímto způsobem získává a vzniká nepřeborné množství různých variant a mutací. Studenti po skončení rozhovoru

přemýšlejí dále, jak by mohl rozhovor pokračovat za určitých podmínek a faktorů, přemýšlejí o tom, i když už nejde o skutečný, faktický, autentický rozhovor.

1.4 JAZYK A KOMUNIKACE

Při osvojování cizího jazyka se nejprve člověk vědomě učí slovní zásobu daného jazyka a teprve poté se učí slyšet, vnímat, reagovat. Ale kdo z rodičů mluví na své děti v mateřštině jednotlivými slovy? Samotné slovo navíc zní úplně jinak než slovo spojené s jinými do celých vět. Tedy tak, jak se dítě učí mateřský jazyk, by měla probíhat i výuka cizímu jazyku. Slovo hraje v osvojování cizího jazyka velmi podstatnou úlohu.

Gadamer říká (1999, s. 28): „*Když spolu mluvíme, budujeme tak společný pohled na to, o čem mluvíme.*“ Podle našeho mínění je důležité nevnímat jednotlivá slova, jednotlivé výrazy či věty v cizím jazyce jako slova či výrazy, rychle je v komunikaci překládat do mateřského jazyka a tím si teprve postupně uvědomovat jejich obsah a smysl, ale důležité je vnímat, prožívat hovor v cizím jazyce v jeho celku, „*vrůst*“ do něho. U některých studentů se dá někdy postřehnout, že si v duchu při komunikaci nebo při poslechu překládají jednotlivá slova, vnímají je tedy pouze jako izolované ostrůvky a význam a smysl celé výpovědi jim uniká. Neboť, jak uvedl Gadamer (1999, s. 42): „*Smysl každého slova se vždy už zakládá na celé soustavě slov.*“ Musíme si totiž uvědomit, že slova v cizím jazyce mohou mít celou soustavu různých významů a teprve v průběhu samotné řeči, tedy z kontextu, jsou významově nosné momenty řeči upřesňovány, uváděny na pravou míru.

Například podle Ernsta Cassierera, člena „*Vídeňského kruhu*“, stojí v ohnisku našeho bytí jazyk, s jehož pomocí duch vytváří a konstruuje svět – jazyk je tedy podle něho určujícím faktorem v procesu poznávání světa (Černý, 2008, s. 224). Vídeňský kruh, tedy skupina filozofů, mezi nimi například Carnap, Schlick a Gödel, je spojován s logickým pozitivismem a jeho označení je odvozeno od jejich schůzky právě ve Vídni v roce 1920. Jejich cílem bylo vytvořit kontext pro filozofické myšlení, který by poskytl základ pro přehlednost ve vědě a který by řešil vztah filozofie a vědy v otázce relevance výpovědi o světě (Störig, 1993, s. 486).

Ludwig Wittgenstein ve svých *Filosofických zkoumáních* (Störig, 1993, s. 468) tvrdí, že se význam slova neučíme skrze nějakou popisnou definici, ale metodou pokusu a omylu, tím, že jej zasadíme do správné „*jazykové hry*“. Během této činnosti pochopíme pravidla užití daného slova a díky tomu si vytvoříme vnitřní modely

významů jednotlivých slov a správnost těchto modelů se dalším používáním zpětně ověřuje. Při osvojování cizích jazyků se musíme naučit znát cizí předměty, ale nejenom předměty, také realitu, kulturu, zkušenosti - celistvou cizí existenci. Musíme se naučit znát předměty v tzv. vnějším světě, ve vnější realitě, skutečnosti.

Tím Wittgenstein zásadně přehodnotil pohled na jazyk, z jeho pohledu už se nejedná o jednoduchý komunikační protokol, který slouží k předávání informací o faktech našeho světa. Význam slov není dán jejich přiřazením k myšlenkám a objektům, ale především kontextem, ve kterém se vyskytnou. Právě toto zdůraznění role *parole* oproti systému *langue*, o kterých byla řeč v souvislosti s Ferdinandem de Saussurem, poznamenalo jak další vývoj filozofie, tak i lingvistiky. Oba obory se k sobě ještě mnohem více přiblížily (Černý, 1996, s. 420).

1.5 SHRnutí

Znalost cizího jazyka nám pomáhá vnímat svět. Je tedy na nás, abychom si osvojovali cizí jazyky (ať už je motivace pro jejich osvojení jakákoliv), a tím postupně otevírali brány jiného světa, snažili se mu porozumět, vnímat ho přátelsky a vcítit se do něho. Znalost cizích jazyků také pomáhá otevírat jakési vnitřní brány našich duší a srdcí a tím, že se seznamujeme s jinou kulturou, v sobě podporujeme nový rozměr lidství. V dřívějších dobách jsme jako národ museli mnohokrát bojovat o náš stát, identitu i jazyk. Tyto „*národní komodity*“ jsme naštěstí vybojovali, musíme je v našich srdcích pečlivě chránit a opatrovat, ale to by nám nemělo zabránit dokázat se otevřít okolnímu světu a vnímat odlišné kultury prostřednictvím jiných jazyků.

Musíme si uvědomovat, že nám náš národ a s ním propojený národní jazyk nikdo nevezme. Teprve v tom případě, když si tím budeme jisti a s touto myšlenkou se ztotožníme, začneme být otevřenější a vnímavější vůči jiným národům a jiným jazykům. To se projeví vstřícnějším, kosmopolitním způsobem vnímání světa Čechy, tedy i kvalitní znalostí světových jazyků u široké populace v naší zemi. Osvojováním dalšího jazyka než mateřského dostáváme příležitost pracovat na pochopení sebe sama. Mění se tím náš vztah k jazyku, k novému jazykovému obrazu světa. Tím, že se učíme cizímu jazyku, se rozvíjí naše osobnost, náš lidský rozměr, protože se setkáváme (ať už zprostředkovaně pomocí textů v učebnicích, poslechem nahrávek nebo přímo v autentickém cizojazyčném prostředí v jiné zemi) s „*jinými*“ lidmi, s jiným světem, jinou kulturou a vyvolává to v nás novou dimenzi lidství.

Jak se tedy naučit cizímu jazyku? Někteří lidé mají určité předpoklady, predispozice k osvojení cizího jazyka, o jiných tvrdíme, že jsou více zaměřeni např. na matematiku. Domníváme se, že nelze od sebe striktně oddělovat humanitní a exaktní zaměření člověka, vytvářet soudy, že pokud někomu jdou lehce jazyky, bude mít nebo má zákonitě problémy s exaktním přístupem ke světu, a naopak. Můžeme se opřít o poznatky z psychologie, především z nauky o levé a pravé hemisféře mozku a jejich předurčenosti k jednotlivým činnostem. Myslíme si, že právě spojení exaktního a humanitního přístupu člověka ke světu znamená absolutní možnost synergického rozvoje všech jeho kompetencí a schopností.

V této kapitole jsme se pokusili položit některé otázky související s tematikou cizího jazyka, jeho učení a osvojování. Některé otázky byly zodpovězeny, jiné zůstaly otevřené, neboť odpověď na ně není jednoduchá ani jednoznačná. Uvědomujeme si, že lze na tuto problematiku nahlížet z mnoha stran a hledisek, tato kapitola sloužila k načrtnutí některých možností vnímání filozofických otázek spjatých s jazykem a komunikací a postihnutí myšlenek těch filozofů, kteří přispěli ve svých úvahách k výběru tématu této disertační práce.

2 UČENÍ CIZÍM JAZYKŮM

2.1 CÍLE DISERTAČNÍ PRÁCE

Lidstvo se učí cizím jazykům možná už pět tisíc let. Z pohledu učitele cizích jazyků je nutné znát mnoho různých metod výuky, plynule přecházet z jedné do druhé, kombinovat a přizpůsobovat je osobnostem studentů a cílům, kterých má být ve výuce dosaženo. V metodice to znamená pohyb v oblastech, které už byly mnohokrát a z mnoha úhlů promyšleny, vyzkoušeny, postupně vylepšovány.

V této disertační práci budou objektem zkoumání studenti – jejich způsob efektivního učení cizímu jazyku, jejich strategie, kterých používají k dosažení svých cílů; ať už vědomě nebo nevědomě. Vnímavý učitel se musí pokusit tyto strategie zachytit, podporovat, kultivovat, případně korigovat.

Po filozofickém ukotvení celé problematiky, o které jsme se pokusili v první kapitole, se zaměříme na srovnání cizojazyčných znalostí v České republice a zemích Evropské unie, vyjádříme se ke komunikačnímu pojetí dnešní výuky, cizojazyčné kompetenci, ale také ke specifikům dospělých studentů, účastníků našeho kvantitativního i kvalitativního výzkumu. Zvláštní pozornost věnujeme i motivaci.

V kapitole o strategiích učení si podrobně představíme teoretické základy, které nám pomohou k praktickým výstupům. Hlavním cílem této práce je nejen zmapování používání strategií učení cizím jazykům, ale především praktické náměty, které mohou být prospěšné studentům i jejich učitelům v podpoře celoživotního jazykového učení a vzdělávání. Toto možné propojení teoretických základů a praktických zkušeností by mělo přispět k dalšímu ukotvování andragogiky jako významné humanitní vědy současnosti. Slova Umberta Eca „ *Dobrý badatel je člověk, který vchází do knihovny a nemá nejmenší ponětí o tématu své práce, a pak z ní vychází a je mu do značné míry jasno.* “ (in Maňák, Švec, 2004, s. 71) byla inspirací v počátcích úvah o tématu práce a pomohla ke směřování dalšího průběhu jejího zpracování.

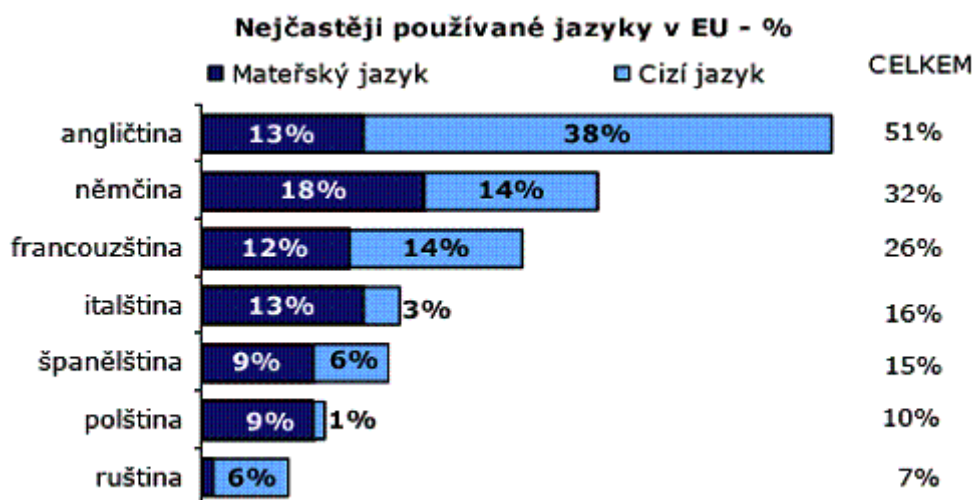
V naší práci nebudeme čerpat pouze z děl českých badatelů, ale zaměříme se i na zdroje zahraniční, které nám pomohou pochopit předkládanou problematiku v širších

oborových i mezioborových souvislostech. Není-li uvedeno jinak, jsou překlady z těchto cizojazyčných materiálů dílem autorky.

2.2 ZNALOST CIZÍCH JAZYKŮ V EVROPSKÉ UNII A ČESKÉ REPUBLICE

Podle výsledků výzkumu Českého statistického úřadu (ČSÚ) zůstává nejrozšířenějším cizím jazykem v celé Evropě angličtina. Ukazuje se, že „38 % občanů EU uvádí, že umí anglicky natolik dobře, že se tímto jazykem domluví. Více než polovina respondentů (51 %) hovoří anglicky buď jako svou mateřštinou nebo cizím jazykem. 14 % Evropanů uvádí, že kromě své mateřštiny umí také francouzsky nebo německy.“ (ČSÚ, 2014).

Graf č. 1: Nejčastěji používané jazyky v EU



Zdroj: Evropané a jejich jazykové znalosti, ČSÚ, 2014

Co se týče užitečnosti cizích jazyků v Evropě, výsledky výzkumů Českého statistického úřadu ukazují, že valná většina občanů EU shledává znalost cizího jazyka výhodnou, přičemž 83 % Evropanů považuje cizí jazyky za osobně užitečné a 53 % dokonce za velmi užitečné.

Výsledky ČSÚ dále ukazují, že se obyvatelé EU učí cizí jazyky především během docházky na základní a střední školu. „65 % respondentů, uvádí hodiny jazyka ve škole jako způsob, jak se učili cizí jazyk. Na otázku, kde si zlepšili své jazykové znalosti,

odpovídá 59 % respondentů, že na střední škole a 24 % na základní škole.“ (ČSÚ, 2014).

Co se týče jazykové vybavenosti obyvatel České republiky, výzkum agentury CzechInvest naznačuje, že se znalost cizích jazyků u Čechů, ve srovnání s obdobným výzkumem provedeným v roce 2008, rychle zlepšuje. Podle průzkumu agentury CzechInvest ovládá alespoň jeden cizí jazyk celkem 87,7 % občanů, přičemž za posledních šest let stoupla znalost angličtiny o 15 %. Díky tomuto faktu se v porovnání s rokem 2008, kdy znalost angličtiny prokazovala necelá polovina (46,2 %) českých občanů statistika znalosti anglického jazyka zvýšila na 61,3 %. Zájem o německý jazyk přitom překvapivě klesl z 52,5% na 48,4%, což, že zejména anglický jazyk je pro většinu Čechů významným cizím jazykem. Ke znalosti dvou cizích jazyků se hlásí 28,4 % Čechů, přičemž výsledek se pouze minimálně liší od výsledku zjištěného v roce 2008. Oproti 21 % dosažených v roce 2008 se třemi jazyky domluví 24,7 % obyvatel. Češi dosahují lepších výsledků, rovných 18 %, také ve znalosti více než tří cizích jazyků v porovnání s výzkumem z roku 2008, kdy statistika ukazovala pouhých 11 %. O tom, že si Češi uvědomují důležitost znalosti CJ, svědčí také významné snížení počtu lidí, kteří neovládají žádný cizí jazyk z 26 % (2008) na 12,3 % (2014) což činí rozdíl 13,7 %. (Průzkum: Devět z deseti Čechů mluví cizím jazykem, CzechInvest, 2014).

Pokud jde o využití cizích jazyků, podle výzkumu agentury CzechInvest jej každý pátý Čech využívá při svém zaměstnání. Dalším důvodem pro učení cizích jazyků uvádějí obyvatelé ČR využití na zahraniční dovolené, což je motivací pro 57,9 % dotazovaných.

2.2.1 SPOLEČENSKO-POLITICKÁ PODPORA JAZYKOVÉ GRAMOTNOSTI

V oblasti jazykového vzdělávání v České republice lze vysledovat určité regulační mechanismy, tedy instituce působící na mezinárodní, národní nebo regionální úrovni, dokumenty, memoranda, programy, doporučení, projekty a strategické plány. Zde předkládáme obecné tendence v současné jazykové politice.

Jazykové vzdělávání bylo v každé historické epoše důležitým společensko-politickým nástrojem. Jazykové vzdělávání všech věkových skupin má v České republice dlouholetou tradici a v různých dobách procházelo mnohými transformačními změnami a zvraty. Jazyková vzdělávací politika ČR v současné době vychází ze zásad a záměrů jazykové politiky na evropské úrovni. Často se hovoří o jazykových potřebách jazykově (kulturně) rozmanité Evropy. Vrcholnými orgány jsou Rada Evropy (Council of Europe) a její Divize moderních jazyků (Modern Languages Division) se sídlem ve Štrasburku a Evropská Komise (European Commission) se sídlem v Bruselu. Na národní úrovni je vrcholným orgánem Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Strategickým dokumentem v plánování a realizaci jazykové výuky v ČR je Národní plán výuky cizích jazyků, schválený na zasedání vlády v prosinci roku 2005. Otázkám jazykového vzdělávání u dospělých je věnován pátý oddíl: Cizí jazyky v rámci dalšího vzdělávání.

Zásadní odlišností, která vyčleňuje jazykové vzdělávání dospělých z řady teoretických didaktických postupů a řadí jej blíže k praktickým, je skutečnost, že jazyk, tedy znalost cíle, je také prostředkem k dosažení cíle. V praxi to znamená, že osvojení znalostí probíhá praktickým využíváním jazyka samotného. V případě vzdělávání dospělých je takové osvojení znalostí zdůrazněno praktickými důvody, které k učení jazyků motivují.

Dle „*Memoranda o celoživotním učení*“, které v roce 2005 ustanovila Evropská rada v Lisabonu, je jazykové vzdělávání na území Evropy prioritou, protože právě na něm závisí mnoho dalších oblastí života občanů Evropské unie. V rámci jazykového vzdělávání se tedy Evropská rada zaměřuje především na:

- zkvalitnění výuky,
- rozšíření množství vyučovaných jazyků,
- rozšíření škály jazyků (EUROPA, 2014).

V činnosti Evropské unie je díky tomu možné vysledovat existenci řady programů, které podporují různé stupně a formy vzdělávání, a to napříč všemi stupni studia. Mezi tyto programy patří například Comenius, Erasmus+ nebo Grundtwig.

Znalosti a ovládání cizích jazyků vždy patřily k charakteristikám vzdělanosti. Jednotící linií byla snaha o co největší efektivitu v komunikaci, které je jazyk součástí. Z tohoto důvodu uvažujeme v rámci různých kurikulárních reforem již několik desetiletí nad formami, metodami a strategiemi, které nám mají ulehčit osvojení cizích jazyků. Didaktici a metodici s využitím poznatků příbuzných vědních oborů hledají způsob, jak nadefinovat obsah učebních osnov a studijních plánů na podporu překonávání komunikačních bariér pro co nejefektivnější mezinárodní komunikaci. Za nejkompaktnější materiál, který určuje linii pro vyučování a osvojování si cizích jazyků, v současnosti považujeme Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERR; Common European Framework for Languages – CEFR, Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues - CECR). SERR slouží celkovému záměru Rady Evropy s důrazem na tři základní principy:

- bohaté dědictví různých jazyků a kultur v Evropě je cenným společným zdrojem, který je nutné ochraňovat a rozvíjet. Je třeba vyvíjet velké úsilí v oblasti vzdělávání, aby se tato odlišnost proměnila z komunikační bariéry na zdroj vzájemného porozumění a obohacení,
- pouze lepším poznáním evropských moderních jazyků bude možné zprostředkovat komunikaci a interakci mezi Evropany s rozdílnými mateřskými jazyky, aby se zvýšila mobilita v rámci Evropy, vzájemné porozumění a spolupráce, a aby se překonaly předsudky a diskriminace,
- členské státy mohou dosáhnout lepšího sblížení při přípravě národních strategií v oblasti učení a výuky moderních jazyků na evropské úrovni prostřednictvím vhodných opatření ve prospěch trvalé spolupráce (SERR, 2012).

SERR je tedy dokumentem Rady Evropy z oblasti jazykové politiky. Na jeho vzniku se v rámci dlouhodobého projektu (od sedmdesátých let dvacátého století) podílela řada odborných pracovišť. Rámec poskytuje obecný základ pro vypracování podkladů a dokumentů v rámci jazykového vzdělávání, definuje úroveň ovládání jazyka (tzv. společné referenční úrovně), jež se vztahují k různým typům cílových dovedností, formuluje úroveň jazykové způsobilosti (tzv. deskriptory) a popisuje jazykové znalosti a dovednosti v kulturním kontextu. SERR je v současné době významným jednotícím

strategickým dokumentem pro plánování, realizaci a hodnocení jazykové výuky pro všechny věkové kategorie, má mimo jiné přispět k dosažení srovnatelných programů jazykového vzdělávání a jeho certifikace napříč evropskými zeměmi. Důležitým krokem je nejen tvorba učebních dokumentů (jazykových sylabů, kurikulí), ale také zkoušek a učebních souborů (učebnic) pro výuku cizího jazyka na základě SERR v celé Evropě. Současné jazykové vzdělávání v duchu evropských principů opouští osvojování si jazykové kompetence bez širšího kontextu, naopak v souladu s východisky Memoranda Evropské komise k celoživotnímu učení usiluje o vytvoření nových základních dovedností pro všechny, mezi jinými i o dovednosti v cizích jazycích, kdy se jazykové znalosti a dovednosti prolínají v rámci všech osvojovaných jazyků. Učení se cizím jazykům je podle Memoranda široce pojatou oblastí znalostí a kompetencí, které jsou interdisciplinární. Oblast zahrnuje získávání technických, kulturních a estetických způsobilostí pro komunikaci, výkon a porozumění (Memorandum EU, 2015).

Pro cizojazyčnou komunikaci je nejen nutná znalost slovní zásoby a gramatiky, ale také společenských zvyklostí a kulturních aspektů. Stejně jako v mateřském jazyce je komunikace v cizím jazyce založena na schopnosti porozumět psanému i slyšenému projevu a rovněž způsobilosti vyjádřit své vlastní myšlenky, představy a pocity (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 146).

2.3 KOMUNIKAČNÍ PŘÍSTUP K VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ

Komunikační výukou cizích jazyků (*Communicative Language Teaching*) obecně označujeme přístup k výuce cizích jazyků, který je v současnosti jedním z nejrozšířenějších moderních způsobů výuky cizích jazyků (Moirand, 1990). Vznikla v sedmdesátých letech 20. století v důsledku rostoucí potřeby osvojení si kvalitních komunikačních dovedností v cizích jazycích, nejenom znalostí gramatických pravidel jazyka (Harris, 2002). Tato potřeba vyvstala především v anglickém jazyce, který funguje jako prostředek mezinárodní komunikace. Došlo ke změně pohledu na jazykovou výuku ve srovnání s gramaticko-překládovou metodou, která byla do té doby velmi rozšířená. Do popředí se začala dostávat účelná a smysluplná interakce mezi účastníky konverzace, naslouchání jazyku a snaha o zařazení nových prvků do vlastní komunikační kompetence. Drobné chyby a nepřesnosti se stávají přirozenou součástí jazyka a s důrazem na plynulost komunikace a schopnost dorozumět se přestávají představovat nějak zásadní komunikační překážku.

Časově je možno rozdělit trendy ve výuce cizích jazyků ve světě do tří fází:

- tradiční přístupy (do konce 60. let 20. století),
- klasický komunikační přístup (od 70. do 90. let 20. století),
- současný komunikační přístup (od 90. let 20. století do současnosti). (Harris, 2002, s. 6)

Komunikační přístup se do výuky v České republice dostává se zpožděním v souvislosti s politickými změnami po roce 1989, otevřením hranic, možností cestovat, komunikovat s rodilými mluvčími, možností poslechu autentických textů a větší dostupností moderních výukových materiálů.

Cílem komunikačního přístupu k výuce cizích jazyků je rozvoj komunikační kompetence studenta, která je chápána jako schopnost používat jazyk ke smysluplné komunikaci a zahrnuje následující aspekty znalosti jazyka:

- jak používat jazyk pro celou škálu různých účelů a funkcí,

- jak přizpůsobit použití jazyka prostředí a účastníkům (kdy používat formální a neformální jazyk, jak správně komunikovat v písemném projevu),
- jak produkovat různé typy textů a rozumět jim (vyprávění, zprávy, pohovory, konverzace),
- jak vést a udržovat komunikaci i přes omezené jazykové znalosti (využíváním různých druhů komunikačních strategií). (Harris, 2002, s. 13)

Komunikační přístup k výuce cizích jazyků také přináší posun v rolích učitele i studentů. Spolupráce mezi studenty ve dvojicích či skupinách potlačuje individualistický přístup k výuce a spoléhání se na učitele jako jediný zdroj informací a vzorů. Učitel ustupuje ze své jednoznačné vůdčí role a stává se rádcem a facilitátorem, tedy usnadňovatelem procesu učení. Učitel také zastává funkci analyzátorů potřeb, poradce a manažera skupiny (Little, 1998, s. 167 - 168).

Student je nabádán k přemýšlení nad novými termíny a odvozování významu slov bez použití slovníku. Je podporován, aby na řešení přišel sám a dospěl k pravidlům a souvislostem vlastním úsudkem. To vede k lepšímu zapamatování jevů a souvislostí. Komunikační přístup by se měl co nejvíce přizpůsobovat potřebám studentů a pracovat s praktickým uplatňováním jazyka v každodenních situacích. Zaměřuje se na výuku pomocí komunikace studenta v cizím jazyce a též omezení používání mateřského jazyka na minimum. V počátcích používání komunikačního přístupu byl mateřský jazyk vyloučen – výuka ve třídě byla vedena výhradně v cílovém jazyce. Později se mohl používat i první jazyk, pokud to bylo nezbytně nutné.

Podstatou komunikačního přístupu je vyvážený rozvoj všech čtyř základních jazykových dovedností – mluvení, psaní, čtení a poslechu. Tyto dovednosti jsou rozvíjeny pomocí aktivit založených na informační mezeře. V reálné komunikaci lidé obvykle komunikují za účelem získání informace, která jim schází (Harris, 2002, s. 18). Často se objevují cvičení na shromažďování a přenos informací, výměnu názorů a hraní rolí.

Jako motivace k učení slouží používání autentických materiálů ve formě novinových zpráv a článků, autentických zvukových nahrávek a videí atd. Materiály by měly být obsahově atraktivní, aktuální a zajímavé. Pečlivý výběr materiálů pro výuku představuje

způsob, jak ovlivnit kvalitu interakce a používání jazyka ve třídě (Harris, 2002, s. 168). My dodáváme, že tento kvalitní výběr podporuje studenty při jejich autonomním učení.

Základem jsou tři typy výukových materiálů – materiály na základě textu (*text-based*), materiály na principu úkolu (*task-based*) a autentické materiály, které nebyly primárně určeny pro výuku jazyků (*realia*). Nejvyužívanější skupinu tvoří materiály na principu úkolu, kam patří hry, hraní rolí, simulace a komunikační aktivity řešící různé úkoly. Tyto materiály jsou často doplňkem učebnic a jsou rozděleny do dvou sad, aby studenti mohli komunikovat ve dvojicích. Mezi autentické materiály patří noviny, časopisy, obrázky, mapy atd. (Harris, 2002, s. 169 - 170).

Zastánci komunikačního přístupu poukazují na to, že stále více uživatelů potřebuje cizí jazyk pro svou profesi nebo studium, tedy jazyk odborný, ne obecný. Odborný jazyk se může lišit výběrem slovní zásoby, rozdíly v používání gramatických struktur, odlišnými texty, se kterými dané profese pracují, funkcemi a také rozdíly v nárocích na konkrétní dovednosti. Proto začaly vznikat kurzy odborného jazyka založené na komunikačním přístupu (Harris, 2002, s. 12). Současný komunikační přístup funguje na soustavě 10 principů, na kterých se odborníci shodují a kterými se dá charakterizovat současná komunikační výuka jazyků:

1. Výuka cizího jazyka je usnadněna zapojením studentů do interakce a smysluplné komunikace.
2. Efektivní výukové úkoly a cvičení poskytují studentům příležitosti porozumět významu, rozšířit si jazykové prostředky, všimnout si, jak se jazyk používá, a účastnit se smysluplné mezilidské výměny informací.
3. Smysluplná komunikace vzniká v důsledku zpracování obsahu, který je relevantní, účelný a zajímavý.
4. Komunikace je holistický proces, který často zahrnuje používání více dovedností.
5. Výuka jazyka je usnadněna jak aktivitami, které zahrnují objevování pravidel fungování jazyka, tak i těmi, které využívají analýzu a reflexi.

6. Výuka jazyka je postupný proces, do kterého patří kreativita i cesta pokusu a omylu. Ačkoli jsou chyby normálním produktem učení, cílem je používat jazyk přesně i plynule.

7. Studenti si vytvářejí své vlastní cesty k učení jazyku, postupují různým tempem a mají různé potřeby a motivaci k učení cizímu jazyku.

8. Úspěšné učení cizímu jazyku zahrnuje používání účinných strategií učení i komunikačních strategií.

9. Role učitele ve třídě je rolí facilitátora, který vytváří klima vedoucí k učení jazyku, dává studentům možnosti používat a procvičovat jazyk a poskytuje zpětnou vazbu.

10. Třída nebo výuková skupina je komunita, ve které se studenti učí spoluprací a sdílením. (Harris, 2002, s. 22-23)

Vzdálenosti mezi kontinenty byly smazány rychlejší a dostupnější dopravou. Nabízí se otázka, zda dokážeme smazat i rozdíly, které souvisejí s rozdílností jazyků. Komunikační přístup k tomu bezesporu velkou měrou přispívá.

2.4 KOMPETENCE, KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE, KLÍČOVÉ KOMPETENCE

Evropská komise (EK) definovala klíčové kompetence jako základ evropských vzdělávacích systémů, který je třeba položit už v primárním a sekundárním vzdělávání, a následně ho rozvíjet v terciárním vzdělávání i v rámci celoživotního učení.

Kompetence v širším pojetí představuje předpoklady nebo schopnosti úspěšně zvládat určitou funkci, činnost nebo situaci (Janíková, 2015). Zahrnuje kombinaci znalostí, dovedností a chování, které jsou zužitkovány pro jejich optimální využití. Kompetenci lze obecně definovat jako vlastnost být dobře kvalifikován fyzicky i intelektuálně, mít schopnost plnit a vykonávat specifické role (Collins Thesaurus of the English Language, 2008). Bez ohledu na to, jestli kompetence trénujeme, rozvíjí se zkušenostmi a mírou schopností jedince učit se a přizpůsobit se. V užším pedagogickém pojetí představuje pojem kompetence schopnost používat znalosti a vědomosti v praxi. Kompetence v lingvistickém pojetí pak představuje schopnost aktivně používat určitý jazyk.

V odborných anglických textech, ze kterých bylo v této práci čerpáno, se vyskytují tři výrazy, které odpovídají překladu slova kompetence. Slovníky je často uvádějí jako synonyma (Dictionary of Contemporary English, Longman, 2011; Oxford Dictionary, Oxford, 2013), ale někdy jsou nositeli drobných významových rozdílů, které se dají vysvětlit následujícími definicemi:

- Competence - podstatné jméno nepočitatelné - je definováno jako potenciál a dovednosti (schopnosti), které jsou vyžadovány ke správnému provedení určité činnosti ve vztahu k funkcím a úkolům,
- Competence/competences - podstatné jméno počitatelné - v některých případech zastupuje jednotlivé komponenty kompetence,
- Competency/competencies - podstatné jméno počitatelné - definované jako skutečné provedení a kvalita, tedy jak to lidé dělají. Je vázáno na chování a speciální atributy (motivy, znaky, představy, role, znalosti a dovednosti), které člověku umožňují daný úkon provést.

2.4.1 SPECIFIKA DOSPĚLÉHO STUDENTA CIZÍHO JAZYKA

U dospělých studentů cizího jazyka můžeme sledovat některá výrazná odlišení od studentů nezletilých. Kromě vyšší míry uvědomění si vlastní budoucnosti je to rovněž možnost podílu na náplni kurzu, v našem případě semináře cizího jazyka. Podle Porchera (2003, s. 72) bývá typickým dospělým studentem jazyka mladý člověk, který má vyšší úroveň dosaženého vzdělání.

Dospělý student je také rovnocenným partnerem s učitelem, protože se jedná většinou o zralou a nezávislou osobnost, která se sama a svobodně rozhodla věnovat studiu jazyků. Často lze předpokládat dřívější účast na některé formě vzdělávání v oblasti jazyků, a tedy také základ znalostí, které se dají rozvíjet.

Stejně jako u dětí je v případě jazykového vzdělávání vhodné využít edukačních her, je však nezbytné dbát na určitá pravidla. Především je dobré si uvědomit, že zatímco děti jsou ochotny hrát hru bezúčelně, pouze s cílem zabavit se při učení, dospělí podobnou formu odmítají. Dospělým studentům je tedy vždy třeba vysvětlit, jak bude hra probíhat, jaký má v rámci lekce smysl a jaké jsou její přínosy. Důležité je také oproti hrám s dětmi závěrečné vyhodnocení a zpětná vazba, která by měla trvat nejméně stejně dlouho jako hra samotná. Do procesu hodnocení by se měli zapojit všichni účastníci hry, učitel by měl zastávat spíše funkci koordinátora.

Zásadní výhodou vzdělávání v dospělém věku je možnost přímé aplikace získaných poznatků do praxe, která je možná pouze v případě, že cizí jazyk chtějí aktivně využít v profesním nebo soukromém životě. Pro pasivní učení jazyka tato skutečnost neplatí a dostává se tak na stejnou úroveň jako u mladších studentů, kteří ji aktuálně využívají spíše nepotřebují (Papřoková, 2006).

Zatímco dospělí lidé získávané poznatky porovnávají se zkušenostmi, aplikují je do praxe a bývají zodpovědnější v přístupu ke studiu, mladší studenti jsou více závislí na osobě učitele a jeho podání výuky, jsou méně zodpovědní, ale na druhé straně jsou učení přivyklí z předchozího kontinuálního vzdělávání. Dá se předpokládat, že dospělí studenti jazyka jsou schopni lépe vnímat přínosy, které jim studium přináší, případně zvažovat budoucí užitek, který ze studia budou mít. Vzhledem k již dříve nabytým

zkušenostem dokáží odhadnout hodnotu dosažené jazykové úrovně pro svůj další život, případně ji převést na potřeby, které díky tomu budou moci uspokojit. V oblasti motivace navíc u mladších studentů počátečního vzdělávání navíc působí vnější faktory, kterými mohou být přátelé nebo rodina, kteří zároveň vyvíjejí tlak na úspěšné dokončení studia. V případě dospělých jedinců tento tlak částečně absentuje, protože přes případnou motivaci z okolí je svobodnou vůlí každého dospělého člověka možnost opustit proces vzdělávání. Otázka motivace je pro naplnění těchto cílů zásadní.

2.5 MOTIVACE DOSPĚLÝCH

Například Dörnyei (2011, s. 52) tvrdí, že lidské pohnutky, které jsou fundamentální pro naše chování, vycházejí z našich vnitřních pohnutek; příkladem je potřeba objevování, manipulace, aktivity, posilování ega a podobně. Zkoumání motivace lidského chování je hledáním odpovědi na otázku, proč se člověk chová určitým způsobem a co je příčinou jeho chování. V návaznosti na tuto otázku Pavelková (2002, s. 38) předkládá tři nejobecnější znaky motivace:

- Aktivace činnosti a chování - chápe ji jako obecnou charakteristiku lidské bytosti. Tato dimenze motivace obsahuje takové pojmy jako pud, potenciální hodnoty, potřeby, snahy, které aktivizují činnost a chování jedince.
- Směřovost, zaměřenost - dává aktivaci směr a obsahovou náplň. Sem patří zájmy člověka, hodnoty, hodnotová orientace, životní cesta a postoje.
- Zacílenost činnosti a chování - obsahuje řízení zaměřené na cíl, které vystupuje jako vlastnost osobnosti, jako rozhodování, vůle, aspirace, jako praktická činnost člověka.

Fontana tvrdí, že pokud není přítomna dostatečná motivace, pravděpodobně uspokojivé učení neproběhne (2003, s. 127). Podle Porchera (2003, s. 97) můžeme motivaci definovat jako zdroj jednání, prostřednictvím kterého je možné toto jednání vysvětlit. Paradigmatem lidské motivace je tedy interakce řady činitelů za účelem dosažení určitého cíle, který většinou vyjadřuje vnitřní potřeby člověka s ohledem na vnější faktory, které tyto potřeby způsobují. Podle Dörnyeie je navíc možné motivaci vnímat právě jako souhru vnitřních a vnějších faktorů:

- vzbuzujících energii k lidskému počínání,
- zaměřujících toto počínání určitým směrem,
- řídících dosažení výsledků,
- ovlivňujících reakce člověka na svět a okolí (Dörnyei, 2011, s. 59).

Vzdělávání dospělých má svá specifika především v oblasti motivace. Ta je vždy nejsilnější na počátku studia, mnohdy ale časem z rozličných důvodů opadáva (z anglického slova *drop-out* – odpadnout, odpadlík). Motivy jsou kombinací více faktorů

a je jich mnoho druhů, které se vyvíjí nejen u jednotlivců, ale také u jednotlivých skupin. Tyto skupiny lze rozlišovat podle věku, nejvyššího dosaženého vzdělání, sociálního postavení nebo místa bydliště.

Carol Aslanian, odbornice na vzdělávání dospělých, se ve své studii z roku 1980 zabývala podněty, které motivují dospělé Američany k učení. Tyto výsledky jsou stále aktuální. Polovina respondentů se v předcházejícím roce učila jeden a více předmětů. Pouze 17 % těchto respondentů se učilo z důvodů uspokojení vzdělávacích a poznávacích zájmů, a zbylých 83 % za účelem zvládnutí životních změn. Prostředím, které nejčastěji motivuje ke vzdělávání, je na prvním místě práce a na druhém rodina (Beneš, 2008, s. 51 – 53).

Je nezbytné také zmínit všem dobře známou pyramidu potřeb, kterou už v roce 1943 vymezil psycholog Abraham Harold Maslow. Podle této teorie jsou potřeby seřazeny od nejnižších, které se nacházejí v široké základnové části pyramidy, až po nejvyšší, které jsou naopak v úzké horní části špičky pyramidy. Aby mohly být uspokojeny vyšší potřeby, je nezbytné nejdříve uspokojit ty, které se nacházejí v nižších patrech pyramidy. Jednotlivé potřeby jsou pak od nejnižšího patra vymezeny následovně:

- fyziologické potřeby,
- potřeba jistoty a bezpečí,
- potřeba společenského kontaktu,
- potřeba uznání,
- potřeba seberealizace (Ekonomikon, 2013).

Z uvedeného vyplývá, že v případě studia cizích jazyků v dospělém věku je nezbytné prvotně uspokojení fyziologických potřeb (jídlo, spánek) a následně zabezpečení sebe a rodiny (vlastní bydlení, stabilní příjem). Teprve na následujících úrovních můžeme hledat motivy pro studium cizích jazyků, ať už to je potřeba sociálního kontaktu ve studijní skupině, potřeba uznání okolí nebo potřeba vlastní seberealizace.

2.5.1 SPECIFIKA UČEBNÍ MOTIVACE DOSPĚLÝCH

Zaměřujeme-li se na důvody, proč si lidé volí určitý druh chování, je zřejmé, že příčiny jsou různého druhu. Někdy něco děláme, protože samotná akce nám přináší radost. Jindy se zapojíme to aktivitu ne proto, že nás zajímá, ale její proces nám pomůže dostat něco jiného, co potřebujeme. Kognitivní psychologie proto rozdělila motivaci na vnější a vnitřní. Dörnyei (2011) formuloval výstižnou definici těchto dvou konceptů. Velmi jednoduše, pokud je jediným důvodem pro děláni čehosi dosažení něčeho, co je mimo samotné aktivity, jako například složení zkoušky, finanční ohodnocení aj., mluvíme o vnější motivaci. Na druhou stranu vnitřní motivace se vztahuje na motivaci, která přichází z nitra člověka a nikoli na základě vnějšího odměňování, například peněz nebo známek. Tento druh motivace plyne z potěšení, které přináší samotná aktivita, nebo ze satisfakce, kterou přináší práce na dané úloze, případně její splnění. „*Vnitřně motivovaný student bude pracovat na dané roli, protože se mu zdá zábavná a přínosná. Takový student bude pracovat také na vyřešení problému, protože výzva, kterou obnáší hledání jeho řešení, poskytuje potěšení. V ani jednom z těchto případů student nepracuje na základě odměny nebo známky.*“ (Rösch, 2011). Vnitřní motivaci popisuje i Ur, která ji definuje jako obecnou touhu učit se pro sebe samého. Dále tvrdí, že je do velké míry zakotvena v předchozích postojích, tedy jestli studenti považují učení za užitečné, nebo zda mají pozitivní vztah k jazyku a jeho kulturním, politickým a etnickým součástem. (1991, s. 280).

Vzdělávání dospělých má v oblasti motivace řadu výhod ve srovnání s mladšími studenty. Díky vlastním zkušenostem má dospělý student v procesu vzdělávání schopnost logicky odvodit důsledky a souvislosti, protože čerpá z prožitých motivů. Naproti tomu se však u této skupiny studentů snižuje schopnost zapamatovat si velké množství látky mechanicky.

Podle Beneše je možné určit typologii motivů ke vzdělávání dospělých:

- sociální kontakt, kdy se účastníci snaží navázat nebo rozvinout kontakty a hledají akceptaci,
- sociální podněty, kdy se účastníci snaží o získání prostoru bez tlaků a frustrací,
- profesní důvody,

- participace na životě ve společnosti,
- vnější očekávání zaměstnavatele, rodiny, společnosti, přátel,
- kognitivní zájmy, které podněcuje potřeba sebeuspokojení (Beneš, 2008, s. 84).

Zásadním odlišujícím faktorem ve vzdělávání dospělých zůstává motiv dobrovolnosti. Zatímco děti a mladiství tráví čas ve vzdělávacích zařízeních z větší části z povinnosti, většina dospělých sice podléhá motivačním faktorům, ale přesto je vzdělávání dobrovolným procesem i v rámci terciárního vzdělávání, které sice také výrazně reguluje stát, ale v práci s dospělými panuje v celém procesu mnohem větší volnost.

Výrazným faktem zůstává, že motivace jednotlivých skupin se může lišit v závislosti na vnitřních a vnějších motivačních faktorech, pohlaví, velikosti rodiny, zaměstnaneckých preferencích a škále mnoha dalších faktorů. Když opět bereme v úvahu již zmíněnou Maslowovu pyramidu potřeb, můžeme říci, že s přibývajícím věkem se tyto preference také posouvají od zajištění základních životních potřeb k uspokojování vyšších cílů a potřebě seberealizace. Zásadních faktorů k určení motivace je celá řada, a proto je při vzdělávání dospělých nezbytné dbát na správné odhadnutí motivačních faktorů skupiny i jednotlivců uvnitř ní. Pojem motivace pochází z latinského slova *movere*, jež znamená hýbat či pohybovat (Pavelková, 2002, s. 15).

Stejně tak je nezbytné zaměřit se také na překážky, které při vzdělávání s věkem souvisí. Mezi ně patří především receptivita, tedy to, jak dospělý člověk potlačuje myšlenkový rozbor díky pasivnímu naslouchání, normativita, která nutí jedince inklinovat k chování ostatních, a také reflektivita, která charakterizuje získané poznatky jako účel a prostředek k dosažení cíle. Zajímavým pojmem je v tomto případě také autoreprodukční efekt, který vyjadřuje vyšší ochotu k dalšímu vzdělávání u těch, kteří již v minulosti úspěšně absolvovali nějaký vzdělávací kurz (eAMOS, 2015). Je tedy jasně zřetelné, že u dospělého člověka je důležité, aby získal jistotu, že svou práci a časem nabytí vědomosti, které dříve neměl, naučil se něco nového.

Vyučující styl učitele a jeho preference se mohou výrazně promítnout při aktivním vedení a motivování studentů k užívání vybraných strategií učení. Takové vedení může mít pozitivní efekt, rovněž ale může vést u studentů k negativním výsledkům, jelikož

vedení studentů určitým směrem může zabránit užívání jiných strategií, které by student mohl sám rozvinout. Ovlivňování studentských postupů při učení a jeho vnímání samotnými studenty může být pro proces učení pozitivní, stejně tak se ale může stát určitou překážkou ve studentově cestě za osvojením si jazykových kompetencí. Příklad tohoto vlivu popisuje Vlčková (2008), kdy snaha (nebo absence snahy) o motivování studentů a zvolené metody výuky silně determinuje, jaké strategie učení budou studenti využívat. „*Pokud učitel klade důraz na znalost izolovaných částí gramatiky, budou studenti preferovat strategie jako analýza, zdůvodňování více, než komplexnější komunikační strategie*“ (Vlčková, 2008, s. 33). Studenti tak přizpůsobí své strategie tomu, co po nich učitel chce. Moderování učebních strategií studentů tímto způsobem může mít pozitivní výsledky ve vztahu k cílům učení, stejně tak ale negativní.

V tomto ohledu hrají silnou roli komunikační schopnosti každého učitele, jejichž kvalita se spolupodílí na zvyšování nebo snižování motivace studentů strategie využívat. Jestli je učitel dobrým motivátorem, příkladem a vzorem pro své studenty, se odvíjí především od kvality vzájemné komunikace a vztahem mezi učitelem a studenty v rámci vyučování (Vlčková, 2008; Dörnyei, 2011; Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Lze tedy předpokládat, že stupeň motivace studentů je možno také odvozovat z toho, jakým způsobem na svého učitele studenti nahlíží.

Učitel je spolutvůrcem učebního obsahu ve vyučovacích jednotkách, který ovlivňuje studentské strategie učení a může při vyvinutí úsilí u studentů silně ovlivňovat využívání strategií. Důvod této snahy může představovat vztah mezi vyšším využíváním strategií učení a lepšími výsledky učení (Vlčková, 2008). Dosahovat toho může vytvářením podmínek pro nácvik vybraných strategií, ovšem do tohoto výběru se promítají učitelem preferované strategie učení. To může představovat pro studenty jak přínos, tak riziko v případě učitelova přílišného důrazu na jednu strategii nebo skupinu strategií. Schopnost učitele vést v tomto procesu se odvíjí od kvality komunikačních schopností učitele a vzájemného vztahu mezi učitelem a studenty. Domníváme se, že zmíněné příčiny se mohou objevit v kvalitativní části našeho výzkumu. Na výběr co nejširší škály strategií bude zaměřena závěrečná praktická část této práce.

2.5.2 MOTIVAČNÍ ČINITELE PŮSOBÍCÍ NA DOSPĚLÉ PŘI UČENÍ CIZÍM JAZYKŮM

Mezi zásadní faktory, které ovlivňují jazykovou motivaci dospělých, řadí Beneš následující:

- společenské klima a společenský rámec jazykové vyspělosti ve vztahu k učení,
- epochální témata a výzvy (například globalizace),
- okolí a vztahy ve společnosti nebo v podniku,
- životní situace,
- osobnostní charakteristika (Beneš, 2008, s. 82).

Významným rozdílem mezi nezletilými a dospělými účastníky vzdělávání je především motiv, se kterým vstupují do vzdělávacího procesu. Dospělí studenti díky nasbíraným zkušenostem vstupují do vzdělávání v kombinaci následujících důvodů, mezi které patří:

- nuda, životní vyhoření, osamělost a pocit nepotřebnosti nebo nedokonalosti,
- kariérní důvody, především s ohledem na kariérní růst,
- naplnění společenských cílů a očekávání,
- snaha navázat nové vztahy a kontakty,
- posílení vztahů se zaměstnavatelem,
- nejvyšší stupně Maslowovy hierarchie potřeb, tedy potřeba sebeuspokojení,
- snaha o nalezení životního smyslu (Beneš, 2008, s. 82).

Specifikem ve vzdělávání dospělých je fakt, že sociální role účastníka ve vzdělání není jedinou, kterou ve svém životě zastávají, a dokonce není ani jejich primární rolí. Díky psychické zralosti a vyspělosti můžeme předpokládat, že ve vzdělávání dokáží lépe vnímat motivační faktory a logicky zdůvodnit nezbytnost negativních faktorů, případně je díky tomu překonat.

Podle výše uvedených poznatků shrneme hlavní rozdíly mezi jazykovým vzděláváním dětí a dospělých. Děti vstupují do jazykového vzdělávání bez předchozích

poznatků, zatímco u dospělých lze předpokládat nějaký jazykový základ, případně formu názoru vytvořenou zkušenostmi.

Děti jsou méně ovlivněny stereotypy a tradicemi, ve vzdělávání si dovolí více kreativity a odvahy. Dospělí studenti naproti tomu dokáží lépe zhodnotit získané poznatky v praxi.

Motivační faktory obou zmíněných skupin jsou výrazně odlišné. Zatímco pro děti je jazykové vzdělávání spíše nutností, v současnosti často samozřejmostí, dospělí studenti chápou možnost jazykového vzdělávání jako formu investice především do kariéry. Dospělí studenti jsou schopni lépe chápat vlastní nedostatky a překonávat je za účelem dalšího zdokonalování v daném jazyce.

Následuje výčet činitelů této motivace. Vzhledem k jedinečnosti každého účastníka ve vzdělávání z pohledu jeho postojů a zájmů není možné postihnout všechny existující činitele. Těmi nejdůležitějšími a nejčastějšími však jsou následující:

- kariéra a pracovní rozvoj,
- kognitivní vývoj jedince,
- aspirační sociální status nebo skupina,
- potřeba seberealizace,
- potřeba navazování nových vztahů a kontaktů,
- snaha o vyplnění volného času,
- sociální a společenské změny,
- rodinné potřeby,
- životní postoj (Beneš, 2008, s. 85).

Do těchto motivačních faktorů je navíc zahrnuta vnější a vnitřní motivace každého studenta, které se vzájemně ovlivňují i doplňují. Je zřejmé, že není možné určit jediný hlavní motivační činitel, který na daného jedince působí, ale je spíše vhodné definovat oblast nebo oblasti, které takto působí. Znalost těchto činitelů na straně účastníka ve vzdělávání pomáhá správně určit oblast studia, na straně učitelů a lektorů pak umožňuje vhodně pracovat se studenty.

2.6 AUTONOMIE A AUTONOMNÍ UČENÍ

Termín autonomie má velmi široké použití, je možné jej aplikovat v různých souvislostech a oblastech. Ve vztahu ke společnosti se jeho význam chápe jako schopnost jedince nezávisle existovat, řídit vlastní rozhodovací procesy a dostat se ke stanoveným cílům. V teorii výuky cizích jazyků se tento termín objevuje na konci šedesátých let 20. století (Dörnyei, 2011, s. 5). Konkrétněji se spojuje s pojmem autonomní učení (odvozeno od anglického názvu „*self-directed learning*“), během kterého student přebírá iniciativu a odpovědnost za to, jak se učí. Takto student selektuje, rozhoduje a hodnotí své vlastní učební aktivity, které se uskuteční kdykoli, na jakémkoli místě, prostřednictvím jakýchkoli prostředků a v jakémkoliv věku (Talley, 2015).

Také Mareš (1998, s. 171) definuje učební proces, ve kterém akcentuje význam toho, že student postupně přebírá spoluzodpovědnost do vlastních rukou, avšak on tento proces nenazývá autonomním, ale autoregulačním. Uvádí definici autoregulačního učení, kterým je *„taková úroveň učení, kdy se člověk (žák, student) stává aktivním aktérem svého vlastního procesu učení jak po stránce činnosti a motivační, tak metakognitivní. Snaží se přitom dosáhnout určitých cílů (znalostí, dovedností, známek, společenského uznání, profesního uplatnění), iniciuje a řídí své vlastní úsilí, používá specifických strategií učení.“* Důležitou součástí každého učení je tak především aktivita studenta, která vede k nabývání nových informací vlastní aktivní činností studenta (Dörnyei, 2011). Na základě tohoto tvrzení je možné konstatovat, že autoregulace související s aktivitou studenta je podstatným znakem úspěšného učení. Podle Vlčkové (2008) strategie učení pomáhají řídit proces vlastního učení a plynule přecházet od heteroregulace k autoregulaci.

Rozvoj autonomního učení se postupně stává důležitým základem mnoha jazykových programů. Jeho dosažení závisí i na učitelích, kteří jsou schopni vytvořit prostředí, ve kterém studenti mohou pocítit autonomii, aby se stali nezávislejšími. S výhodami, kterých mohou studenti dosáhnout rozvojem takového učení, souhlasí téměř všichni vědci v oblasti rozvoje cizojazyčné kompetence (Dörnyei, 2011, s. 244). Celková úspěšnost jazykových kurzů, které jsou mnohdy postaveny na distančním vzdělávání,

závisí právě na míře autonomie studenta (Ur, 1991, s. 83). My se domníváme, že i jiné formy vzdělávání, tedy nám blízká prezenční forma vzdělávání, nachází pozitivita v principech autonomního učení.

Mnozí pedagogové, teoretikové a výzkumníci se věnují pojmu autonomní učení především na úrovni vzdělávání dospělých. Odhaduje se, že vzdělávání dospělých je nejvíce postaveno na jeho principech, metody, které autonomní učení používá, je možné aplikovat i na vyučovací proces probíhající na základních a středních školách. Autonomní učení je definováno jako „*proces, ve kterém jednotlivci iniciují akci s pomocí nebo bez pomoci jiných, aby diagnostikovali své potřeby při učení, formulovali své cíle, identifikovali zdroje informací, vybrali a aplikovali své strategie učení a ohodnotili vlastní výsledky.*“ (Armstrong, 2015, s. 15).

Autonomie a autonomní učení mají své místo také v institucionalizovaném učení cizím jazykům. V moderní škole se jedná o nezanedbatelnou hybnou sílu učebně vyučovacího procesu. „*Naše moderní škola i společnost potřebují sebeřízené učení, učení se ze zkušenosti a učení vztahované na subjekt, a to také ve výuce cizích jazyků...*“ (Dörnyei, 2011, s. 32)

Autonomie a autonomní učení vychází z konceptu konstruktivistických a kognitivních teorií učení, jejichž základními tezemi jsou: Člověk je aktivním účastníkem vzdělávacího a učebního procesu, který umí cíleně zacházet s informacemi, umí je vybírat, zpracovávat, vyhodnocovat i přetvářet. Zdůrazněna je individualita jedince v učebních procesech i v otázce učebních výsledků. V cizojazyčném vyučování a učení, tedy v celém procesu osvojování cizích jazyků, je tedy možné mluvit na jedné straně o autonomii coby aspektu učení, kdy student přebírá zodpovědnost za výsledky učení. Na straně druhé zmiňujeme autonomii a autonomní (samostatné, sebeřízené) učení coby druh či typ učení (Janíková, 2008, s. 20).

Oba pohledy na autonomii učení cizímu jazyku souvisí s pojmy učební strategie, jejich rozvoj či nabývání, a učební styly, jejich diagnostikování a uplatňování.

Autonomie a autonomní učení mají oporu v historii a tradici cizojazyčného vyučování a učení – např. Komenský chápal autonomii nikoli jako nezávislost na

jiných, ale především jako podstatnou charakteristiku člověka, a zároveň jsou zřetelnými rysy soudobé edukace, tedy i procesu výuky a učení se jazykům, tak, jak dokládají nejnovější pedagogické dokumenty, mezi jinými Společný evropský referenční rámec pro jazyky či Evropské jazykové portfolio (Tandlichová, 2004, in Ries, Kollárová, eds., 2004, s. 76).

2.6.1 ADOLESCENCE JAKO ZAČÁTEK AUTONOMNÍHO UČENÍ

Obecná východiska předkládané problematiky jsou zasazena v kognitivní psychologii, v konstruktivistické teorii, na jejichž počátcích stál Jean Piaget. Konstruktivistická teorie v této souvislosti stojí v opozici např. k behaviorální teorii učení, která předpokládá pasivní přístup člověka k podnětům z okolí, uvažuje o nácviu bez ohledu na individuální vnitřní procesy jedince. Konstruktivismus je teorií, která předpokládá, že jsou to právě kognitivní procesy, pomocí kterých jedinec aktivně organizuje a zpracovává získávané informace. Posun od behaviorismu ke konstruktivismu zapříčinil změnu zaměření lingvodidaktiky. Strategie učení jsou z pedagogického hlediska velmi významné, protože jejich používání lze ve srovnání s kognitivním stylem nebo stylem učení lépe ovlivňovat. K realizaci určité strategie jsou k dispozici různé techniky učení v závislosti na obsahu a struktuře cizojazyčného úkolu (Kusák, Dařílek, 2000).

Během dospívání probíhá mnoho změn spjatých nejen s individuálním utvářením a vývojem jednotlivých složek osobnosti, ale také s rozvojem vlastního učení, práce s informacemi a řešením problémů. Fontana (2003) definuje adolescenci jako most mezi dětstvím a dospělostí, která se však odlišuje od ostatních životních etap a je současně vnitřně diferencována. Rösch (2011) považuje za účelné a přehledné, když se rozdělí dospívání na dvě fáze, a to ranou adolescenci v rozmezí přibližně jedenáctého až patnáctého roku, charakteristickou určitou individuální variabilitou, a pozdní adolescenci, trvající přibližně od 15 do 20 let, kdy jde pak především o dobu komplexnější psychosociální proměny spojené s důležitým sociálním mezníkem studia a profesní přípravy. Rösch (2011) i Fontana (2003) spojují ranou adolescenci zejména s teorií kognitivního vývoje Jeana Piageta, která charakterizuje období mezi jedenáctým a

patnáctým rokem jako stádium utváření formálních operací. Kognitivní vývoj je podle Rösche (2011) výsledkem interakce zrání a učení, který se může rozvíjet a rozvíjí teprve tehdy, až je dospívající ze svého neurologického hlediska dostatečně zralý, a také díky systematickému vzdělávání získal potřebné zkušenosti.

V období adolescence dochází také ke značnému rozvoji poznávacích procesů, zejména pak myšlení, paměti, zpracování informací a řešení problémů (Rösch, 2011; Fontana, 2003). Rösch (2011) dále uvádí, že mezi dvanáctým a patnáctým rokem se do značné míry formují také procesy týkající se pozornosti a paměti. *„Dospívající mají větší kapacitu paměti, protože dovedou používat účinnější strategie učení, které jim pomáhají udržet v paměti ty informace, které aktuálně potřebují. Vytvářejí si tak určitý systém, který jim může velmi ulehčit a zjednodušit zapamatování učiva a jejich přístup k učení i vybavování je tak systematictější.“* (Rösch, 2011, s. 139)

Fontana (2003) v této oblasti také zdůrazňuje vyšší míru sebereflexe, která vede k uplatňování většího osobního vlivu na zapamatování, která pak ve smyslu osobní relevance zvyšuje rovněž selektivitu, a tím v určitém slova smyslu i efektivnost pozornosti. Dospívající podle Fontany (2003) také myšlenkově experimentují s pojmy z oblasti fyzikálního světa, a později také v oblasti morální nebo například filozofické; respektive experimentují s rolemi, do kterých se spontánně dostávají. Postupným uvolňováním ze závislosti na konkrétní realitě se pak zakládá nutná výbava pro abstraktní myšlení. Na rozdíl od prepubertálního dítěte, které chce poznat svět takový, jaký je, se dospívající snaží přemýšlet o tom, jaký by svět mohl být, a realita je pak pouze jednou variantou z množiny možných (Fontana, 2003). Dospívající si postupně osvojí abstraktní způsob myšlení a myšlenková nezávislost jim pak umožňuje chápat různé teorie a řešit problémy jiným způsobem než doposud (Rösch, 2011; Fontana, 2003). Je tedy zřejmé, že v období adolescence dochází ke změnám a formování osobnosti ve značné míře také v rámci kognitivních procesů. Právě kognitivní teorie zkoumající tyto procesy může významně inspirovat výzkum učení. Pokud studenti poznají blíže své učení a jeho specifika, budou schopni své učení lépe přizpůsobovat a také efektivněji využívat. Během vzdělávání by je měla určitým způsobem vést a být nápomocná samotná škola a učitelé, kde se také setkávají s učebními strategiemi, významem a efektivností učení vůbec. Prostřednictvím znalostí a zkušeností základního

a středního vzdělávání si mohou udělat určitou představu, jak dobře jim učení jde a jak ho vlastně realizují. Nicméně studenti se často nad svým učením a jeho efektivitou opravdu zamyslí až při studiu na vysoké škole, kde jsou na ně kladeny stále vyšší požadavky a jsou často nuceni své učení více poznávat a určitým způsobem také modifikovat, aby v tomto vzdělávání byli schopni uspět.

2.6.2 AUTONOMNÍ UČENÍ CIZÍM JAZYKŮM V DOSPĚLÉM VĚKU

Tato oblast je někdy nazývána samoučením, někdy autonomním učením (Janíková, 2015). Samoučení nebo autonomní učení se vyznačují řízením procesu učení samotným studentem, kde řízením rozumíme volbu a stanovování cíle, výběr učiva, metod, forem, kontrolu učení a rozhodování o dalším postupu v učení. Sebeřízené učení cizím jazykům je součástí širšího pojmu sebezvzdělávání coby součásti celoživotního učení. Někteří učitelé, kteří uplatňují principy rozvíjení autonomie studentů, v praxi tvrdí, že tradiční prostředí se s autonomním nemusí slučovat, ale mělo by být samozřejmou součástí jakékoliv výuky. „*Tady hraje důležitý mezistupeň učitel. On sám si musí uvědomit svou vlastní úroveň samostatnosti a pracovat na jejím rozvoji. V první řadě by se neměl bát ztráty své autority.*“ (Zarate, 2003, s. 84)

Sebezvzdělávání, tedy i sebeřízené učení cizímu jazyku jako jeho součást, kultivuje osobnost jedince a pomáhá při výkonu povolání, tedy má velký význam pro profesní rozvoj a růst. Tandlichová (in Ries, Kollárová, eds., 2004, s. 76) považuje samostatné (autonomní) učení cizím jazykům v dospělosti prostřednictvím kurzů, televizních programů, studií příruček nebo četbou odborných časopisů za logické pokračování formální výuky v rámci školského systému. Pojmem autonomie a autonomní učení cizímu jazyku se označuje proces učení s vysokou mírou angažovanosti, samostatnosti a nezávislosti ze strany studenta, učení řízené samotným studentem. V tomto procesu hraje roli vždy nějaký podpůrný prvek, který napomáhá samostatnému řízení učebního procesu. Takovými prvky mohou být tištěné publikace, tedy učebnice cizího jazyka s respektem sebeřízeného učení, případně didakticky zpracované učební listy nebo lekce, které se věnují rozvoji učebních strategií či rozpoznávání učebních stylů dospělého studenta. Je to také samozřejmě přímý kontakt s učitelem. Patří sem i internetové kurzy

výuky cizích jazyků ve formě e-learningu. S prudkým rozvojem kombinované a distanční formy studia se na přelomu staletí do české pedagogiky a andragogiky dostává pojem „*blended learning*“, který má zacelovat jisté mezery e-learningu. Jedná se o smíšené využití prezenčních forem učení a forem e-learningu. V případě jazykového vzdělávání se formy blended learningu jeví jako efektivnější, hlavně když si uvědomíme specifčnost předmětu učení a diferenciací cílů v jazykové výuce. E-learning je využitelný jako podpůrný prostředek pro rozvoj znalostně-vědomostní úrovně, pro úroveň dovednostní je nedostatečný. Formy e-learningu se opírají o jazyk a jazykovou kompetenci člověka jako o prostředek procesu učení. V případě cizojazyčného učení jsou jazyk a rozvoj jazykové komunikační kompetence cílem, prostředkem jeho dosažení je využití jazyka a jazykové kompetence v dalším vzdělávání a běžném i profesním životě.

3 STRATEGIE UČENÍ

Strategie učení jsou jedním z hlavních prostředků a cílů moderního vzdělávání a patří mezi základní témata současných kurikulárních reforem v České republice s motivem podpořit moderní znalostní společnost. Patří rovněž mezi priority vzdělávání v kontextu globalizace a především evropské integrace (např. Foreign Language Learning: a European Priority, 2005). Strategie učení cizímu jazyku jsou specifické postupy, činnosti a chování, které si student volí a využívá ke zlepšení svého učení. Slouží k usnadnění a urychlení učení, ale také dělá učení zábavnějším a efektivnějším. Podporují rozvoj všech čtyř řečových dovedností, tedy poslechu, čtení, mluvení a psaní. Strategie mohou být používány vědomě i nevědomě, ne vždy jsou měřitelné nebo pozorovatelné, jejich používání je individuální. Umožňují studentovi řídit proces vlastního učení, a postupně tak přecházet od učení řízeného z vnějšku k učení řízenému sebou samým - autoregulovanému. Strategie jsou velmi flexibilní, podporují rozvoj hlavního cíle výuky – komunikační kompetence. Lze je kombinovat podle volby každého jedince v souladu s jeho stylem učení a dalšími preferencemi (Vlčková, 2008, s. 9). „*Strategie jsou problémově orientované, jsou to nástroje k vyřešení problému, úkolu, či dosažení cíle.*“ (Vlčková, 2008, s. 21). Během procesu učení se student setkává s informacemi, které jsou pro něj obtížné na pochopení a uchování v paměti. Strategie učení lze vnímat jako prostředek, který studentovo učení usnadňuje a zefektivňuje.

Strategie učení cizím jazykům představují jeden z určujících činitelů celoživotního procesu osvojování cizích jazyků, především jsou významným faktorem posuzování dosažených výsledků vzdělávání. Ovládat alespoň jeden cizí jazyk, v současné době především anglický, je vedle dalších klíčových kompetencí základním požadavkem moderního pracovního trhu i obecné gramotnosti každého jednotlivce. Význam strategií učení je úzce spojen s klíčovými kompetencemi zaměřenými na celoživotní učení, protože obecné kompetence jako umět se učit, komunikovat a řešit problémy jsou zahrnuty v problematice strategií učení cizím jazykům (Janíková, 2008, s. 22).

Zatímco česká pedagogická psychologie nebo psycholingvistika se problematice strategií učení, zvláště pak strategiím učení cizímu jazyku, ještě nevěnovala, v zahraničí

se tímto tématem odborníci zabývají ve větší míře již od šedesátých let 20. století. Strategie učení se v rámci zahraničních výzkumů definují, kategorizují a rozvíjí se jejich výzkum a diagnostika. Výzkumy se zabývají také konkrétněji specifiky strategií učení druhému jazyku. V zahraničí se tedy problematice strategií učení cizímu jazyku věnuje větší pozornost, proto budeme v teoretické části disertační práce vycházet ve velké míře ze zahraničních zdrojů. Zájem o strategie učení cizím jazykům souvisí s přesunem od behaviorismu ke kognitivnímu přístupu a zájmu o proces učení. Termín strategie do oblasti psychologie zavedli v polovině šedesátých let 20. století Bruner, Goodnow a Austin. Strategie byla chápána jako sekvence rozhodování v oblasti získávání a ukládání informací a disponování s nimi. Jakmile se tento termín začal používat také v oblasti lingvodidaktiky, začala být tato problematika více zkoumána a prohlubována. Například Oxford (1990) chápe strategie učení jako soubory činností, plánů, kroků využívaných studenty k usnadnění získávání, zapamatování a vybavování informací (Vlčková, 2011, s. 120) a postupně vytváří typologii strategií učení cizímu jazyku a věnuje se strategiím učení z pohledu jejich funkce v procesu učení. Oxford rozděluje strategie učení cizímu jazyku na strategie přímé a nepřímé. Přímé strategie rozčleňuje na paměťové, kognitivní a kompenzační a nepřímé na metakognitivní, afektivní a sociální. Tato klasifikace může být pokládána za komplexnější než jiné, protože autorka do ní vkládá také strategie afektivní a sociální (Scott, 2010, s. 168).

V průběhu posledního čtvrtstoletí došlo v oblasti lingvodidaktiky, tedy teorie učení a vyučování jazyků, k posunu k většímu důrazu na studenta a proces jeho učení, než na učitele a jeho vyučování. Do centra vědeckého zájmu se dostala obecná problematika učení, hlavně zapamatování informací. Vědci začali více řešit otázku, jak student zpracovává nové informace a jaký druh strategií k tomu používá. Tento posun souvisí se změnou přístupu od behaviorismu ke kognitivismu. V České republice nebyl dříve tento posun v lingvodidaktice, tedy oborové didaktice cizích jazyků, tolik zřetelný, což souviselo s celkovou rozdílností paradigmat (Průcha, 2014, s. 30 - 31), která dominovala u nás a v zahraničí v době před rokem 1989 a počátkem devadesátých let 20. století. V současnosti se rozdíly stírají. Pojem strategie učení je dnes používán velmi frekventovaně u nás i v zahraničí.

Zpočátku byly výzkumy strategií učení ovlivněny rozvojem konstruktivistické teorie, a tak se více zaměřovaly na výpovědi úspěšných studentů (např. Stern, 1975; Naiman, Fröhlich, Stern a Todesco, 1978; Rubin a Wenden, 1987). Výzkumníci vycházeli z předpokladu, že úspěšní studenti cizího jazyka se od ostatních neliší inteligencí, nýbrž používáním vhodných strategií učení. První ucelené výsledky výzkumů strategií učení cizímu jazyku byly poskytnuty autorkami Rubin a Wenden (1987, s. 19), které také představují jednu z prvních definic strategií učení cizímu jazyku. Ty byly tehdy chápány jako „*soubory činností, kroků, plánů, rutinních postupů užívaných žáky k usnadnění, získávání, zapamatování, znovu vybavení a užití informací*“. Mnoho studií strategií učení cizím jazykům se zaměřuje na různé specifické oblasti, např. na strategie a emocionální složku (např. Wong Fillmore, 1983), nebo na výzkum strategií v oblasti čtení (např. Phakiti, 2003). Existuje mnoho typologií strategií učení cizímu jazyku podle různých aspektů, ať už je to podle řečových dovedností (např. Cohen, Weaver, Chi, 2002; Conrad, 2003) nebo třeba podle cíle strategií (např. Bimmel, Rampillon, 2000; Cohen, Weaver, 2006). Nejvhodnější typologií se může jevit typologie Oxford, která postihuje strategie učení podle kritéria funkcí (jako také např. Chamot, O'Malley, Küpper, 1989). Jiní autoři (např. Cohen, Weaver, 2006) upřednostňují klasifikaci strategií učení cizím jazykům podle řečových dovedností a jazykových prostředků (vše in Vlčková, 2008, s. 25 – 32). Používání strategií učení je ovlivňováno celou řadou faktorů, jako je věk, pohlaví, národnost či příslušnost k určitému etniku, styl učení, osobnostní rysy, úroveň motivace, míra uvědomění si používaných strategií, úroveň znalostí, požadavky učebních úloh nebo očekávání učitele.

Téma strategií učení tedy patří mezi významná a aktuální témata pedagogiky, pedagogické psychologie, didaktiky a lingvodidaktiky. Strategie učení představují jeden z hlavních bodů moderního vzdělávání a stále nabývají na významu. Patří mezi významná témata aktuálních kurikulárních změn v České republice a moderní znalostní společnosti, která je založena na vědění. Význam strategií nacházíme v popisu klíčových kompetencí zaměřených na celoživotní učení. Tyto klíčové kompetence jako umět se učit, řešit problémy nebo komunikovat jsou zahrnuty v problematice strategií učení cizím jazykům. Strategie učení jsou moderním označením věčně aktuálního tématu, jak se správně učit; tedy co nejefektivněji, nejúčinněji, nejkratší dobu a nejsnáze

s nejlepšími výsledky. Ve svých programových dokumentech je zdůrazňuje Evropská komise, OECD, UNESCO, MŠMT ČR. Jsou zmiňovány i v české školské legislativě. Školský zákon (561/2004 Sb.) pro ně vytváří právní rámec a rámcové vzdělávací programy (RVP) je stanovují jako vzdělávací cíle pro populaci preprimárního až postsekundárního vzdělávání. V této práci vyjdeme z obecných trendů a zaměříme se na jejich mapování i podporu na úrovni terciárního vzdělávání.

Z hlediska volby tématu práce nejsou významné pouze samotné strategie učení, ale také vědecko-výzkumná oblast cizích jazyků, v jejímž rámci budou strategie učení zkoumány. Cizí jazyky byly vždy významné z hlediska komunikace národů a rozšiřování obzorů jednotlivce i společnosti. V kontextu evropských integračních smluv nabývají jazyky nového významu a stávají se významně podporovaným oborem vzdělávání v rámci každé národní kulturní a vzdělávací politiky, zejména pak společné evropské vzdělávací politiky, která je realizována prostřednictvím sdílení vzdělávacích priorit programy EU a jednotlivými národními politikami, cizí jazyky patří mezi vzdělávací priority celé EU. Ovládat cizí jazyk, především angličtinu, patří spolu s dalšími klíčovými kompetencemi jako umět spolupracovat nebo pracovat s počítačem k základním požadavkům moderního trhu práce i obecné vzdělanosti každého člověka.

Z hlediska společenského a odborného významu patří strategie učení cizím jazykům mezi důležitá aktuální témata vědních disciplín pedagogiky i lingvodidaktiky a v této disertační práci se pokusíme přispět k propojení strategií učení s andragogickým pojetím celoživotního vzdělávání. Problematika strategií učení cizím jazykům není v České republice zmapována komplexně, k empiričtějšímu poznání této problematiky přispěly v posledních letech např. práce Vlčkové (2007, 2011, 2012), Hrozkové (2012) a Mauzerové (2013), které se zaměřují na oblast primárního a sekundárního stupně vzdělávání, nicméně se v této souvislosti domníváme, že výzkum strategií nachází své opodstatnění i na terciární úrovni vzhledem k obecným trendům moderního vzdělávání.

3.1 VYMEZENÍ POJMU STRATEGIE UČENÍ

Výraz strategie pochází původně z vojenské oblasti, a to ze starořeckého slova *strategia*, kterým byl označován způsob, taktika vedení války, případně vojevůdcovství. Strategie znamenala optimální vedení vojenských jednotek a lodí v plánovaném válečném tažení. Je to tedy „*válečná operace vedoucí k dosažení základních cílů*“ (Akademický slovník cizích slov, 2000, s. 234), koordinovaná akce, která může mít ofenzivní nebo defenzivní charakter.

V nevojenském kontextu nabyl termín strategie významu plán, krok, uvědomělá činnost směřující k dosažení určitého cíle. Činnost směřující k získání, zapamatování, znovu vybavení a použití informací, a specifické postupy používané studenty tak, aby učení bylo snazší, rychlejší, zábavnější a efektivnější. Pojmy strategické učení a strategická kompetence najdeme v didaktice cizích jazyků už v sedmdesátých letech 20. století v souvislosti s komunikativním přístupem k výuce. Z těchto pramenů vychází i definice „*Strategie je jakýkoli organizovaný, účelný a řízený sled úkonů zvolených jednotlivcem k provedení úlohy, kterou si předsevzal, nebo se kterou se musí vyrovnat*“ (SERR, 2012, s. 10). Tato terminologie má původ v psychologii a psycholinguistice u autorů Brunera a Chomského. Sledování strategií osvojování cizího jazyka vychází ze závěrů především kognitivní psychologie. Předpokladem vnímání je podle ní kategorizace nové informace a na jejím základě rozhodnutí o vytvoření hypotézy, to znamená rozhodnout se, kam do existujícího systému nasbírané poznatky přiřadit. Takový proces obsahuje faktor rizika i faktor ekonomický, tedy rozhodnutí v omezeném čase. Toto vše bylo zahrnuto do pojmu strategie, který se vztahuje k „*metapoznání*“, tedy vědomí o našem vlastním poznávání (Gaonac'h, 1990, s. 90).

Teoretici didaktiky cizích jazyků s tímto pojmem dále pracovali a výzkumy v oblasti didaktiky ho dál upřesnily. Objevily se tak pojmy jako plán, techniky, povrchní a hloubkové strategie. Současná didaktika cizích jazyků se ustálila na používání pojmů, které vystihují určitou gradaci osvojování - techniky jsou nižšího řádu, student je užívá vědomě a učitel je může pozorovat, vizuálně nebo sluchově identifikovat, a tím i diagnostikovat proces učení, popřípadě jeho úspěšnost. Výuka se pak může zaměřit na využívání takových technik, které nejsou u studentů dostatečně rozvinuté a kterými

mohou zkvalitnit osvojení cizího jazyka. Hovoříme o možnosti autoregulace (sebeřízení) a transferu (přesunu) na jiné situace.

Bimmel a Rampillon (2000) definují učební strategie jako kognitivní plány směřované směrem k úspěšnému podání výkonu, ať už se jedná o výběr a organizaci materiálů, opakování nebo spojování nových informací s dosavadními poznatky, čímž si tak vytváří smysluplný učební materiál. Součástí strategií jsou pak učební techniky, které představují dílčí postupy, které jsou promyšleně uspořádány a vytvářejí tak vyšší celek, tedy strategie učení (in Dörnyei, 2011). Mareš (1998, s. 58) chápe strategie učení jako „*postupy většího rozsahu, jimiž student uskutečňuje svébytným způsobem určitý plán při řešení dané úlohy, chce něčeho dosáhnout a něčeho jiného se zase vyvarovat*“. Rozlišuje několik rovin strategií:

- úkolovou – zadaná úloha má určitý obsah a strukturu,
- percepční – určitá situace je vnímána jako situace učební,
- intencionální – stanovení záměru a plánu,
- rozhodovací – volba postupu,
- realizační – použití taktických kroků s využitím schopností a dovedností,
- kontrolní a řídicí – vyhodnocování úspěšnosti a možné provádění korekcí,
- rezultativní – podoba dosaženého výsledku.

Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2004, s. 567) definuje pouze kognitivní strategie, a to jako „*způsoby, jak jedinec využívá své předchozí vědomosti, dovednosti a zkušenosti v následném učení*“. Mezi kognicí (poznáváním) a učním jde o vztah dvou pojmů, jejichž významové množiny se částečně překrývají. Učení zahrnuje jak stránku poznávací, tak také stránku emocionální, motivační, cílovou, regulační, prováděcí nebo sociální (Mareš, 1998). Budeme také rozlišovat dvě základní skupiny strategií - ty, které podporují učení tak, že pracují s cizím jazykem přímo (přímé, primární strategie), a ty, které k učení cizímu jazyku přispívají a cizího jazyka se týkají nepřímo (nepřímé, podpůrné strategie). Z tohoto hlediska patří kognitivní strategie do skupiny strategií přímých.

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 230) zahrnuje strategii učení do základního pojmosloví a definuje ji jako „*posloupnost činností při učení promyšleně zařazených tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle. Pomocí ní žák rozhoduje, které dovednosti a v jakém pořadí použije. Nad různými strategiemi učení stojí styl učení, který má podobu metastrategie učení.*“

Andragogický slovník (Průcha, Veteška, 2014, s. 244) k tomu dodává, že ve vzdělávání dospělých je důležité respektovat, jak mohou být styly a strategie učení ovlivněny tím, které učební postupy si dospělí osvojili v předchozím školním vzdělávání.

Strategie jsou tudíž složitější a méně zjevné vnitřní myšlenkové pochody. U osvojování cizího jazyka i jeho používání to tedy může být obranné chování v případě překážek nebo neschopnosti komunikovat, nebo chování útočné v případě racionálního plánování učení i komunikace. Můžeme mluvit o strategickém přístupu k učení vedle povrchového a hloubkového. Oproti povrchovému přístupu, který se vyznačuje tendencí pouze reprodukovat fakta a zaměřením na pamětní učení, a oproti hloubkovému přístupu k učení, kdy je student schopen dávat fakta do souvislostí, má v sobě strategický přístup k učení zvládnutí obranné nebo útočné role vzhledem k dané situaci (Mareš, 1998, s. 39). Mareš používá pro strategický přístup k učení slovenský výraz „*prefikovaný*“ a úmyslně ho ve své práci ponechává, protože podle něho lépe vystihuje chování studenta. Do češtiny bychom ho mohli přeložit jako prohnaný, vychytralý. Pokud tedy student při výuce cizího jazyka nezná slovíčko a sáhne po slovníku, upozornil nás touto technikou na neporozumění. V takovém případě se jedná o techniku, která nám umožnila diagnostikovat úroveň ovládnutí slovní zásoby. Techniku práce se slovníkem u studenta rozvíjíme, protože mu umožní osvojit si samostatně slovní zásobu.

Ale jak se dozvíme něco o procesu pochopení smyslu v případě, že slovník není k dispozici, nevidíme tedy postup studenta v případě neporozumění? Jakými strategiemi se student dobral smyslu, když se navenek neprojevíly konkrétní technikou? A jak si slovní zásobu osvojil? Pozorováním chování studentů při učení cizímu jazyku můžeme

konstatovat buď existenci, nebo absenci jednotlivých strategií, které uvádějí autoři zaměřeni na výzkum strategií učení (Oxford, Little, Wenden, Rubin, Cyr).

Vztah mezi styly a strategiemi učení popisuje např. Das (1988). V popisu tohoto vztahu použil přirovnání k obrazu a způsobu malování. Hotový obraz se v tomto pojetí blíží pojmu stylů učení, zatímco strategie učení představují plán, podle kterého malíř plánuje obraz namalovat. Styl učení (obraz) má blízko k identitě osoby, jejím preferencím a všem nashromážděným znalostem. Strategie (plán) představuje naplánovaný sled akcí, kterými se dosáhne cíle - namalování obrazu (in Mareš, 1998).

Strategie učení spatřují svou úlohu při plnění konkrétního učebního plánu jako komplexnějšího postupu na vyšší úrovni. Schmeck (1988) vytvořil svůj model vazeb mezi učitelskými styly, který zachycuje jednotlivé prvky od osobnosti studenta až po konkrétní výsledek jeho procesu učení. Model vazeb mezi individuálními rozdíly, styly učení a strategiemi učení představuje následující graf:

Graf č. 2: Model vazeb mezi individuálními rozdíly, styly učení a strategiemi učení

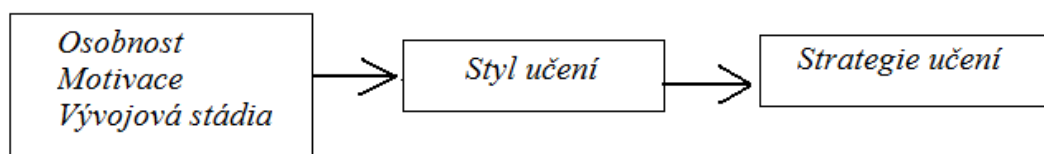


Schéma Schmeck, 1988 (in Mareš, 1998, s. 58).

3.1.1 STRATEGIE UČENÍ, VĚK A POHLAVÍ

Věk a pohlaví studenta jsou významnými faktory zasahujícími do využívání strategií učení studenty. Výzkumy této oblasti prokázaly (Crookal, 1987; Oxford, Nyikos, 1989; Oxford 1995; Vlčková, 2007, 2010), že studenti různého věku používají strategie jiné a v odlišné míře. Mladší žáci využívají spíše jednodušší strategie vztahující se ke specifickým činnostem, jako je memorování nebo opakování. S přibývajícím věkem žáci přistupují ke složitějším strategiím. Výše zmíněné výzkumy zastávají stanovisko,

že komplexnější strategie využívají spíše starší žáci a studenti (nebo alespoň v osvojování jazyka pokročilejšími), starší žáci a studenti se také jeví jako více aktivní, plánující a strategičtější, než žáci mladší. (in Lojová, Vlčková, 2011).

Pohlaví studentů je další důležitou determinantou, která se podílí na užívání strategií učení. Respondenti ženského pohlaví vykazují celkově vyšší míru užívání strategií učení než muži. Muži někdy dosahují vyšších výsledků u jednotlivých strategií, ženy však pravidelně vykazují také využívání vyššího počtu strategií než muži. K těmto závěrům došli např. Crookal (1987), Lan, Oxford (2003), Oxford, Nyikos (1989);(in Oxford, 1990; Vlčková, 2008, 2010). Od žen tedy můžeme očekávat alespoň širší užívání všech možných strategických postupů než od mužů, pokud ne přímo vyšší míru v užívání strategií. Možným vysvětlením tohoto jevu by mohly být nalezené statisticky významné genderové rozdíly v motivaci mezi pohlavími: děvčata bývají obecně k učení více motivována než chlapci (Ur, 1991).

Rozdíly ve využívání strategií učení mezi ženami a muži se pokusíme hledat v empirickém výzkumu této práce. Věk i pohlaví studentů jsou zahrnuty v dotazníku.

3.1.2 VLIV UČITELE NA POUŽÍVÁNÍ STRATEGIÍ UČENÍ

Učitel představuje další důležitý určující parametr v průběhu procesu učení. Je sice při utváření obsahu výuky vázán cíli a očekávanými výstupy, v našem případě sylaby předmětů, které jsou součástí akreditačního spisu, nicméně praktická náplň hodiny je zcela v jeho kompetenci. Protože podoba vyučovacích hodin a nároky na studenty z toho plynoucí jsou určujícím faktorem pro jejich volbu strategií učení, je vlivným faktorem i učitel, který do značné míry tuto podobu výuky určuje.

V souvislosti s vývojovou psycholingvistikou se do popředí staví otázka, která se pokouší nalézt odpovědi, jakým způsobem si dítě osvojuje nejen mateřský, ale i cizí jazyk. Zarate (2003) vidí souvislost s tímto tématem v pokládání si základní teoretické otázky, a to: *„Jaký je podíl vrozených předpokladů užívání jazyka a jaký je podíl znalostí a dovedností získaných učením [...]“* (Zarate, 2003, s. 43).

Co se týče vztahu učitele a strategií učení cizímu jazyku, vedení studenta učitelem k většímu využívání učebních strategií mu může usnadnit osvojování nových jazykových znalostí a zefektivnit proces učení ve srovnání se situací, kdy je studentovo učení zcela ponecháno jen na jeho vlastním uvážení. Student sám může své strategie diagnostikovat a hodnotit (i když o nich přirozeně nebude přemýšlet jako o strategiích učení), upravovat je a měnit, často podle úspěšnosti v dosahování studijních cílů a výsledků. Učitel může stimulovat využívání strategií studenty vytvářením podmínek pro nácvik a volbu adekvátních a efektivních strategií učení, je ovšem také pravděpodobné, že do tohoto nácviku strategií a jejich výběru se promítnou učitelovy preference. Vyučující styl učitele a jeho preference se mohou výrazně promítnout při aktivním vedení studentů k užívání vybraných strategií učení. Takové vedení může mít pozitivní efekt, stejně tak ale může vést u studentů k negativním výsledkům, jelikož směřování studentů určitým směrem může zabránit užívání jiných strategií, které by student mohl sám rozvinout. Osobnost a vyzrálost učitele zde hraje důležitou roli. Výstižný příklad uvádí Vlčková (2008), kdy snaha (nebo absence snahy) o motivování studentů a zvolené metody výuky silně určuje, jaké strategie učení budou studenti využívat. „*Pokud učitel klade důraz na znalost izolovaných částí gramatiky, budou studenti preferovat strategie jako analýza, zdůvodňování více než komplexnější komunikační strategie*“ (Vlčková, 2008, s. 33). Kvalita komunikačních schopností učitele se může spolupodílet na zvyšování nebo naopak snižování motivace studentů strategie využívat. Zda je učitel dobrým motivátorem, příkladem a vzorem pro své studenty, se odvíjí především od kvality vzájemné komunikace a vztahem mezi učitelem a jeho studenty v rámci přímé výuky (Vlčková, 2008, Dörnyei, 2011; Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Učitel je spoluvůrcem učebního obsahu ve vyučovacích hodinách, který ovlivňuje strategie učení studentů a může při vyvinutí úsilí u studentů silně ovlivňovat využívání strategií. Důvod této snahy může představovat vztah mezi vyšším využíváním strategií učení a lepšími výsledky učení (Vlčková, 2008). Podporou používání strategií učení se budeme zabývat v závěrečné kapitole praktické části této práce.

3.1.3 SPECIFIKA TERMINOLOGIE VÝZKUMNÉ OBLASTI STRATEGIÍ UČENÍ CIZÍMU JAZYKU

Terminologie v oblasti strategií učení cizím jazykům není vždy jednoznačná, týká se to i samotného ústředního termínu *strategie učení cizím jazykům*. V této práci jsou strategie učení pojímány jako soubory postupů používaných studenty k usnadnění získávání, zapamatování, znovu vybavení a používání informací, jako „*postupy většího rozsahu, jimiž student uskutečňuje svébytným způsobem určitý plán při řešení úlohy, chce něčeho dosáhnout a něčeho jiného se zase vyvarovat*“ (Mareš, 1998, s. 58). Z morfologického hlediska využijeme v označování dativu plurálu, tedy strategie učení komu, čemu – cizím jazykům, abychom zdůraznili zaměření na osobnost studenta. Problematika strategií učení vykazuje z terminologického hlediska určité nejasnosti, ke kterým je nutné se vyjádřit. Terminologické problémy začínají již v samotném názvu předkládané práce. V češtině se používají pojmy strategie učení i učební strategie. U některých autorů nacházíme oba výrazy souběžně (Čáp, Mareš, 2001; Mareš, 1998; Švec, 1998), zřejmě chápou tyto dvě formy jen jako gramatické varianty. Oba výrazy se pak shodně používají ve smyslu postupů používaných při učení (Švec, 1998; Mareš, 1998). V této práci bude uváděn termín strategie učení analogicky k ustálenému tvaru styl učení.

V odborné literatuře se také setkáváme s výrazem metastrategie (Hartl, Hartlová, 2004), který chápeme jako strategie strategií, tj. nejčastější osobní strategie, s níž člověk vybírá a upravuje strategie nutné ke zvládnutí daného úkolu nebo vyřešení problému. Podle psychologického slovníku tento pojem souvisí s termínem metakognice, který se vymezuje jako „*poznávání na druhou*“, „*poznávání toho, jak člověk poznává*“ (Hartl, Hartlová, 2004, s. 311), tedy se jedná o znalost vlastních kognitivních procesů. Blíže se na metakognici zaměříme v následující podkapitole.

Terminologické nejasnosti vznikají také v souvislosti se samotným pojmem cizí jazyk. V této práci se používá výraz cizí jazyk, jen ve specifických případech i druhý upřesňující výraz druhý jazyk. Jako neutrální pojem se dá používat obecnější termín cílový jazyk, kterým lze rozumět jakýkoliv jazyk, který se daný student učí. Pod pojmem mateřský jazyk se rozumí primární, první jazyk studenta, kterým mluví jeho

rodiče a/nebo jazyk, který student používá od narození. Pod pojmem cizí jazyk se rozumí jazyk, který se student učí a který není v dané zemi běžně užíván jako úřední jazyk. Pod pojmem druhý jazyk se rozumí jazyk, který se student učí v prostředí, kde je tento jazyk uznán úředním jazykem, student tedy žije v bilingvním prostředí, kdy se souběžně používá dvou jazyků.

Odlišení druhého a cizího jazyka je důležité zmínit proto, že mnoho autorů, kteří se věnují problematice strategií, pochází ze zemí, kde se více než o problematice didaktiky cizího jazyka pojednává o didaktice druhého jazyka, protože v těchto zemích žije mnoho cizinců a státní úřady řeší problematiku jejich zvládnutí úředního jazyka. Výzkum problematiky druhého jazyka započal v ČR teprve nedávno a jeho rozvoj se dá očekávat s přílivem imigrantů.

Z hlediska strategií učení jazyku existují drobné rozdíly při učení druhému nebo cizímu jazyku, a to hlavně z pohledu příležitostí k používání daného jazyka a jednotlivých strategií. Jestliže se člověk učí druhý jazyk, má mnohem více přirozených příležitostí k procvičování, neboť se nachází v prostředí, kde se daného jazyka užívá, a má více kontaktů s rodilými mluvčími. O tuto příležitost bývá student, který se věnuje cizímu jazyku pouze ve škole a doma, ochuzen. Co se týká efektivních strategií učení či osvojování jazyka, vhodné jsou ty stejné strategie jako u studentů učících se cizímu jazyku. Z tohoto pohledu a pro prezentovanou práci je tedy detailní rozlišování druhého a cizího jazyka nedůležité.

Drobný zádrhel je v co nejpřesnějším překladu anglického termínu *foreign language learning strategies*. V práci je preferován český ekvivalent učení cizímu jazyku, přičemž je možná i zvrtná varianta učení se cizímu jazyku, případně osvojování cizího jazyka, které může mít také jiné obsahové dimenze, ale proces učení zahrnuje. Přikláníme se tím k terminologii zaužívané na některých českých univerzitách, abychom zdůraznili, že se budeme zabývat učením z pohledu studenta, nikoliv vyučováním učitele.

Z anglosaského regionu pochází i termín *learner*, tedy učící se jedinec. Krásně vyjadřuje podstatu učení něčemu, osvojování něčeho, ale překlad do češtiny je poněkud těžkopádný. Přikloníme se k pojmu *student*, protože slovo žák vyjadřuje spíše osobu

dětského věku. Studentem je zde tedy míněna učící se osoba (např. *der, die Lernende* v němčině, *learning person* nebo *learner* v angličtině). Terminologie pro osoby, které vyučují, je také širší – v rámci vzdělávání dospělých je to lektor, tutor, mentor, v univerzitním prostředí pak přibývá odborný asistent, docent, profesor. Za nadřazené slovo stále považujeme termín *učitel*, který budeme v této práci převážně používat.

3.1.4 METAKOGNICE

Metakognice tvoří nedílnou součást autonomního a efektivního učení, nicméně vysokoškolská populace či široká společnost s ní není vždy zcela úplně obeznámena. Někteří autoři uvádějí, že se tento koncept začal objevovat zejména v rámci diskuze o „*knowledge about knowledge*“, tedy „*vědění o věděni*“ a v rámci „*thinking about thinking*“, tedy „*myšlení o myšlení*“ (Harris, 2002). K této teorii se přiklání také Mareš (1998), který uvádí, že je metakognice často nazývána jako „*poznávání na druhou*“, kdy člověk sleduje sám sebe, jak postupuje, když něco poznává, něčemu se učí, a tímto „*monitorováním*“ zasahuje určitým způsobem do průběhu těchto procesů. Metakognice studenta se rozvíjejí prostřednictvím kulturního učení, osobnostní výstavby a interakce s vrstevníky (Janíková, 2015). Podle Porchera (2003) se rozvíjí zvláště v období adolescence, kdy se současně zlepšuje také odhad vlastních schopností a dovedností. „*Dospívající dovedou lépe odhadnout, jaké mají možnosti, a proto mohou své schopnosti účelně využít.*“ (Porcher, 2003, s. 214)

Mareš (1988) uvádí tři podoby metakognice, a to metakognitivní znalosti (*metacognitive knowledge*), které člověk získal o vlastních poznávacích procesech a poznávacích procesech jiných lidí; metakognitivní pojetí, kde se jedná o obecné ideje a teorie, které má člověk o svém vlastním poznávání; exekutivní kontrolu a řízení (*executive control*), která představuje aktivní monitorování a řízení průběhu vlastních poznávacích procesů. Často je také ve spojení s metakognicí uváděn model kognitivního monitorování podle Flavella (1979), který uvádí dvě formy metakognice, a to metakognitivní znalosti, zejména pak o člověku jako kognitivní bytosti s různými úkoly, cíli, jednáními i zkušenostmi, a metakognitivní zážitky (*metacognitive experiences*), představující kognitivní nebo emoční zážitky, které doprovázejí jakékoliv

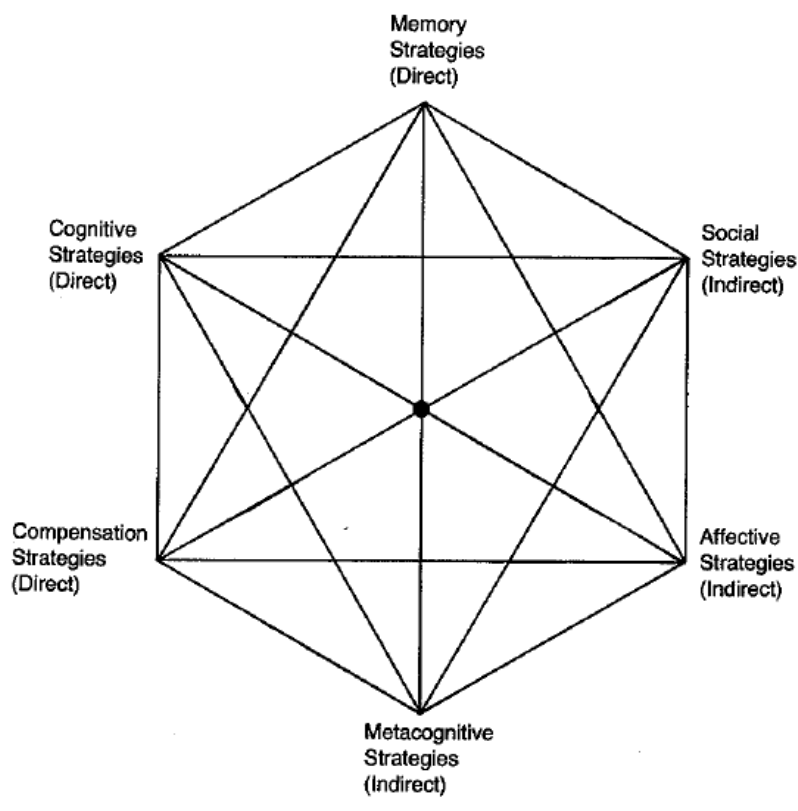
intelektuální jednání. Obě podoby jsou pak v interakci ještě s dalšími dvěma prvky, a to s cíli (úkoly) a jednáními (strategiemi). Cíle představují záměry kognitivního počínání, a jednání pak značí výběr kognitivních procesů a chování pro dosažení těchto cílů (in Talley, 2015). Pojem metakognice tedy neobsahuje pouze proces monitorování, protože tímto monitorováním dochází ke kontrole a řízení svého poznávání, které ovlivňují především pamětní výkon. Tyto metakognitivní prvky se vyvíjejí postupně s věkem. Znalosti silných a slabých stránek své paměti ve vztahu k úkolům pak vedou ke hledání efektivního řízení učení a zapamatování (Rösch, 2011) Mnoho aktivit obsahuje jistý odhad a předpověď, jakou cestou se učení bude ubírat a jaká bude možnost úspěchu, že danou látku zvládneme. Tyto úsudky jsou pak výsledkem kognitivního zpracování informací a je potřeba určité míry osobní zdatnosti, která nám umožní s nimi dobře pracovat (Reinhaus, 2014).

Ve spojitosti s metakognicí uvádí Rösch (2011) tři typy úsudků, které lze pokládat za odhady budoucího pamětního výkonu. První typ, tzv. „*ease of learning judgement*“ (EOL) probíhá před samostatným učením a vztahuje se především na položky, které se studenti doposud neučili a odhadují tak, co bude lehké nebo těžké se naučit, a které strategie mohou proces učení nejvíce usnadnit. Využívají tak dosavadních metakognitivních znalostí o svém poznávání a pamětních výkonech, což také odráží jejich přístup k problematice a volbu strategií pro jejich úspěšné zvládnutí. Druhý typ „*judgement of learning*“ (JOL) se vztahuje k úsudku během nebo krátce po procesu učení. Student předvídá, jaká bude pravděpodobnost, že si látku dobře zapamatuje. Reinhaus (2014) také uvádí, že JOL úsudky jsou obecně přesnější než EOL a dají se dále dělit na úsudky vytvářené bezprostředně po učení a úsudky pozdější, například pět minut po studiu, a právě opožděné úsudky bývají nejpřesnější. Posledním typem úsudku je tzv. „*feeling of knowing*“ (FOK), který probíhá také při nebo krátce po výkonu, kdy student hodnotí, jestli položka, kterou si momentálně nedokáže vybavit, je známá a/ nebo bude následně zapamatována (Rösch, 2011). Reinhaus (2014) ještě dodává, že pomocí FOK poznáváme více o tom, co nevíme, což může být příslibem pro budoucí „*vyšetřování*“. Mareš (1998) také uvádí, že své učení je možné ovlivňovat pomocí tzv. metaučení, jehož vymezení není jednotné, ale lze obecně chápat jako proces učení, jak se učit. Učení, jak se učit, je tedy mnohorozměrným a dynamickým jevem, ve kterém si

člověk svoje pojetí učení začíná uvědomovat, a jeho učení se tak stává dostupnějším a postupně se také vyvíjí (Mareš, 1998).

3.2 KLASIFIKACE STRATEGIÍ UČENÍ PODLE REBECCY OXFORD

Oxford (1990) se věnuje problematice strategií učení. Její klasifikace se inspiruje klasifikací O'Malleyho a Chamot (1990). Jejich klasifikaci rozšiřuje, vypracovává a vzniká tak podle Janíkové (2008) nejkompexnější klasifikace učebních strategií vzhledem k učení a vyučování cizích jazyků. Do skupiny přímých strategií se v tomto případě dle klasifikace Oxford (1990) řadí strategie kognitivní, paměťové a kompenzační. Do skupiny nepřímých potom řadíme strategie metakognitivní, sociální a afektivní. Přesto nelze obě tyto skupiny strategií strukturovat jako samostatné jednotky. Existují mezi nimi vztahy a jsou na sebe do jisté míry vzájemně závislé. Zároveň zde existuje i jistý stupeň překrývání a vzájemného prolínání mezi strategiemi přímými a nepřímými, a právě to je ten důvod, proč je tak těžké určit hranici, kde končí jedno a začíná druhé a všechny strategie jsou vzájemně propojeny.



Obrázek č. 1: Klasifikace strategií učení cizím jazykům (Oxford, 1990, s. 15)

Obrázek symbolizuje vzájemnou provázanost jednotlivých strategií. Přímé a nepřímé strategie se podporují, každá kategorie se může spojovat s další (Oxford, 1990).

Nepřímé strategie pomáhají studentům učit se učit a často jsou využívány spolu s přímými. Zahrnují rozvoj schopnosti stanovit si individuální cíle, naplánovat si čas k učení a také evaluovat vlastní pokroky (Janíková, 2008). Bimmel a Rampillon (2000) charakterizují nepřímé strategie jako přispěvatele k úspěšnému učení nepřímo, jsou podle nich nadoborové, tedy překračují jednotlivé obory a týkají se učení obecně (in Janíková, 2008).

Oxford (1990, s. 135) uvádí, že nepřímé strategie učení slouží k obecnému managementu učení. Jsou označovány za nepřímé z toho důvodu, že podporují a řídí učení, aniž by přímo zahrnovaly cizí jazyk a přímo se ho týkaly. Nepřímé strategie jsou propojeny s přímými strategiemi a tvoří jejich nedílný protipól, jsou užitečné ve všech jazykových situacích a jsou aplikovatelné na všechny čtyři základní jazykové dovednosti (čtení, poslech, mluvení, psaní).

Vlčková (2008, s. 66) uvádí, že nepřímé strategie jsou strategie nepřímo přispívající k učení a netýkající se přímo cizího jazyka jako takového, ale spíše jeho kontextu a kontextu jeho učení a používání.

Tabulka č. 1: Přehled přímých strategií učení, jejich dílčích strategií a učebních postupů podle Oxford (1990, s. 18 – 19) a Vlčkové (2008) zpracováno autorkou.

Přímé strategie učení	Dílčí strategie	Učební postupy
	Vytváření mentálních spojů	Seskupování, shlukování
		Asociování, elaborace
		Umístění nového slova

Paměťové strategie		do kontextu
	Používání auditivních a vizuálních představ	Používání vizuálních představ
		Sémantické mapy
		Používání zástupných asociačních klíčových slov
		Fonetické reprezentace v paměti
	Správné opakování	Strukturované opakování
	Využívání činnosti, pestrost, propojování aktivit	Používání vjemů a fyzického ztvárnění činnosti
Používání mechanických technik		
Procvičování	Opakování a napodobování	
	Formální procvičování fonetického a grafického systému	
	Rozpoznávání a používání frazeologických obrátů a vzorů	

Kognitivní strategie		Kombinování jazykových struktur	
		Procvičování v přirozeném kontextu	
	Přijímání a vysílání informací	Rychlé uchopení hlavní myšlenky	
		Používání vnějších podpůrných prostředků porozumění a reprodukce cizojazyčného sdělení	
	Analyzování, závěr, hodnocení, zdůvodnění	Dedukce	
		Analyzování výrazů	
		Kontrastní mezijazykové analyzování	
		Překládání	
		Mezijazykový transfer	
	Vytváření struktur pro vstupy a výstupy cizojazyčného sdělení	Vytváření poznámek	
		Shrnutí	
		Zdůrazňování	
		Inteligentní odhad	Používání

Kompenzační strategie		lingvistických vodítek
		Používání nelingvistických vodítek
	Překonávání jazykového deficitu v mluvení a psaní	Přechod do mateřského jazyka
		Obdržení pomoci
		Používání mimiky či gestikulace
		Vyhýbání se komunikaci
		Výběr tématu
		Přizpůsobení cizojazyčného sdělení
		Vytváření neologismů
		Používání slovního opisu nebo synonym

Tabulka č. 1 představuje podrobný přehled přímých učebních strategií, jejich dílčích strategií a učebních postupů, které budeme mapovat pomocí kvantitativního výzkumu. Jak bylo řečeno, každá z přímých i nepřímých učebních strategií sdružuje ještě několik dílčích strategií zahrnujících pojmenované konkrétní postupy, kterých student při učení cizímu jazyku může využívat. Toto rozlišení na dílčí strategie je důležité z toho důvodu, že empirická část práce bude u studentů zjišťovat nejen hlavní přímé strategie, ale také

dílčí. Jednotlivé hlavní strategie a k nim příslušné dílčí strategie představují následující kapitoly.

3.2.1 PŘÍMÉ STRATEGIE

Přímé strategie učení jsou definovány jako strategie, které: „*se přímo týkají cizího jazyka, přímo ho zahrnují, zapojují a vyžadují, (...) jsou označovány jako přímé strategie*“ (Vlčková, 2008, str. 46). Jejich působení směřuje přímo na informace, které se student pokouší zpracovat a uložit do paměti. Fungují tak, že napomáhají a usnadňují pochopení těchto informací, stojí za jejich případným uchováním v paměti a pozdějším vybavením, čímž také způsobují změny v procesech mentálních struktur studenta. Přímým strategiím učení je společné to, že vyžadují aktivizaci určitých mentálních procesů zodpovědných za zpracování jazyka. Jednotlivé skupiny přímých strategií (paměťové, kognitivní, kompenzační) však zpracovávají jazyk odlišným způsobem a také za odlišným cílem.

Přímé strategie učení můžeme rozdělit do tří skupin. Následuje bližší popis jednotlivých skupin.

3.2.1.1 Paměťové strategie

Paměťové strategie směřují především k zapamatování si a vybavování informací. Klíčovou funkcí pro tyto strategie je paměť a naše schopnost pamatovat si – v kontextu cizího jazyka například slovíčka, fráze, gramatiku, apod. Paměť má každý člověk jinou, ovšem je možné ji v tomto ohledu cvičením zlepšovat a tříbit.

Paměť hraje primární roli hlavně při učení nové slovní zásoby a gramatických pravidel. Mezi paměťové strategie patří i vizualizace grafické podoby slova, časté opakování učiva, používání jazykových kartiček pro lepší vybavování, apod. Paměťové strategie, které bývají označovány také termínem mnemotechniky, umožňují studentovi zapamatovat si nové informace a znovu si je vybavit v okamžiku, kdy jsou potřeba pro komunikaci. Podle Vlčkové paměťové strategie reflektují základní principy paměti a

učení (např. opakování, tvorba asociací). „Tyto principy jsou založeny na smysluplnosti a významu dané informace pro učícího, proto je třeba, aby student viděl v učení CJ smysl; aby asociace, pomocí kterých se snaží informace lépe zapamatovat, byly pro něj smysluplné atd.“ (Vlčková, 2008, s. 47).

Zapamatování nových informací je úzce spojeno s mentálními strukturami, kterými člověk disponuje. Správné, strukturované opakování umožňuje studentovi převést získané informace z faktické úrovně do úrovně dovedností. Student je pak schopen automatického vybavení a použití informace (Vlčková, 2008).

Vlčková uvádí, že je pro paměťové strategie typické spojování různých druhů informací (např. vytváření vizuálních představ ke slovům a frázím). „Paměťová kapacita pro vizuální informace je větší než pro verbální a větší množství informací je do dlouhodobé paměti nejúčinněji transferováno právě přes vizuální představy.“ (Vlčková, 2008, s. 48).

Studenti se sluchovou, kinestetickou či taktilní preferencí v učebním stylu si lépe zapamatují a vybaví informace pomocí propojení verbálního učiva se zvuky, pohybem či hmatem.

Paměťové strategie se dále dělí do několika podskupin (Oxford, 1990):

- vytváření mentálních spojů, propojování,
- používání auditivních a vizuálních představ,
- správné opakování,
- využívání činnosti.

3.2.1.1.1 Vytváření mentálních spojů

- Seskupování – zde třídíme cizí slova podle určitých hledisek. Zapamatování učiva nám usnadňuje seskupování jazykových elementů do smysluplných skupin. Shlukováním vzniká mezi jednotlivými jazykovými prvky vztah, který nám zapamatování a vybavení informace usnadňuje. Skupiny slov mohou být založeny na různých aspektech, např. na tématu (např. slovíčka týkající se počasí), gramatické funkci, pragmatické funkci (např. omluva, žádost), praktické

funkci (např. výrazy pro předměty a činnosti, které se týkají fungování auta). Dále mohou být slova dělena podle podobnosti na synonyma nebo odlišnosti či kontrastnosti na antonyma. Můžeme zvolit příslušnost k slovnímu druhu.

- Asociace/elaborace – jedná se o propojování nových poznatků s již uloženými pro lepší zapamatování. Pro snadnější zapamatování informace student vytváří mezi novými výrazy a již známými pojmy vztahy tak, aby pro něj byly smysluplné. Asociace mohou být tvořeny mezi dvěma (např. chléb a máslo) či více pojmy (např. škola, kniha, papír, strom, venkov, Země), nebo mohou formovat rozsáhlejší sítě známé, například, jako pojmové neboli sémantické mapy, ve kterých jsou slova formována do obrázku tak, že klíčový pojem se nachází v jeho centru nebo na vrcholu a související výrazy jsou spojeny s klíčovým pojmem pomocí čar nebo šipek.
- Zabudování nových slov do kontextu – způsob zapamatování pomocí zasazování slov do příběhu. Použití nového nebo nových výrazů ve smysluplné větě, rozhovoru či příběhu napomáhá jejich snadnějšímu zapamatování (Vlčková, 2008, s. 49).

3.2.1.1.2 Používání auditivních a vizuálních představ

- Využívání metafor – využívání akustických nebo vizuálních elementů. Vizualizace probíhá buď v představě, nebo pomocí kreseb a obrázků. Vizuální představa nového výrazu napomáhá jeho snadnějšímu zapamatování. Vizuální představy mohou být používány v podobě myšlenkové nebo nakreslené (kresba, symbol) a mohou odrážet nejen konkrétní objekty, ale také činnosti či situace, kdy jsme dané slovo slyšeli poprvé. U jazyků s odlišnou abecedou, např. azbukou, se můžeme setkat také s vizualizací písmen, slov či celé věty. Další možnou vizuální představou je zapamatování slova tak, že si uvědomíme jeho umístění na stránce v učebnici či textu, na reklamních billboardech, cedulích atd.
- Sémantické seskupování – paměťová technika, při níž jsou vyzdvihnuta klíčová slova a vytváří se spoje k ostatním známým slovům. „*Strategie je založena na smysluplném využívání představivosti, seskupování a asociování a schematicém*

zakreslení hlavní myšlenky (klíčová slova) a vztahů na papír.“ (Vlčková, 2008, s. 50). Myšlenky jsou ve schématu zapsány slovy, která jsou dále spojována s příbuznými pojmy pomocí čar a šipek, přičemž klíčový koncept se nachází na vrcholu či středu pojmové mapy.

- Fonetické reprezentace v paměti - student si zapamatuje slovíčko nebo jinou novou informaci na základě jejich zvukové stránky. Existuje řada různých technik, které mohou být v tomto směru použity - propojení slova z cizího jazyka se slovem z jakéhokoliv jiného jazyka, které zní podobně, propojení slov na základě fonetické výslovnosti a/nebo značení akcentu, využití rýmu pro zapamatování slova.
- Používání zástupných asociačních klíčových slov - tato strategie je založena na použití auditivní a/nebo vizuální asociace. Student nejdříve rozpozná známé slovo ve svém rodném jazyce, které zní jako nový cizí výraz (auditivní asociace). Následně si vytvoří určitý vztah mezi známým a novým slovem (vizuální asociace). Obě asociace přitom musí představovat pro studenta určitý smysl. Např. aby si žák zapamatoval německé slovíčko Suppe (polévka), propojí jej s českým výrazem super a poté si představí vidinu jeho oblíbené „*super polévky*“ (Janíková, 2008, s. 89)

3.2.1.1.3 Správné opakování

Jedná se o soustavné opakování nabytého učiva ve stále se prodlužujících intervalech. Pro zafixování nových informací je třeba učivo opakovat v určitých časových intervalech, přičemž první opakování probíhají těsně po sobě, poté v rozmezí stále větších časových intervalů. Při opakování „*postupujeme spirálovitě – vracíme se k tomu, co jsme se naučili již ve fázi prvního učení novému učivu.*“ (Vlčková, 2008, s. 51).

3.2.1.1.4 Využívání činnosti, pestrost, propojování aktivit

Strategie patřící do této skupiny vyhovují především studentům, kteří preferují kinesteticky nebo taktilně orientovaný styl učení a učí se nejlépe prostřednictvím pohybu a manipulace s předměty.

- Používání mechanických technik - sem zařazujeme napsání slovíček do kartotéky nebo propojení paměti s fyzickým nebo motorickým aspektem. (Vykonáme stejný pohyb, který se učíme v cizím jazyce – např. pokyn vstát a dojít k...) Strategie je založená na pohybování, posouvání, přemísťování a měnění něčeho konkrétního. Typické je například používání kartiček, kartoték a pexesa, se kterými mohou studenti určitým způsobem manipulovat. Cílem používání těchto technik je zapamatování nové informace.
- Používání vjemů a fyzického ztvárnění činností - „*Jedná se o strategie využívající fyzického ztvárnění nového výrazu (např. jít ke dveřím, mávat, umývat se, spadnout, hodit apod.) nebo smysluplného propojování nového výrazu s tělesnými vjemy či pocity (např. teplo, radost, zvědavost, chuť).*“ (Vlčková, 2008, s. 52). Charakteristickým příkladem této strategie jsou pantomimické aktivity.

3.2.1.2 Kognitivní strategie

Kognitivní strategie stojí za schopností rozumět cizímu jazykovému kódu a také jej reprodukovat. Jinými slovy umožňují nám rozumět smyslu věty v jiné řeči, než je naše mateřská (na nejvyšší úrovni znalosti jazyka i bez překládání cizích slov do mateřské řeči) a používat slova a gramatiku cizí řeči tak, že jejich prostřednictvím úspěšně sdělujeme námi míněný smysl nebo myšlenku. Úspěšnost a správnost takového sdělení se odvíjí od našeho osvojení a znalosti cizích jazykových kódů a gramatických postupů. „*Patří sem strategie, které umožňují s cizím jazykem ‚manipulovat‘ a transformovat jej.*“ (Janíková, 2008, s. 99)

Mezi kognitivní strategie Oxford zařazuje taktiky jako opakovanou práci s textem, přepisování slovíček za účelem důkladného procvičení, hledání hlavní myšlenky, užití

externích materiálů, jako slovníky, encyklopedie, apod. Dále pak zběžné přečtení textu s následným pečlivým znovu přečtením, psaní si poznámek v hodině nebo porovnávání cizího jazyka s ostatními – hledání podobností a rozdílů.

Kategorie kognitivních strategií se dělí do čtyř základních podskupin, jimiž jsou „*procvičování, přijímání a odesílání sdělení, analyzování a logické usuzování, vytváření struktury pro jazykové vstupy a výstupy.*“ (Vlčková, 2008, s. 52). Všechny uvedené kognitivní strategie mají jednu společnou funkci, kterou je manipulace s cizím jazykem ve smyslu jeho zpracování studentem. Podle Vlčkové (2008) patří k nejdůležitějším kognitivním strategiím strategie procvičování, která je významná u studentů všech jazykových úrovní.

3.2.1.2.1 Procvičování

- Opakování – jedná se o strategie k rozvoji porozumění, cílem je rozvoj schopnosti porozumění. Strategie je založena na opakování určité učební aktivity (např. opakovaný poslech zvukového záznamu s tichým opakováním nebo bez něj, opakované čtení textu s cílem lepšího porozumění, opakované vyslovování či psaní nového výrazu s cílem zautomatizovat si dané slovo atd.) nebo napodobování rodilého mluvčího v mluvení a psaní s uvědomováním významu sdělení. „*Napodobováním rodilých mluvčích může žák zlepšovat svou výslovnost, používání gramatických pravidel, slovní zásobu, idiomy, intonaci, gestikulaci atd.*“ (Vlčková, 2008, s. 54). Součástí této strategie je i opakovaná kontrola, zlepšování, doplňování a upravování vlastního psaného textu.
- Formální cvičení k poslechu s porozuměním a k ortografii – zaměření primárně na autentické zdroje – živé rozhovory. „*Formální procvičování znamená, že cílem studenta např. při poslechu není ani tak porozumění obsahu slyšeného, jako spíše rozlišování hlásek a procvičování fonetiky (výslovnosti, intonace), v případě procvičování ortografického systému jazyka přepis, transkripce.*“ (Vlčková, 2008, s. 54).
- Rozpoznání a použití jazykových vzorů a formulací – Oxford (1990) chápe formulace jako analyzovatelné části jazyka, které užívá učitel a student by je měl

chápat již od počátku svého učení cizímu jazyku. Vzory jsou určité struktury, které mohou být měněny např. jen v jedné ze svých částí. V zařixované frázi měníme jedno slovo a získáme tak větu novou se správnou stavbou. Tato strategie pomáhá studentovi rozpoznávat, porozumět a používat frazeologické obraty, vzory a pravidla v cizím jazyce i ve vlastní produkci. Strategie je zaměřena především na cílené uvědomování a používání ustálených obrátů v cizím jazyce, neboť tvoří základ každé konverzace. Z toho důvodu je třeba, aby si studenti tyto ustálené obraty zautomatizovali a využívali již od počátku učení cizímu jazyku.

- Kombinatorní cvičení – jsou strategie na propojování již známých prvků při vytváření nových významů, vět nebo delších textů. Kombinování známých jazykových struktur novým způsobem s cílem produkovat delší sekvence napomáhá efektivnějšímu procvičování a používání cizího jazyka. Např. pokud student zná výrazy *weather is fine*, *take a walk*, *I think I'd like*, s pomocí přidání několika dalších slov může vytvořit větu: *The weather is fine today, so I think I'd like to take a walk*.
- Praktická jazyková cvičení – zde hovoříme o velkém množství cvičení, často je nacházíme v pracovním sešitu. Jejich záměrem je automatizace ve všech řečových dovednostech - čtení, poslech, mluvení a psaní (Janíková, 2008). Přirozeným kontextem je myšleno reálné, autentické prostředí či kontext, ve kterém komunikace v cizím jazyce probíhá. Tato strategie je považována za jednu z nejvýznamnějších kognitivních strategií. Příkladem procvičování v přirozeném kontextu můžeme uvést účast v přirozené cizojazyčné konverzaci, čtení cizojazyčného textu, poslech přednášky vedené v cizím jazyce či psaní reálného dopisu v cizím jazyce. V současné době mají studenti k dispozici řadu autentických materiálů, jako jsou audio nahrávky autentických textů, filmy v původním znění, noviny, časopisy, knihy a další textové materiály psané v daném jazyce, které lze při učení využívat. „*Při rozvíjení dovednosti mluvení je pravděpodobně nejlepší dlouhodobě vystavit studenty přirozenému cizojazyčnému prostředí (pobyt v zahraničí), kde se učí jazyk i s přirozeným sociálním kontextem (gesta, sociokulturní odlišnosti atd.), lze využít i zahraničních přátel, chatování, konverzace s rodilými mluvčími, hraní rolí,*

dramatizace, hry, strukturovaných komunikačních cvičení.“ (Vlčková, 2008, s. 55).

3.2.1.2.2 Přijímání a vysílání informací

- Rychlé/zběžné uchopení informací – v této oblasti se jedná o dvě techniky, a to skimming a scanning. Obě techniky se používají při zběžném a rychlém čtení převážně věcných textů. Rozdíl spočívá v pozornosti na detaily. U skimmingu si text rychle přečteme a snažíme se najít hlavní myšlenky, klíčová slova, ostatní detaily nás nezajímají. Oproti tomu scanning se soustředí právě na specifické detaily. Nápomocny nám mohou být cílené otázky. Tato strategie umožňuje lepší porozumění čtenému i slyšenému textu. Technika zběžného čtení slouží k orientaci v textu a zachycení hlavní myšlenky, zatímco technika hloubkového čtení je zaměřena na vymezení detailů v textu, které žáka zajímají. Ve výuce je čtení či poslech doprovázeno didakticky zpracovanými otázkami, které se objevují před samotným čtením textu či poslechem a slouží k lepšímu zaměření pozornosti na určité aspekty textu.
- Využívání pramenů pro získávání informací – jde o práci se slovníkem, gramatickými přehledy, tabulkami, encyklopediemi a jinými publikacemi. Tištěné či netištěné prostředky ve formě různých druhů slovníků, encyklopedií, gramatiky, průvodců, časopisů, knih o kultuře dané země, audio a video záznamů, návštěv výstav, muzeí atd. slouží k porozumění přichozícího sdělení nebo k produkci vysílaného sdělení. Například, při setkání s novým slovem či frází může student vyhledat výraz v příslušném slovníku (Janíková, 2008).

3.2.1.2.3 Analýza, závěr, hodnocení, zdůvodnění

Následující strategie se týkají logických postupů, které mají studentům pomoci porozumět a používat správně gramatická pravidla a slovní zásobu.

- Deduktivní/induktivní postupy – tím rozumíme vytváření hypotéz na základě jiné získané informace. Nejčastější chybou je přenos pravidel z jednoho jevu na

druhý, u kterého se ovšem aplikovat nedá. „Deduktivní logické usuzování a zdůvodňování při učení CJ zahrnuje používání obecných pravidel a jejich aplikaci na jazykové situace, tj. usuzování postupující shora dolů – od obecného ke specifickému.“ (Vlčková, 2008, s. 57). Nadbytečné používání dedukce však vede k chybám založeným na přílišném zobecnění. Např. tvoření minulého času v anglickém jazyce se uskutečňuje pomocí koncovky -ed. Toto pravidlo se však nevztahuje na nepravidelná slovesa, která se od minulého času pravidelných sloves liší používáním specifických tvarů individuálních sloves. Studenti v těchto případech často chybují a aplikují -ed i na slovesa nepravidelná, takže se můžeme setkat s tvary sloves jako *goed* (od slovesa *go*) místo správného tvaru *went* nebo *buyed* (od sloves *buy*) místo správné formy *bought*.

- Analýza slov a větných struktur – týká se rozložení slova nebo věty na části. Pro pochopení významu nového sdělení si může student pomoci rozložením textu na jednotlivá slova, fráze nebo věty. Tato strategie je často používána především při čtení, kdy může student věnovat textu více času, naopak při ústní konverzaci, kdy člověk musí na sdělení ihned reagovat, je čas na analýzu velmi omezen.
- Kontrastivní analýza – zde studenti srovnávají struktury cizího jazyka se svým mateřským. Tato strategie srovnává prvky cizího jazyka (např. výslovnost, slovní zásobu, gramatiku) s elementy mateřského jazyka s cílem vymezit podobnosti a odlišnosti. Například české slovo *sestra* je podobné anglickému výrazu *sister*, německému *Schwester*, ruskému *сестра* a nebo francouzskému *soeur*. Často se však vyskytují v jazycích slova, tzv. mezijazyková homonyma, „*false friends*“, tedy doslova falešní přátelé, která jsou si foneticky a vizuálně podobná, ale liší se svým významem. Zde může být strategie zavádějící. Např. italské slovo *noioso* znamená nudný, nelze ho připodobňovat k anglickému výrazu *noise* označujícím hluk, hlučný.
- Překlad – preferujeme spíše v ranější fázi učení cizímu jazyku. Později se může stát překážkou ve snaze o doslovný překlad frází a struktur, které v mateřském jazyce (popř. v cizím jazyce) nenalzáme. Překlad z jednoho jazyka do druhého (z cizího jazyka do mateřského či z mateřského jazyka do cizího) se může odehrávat na různých úrovních (překlad slov, frází nebo celého textu). Tato

strategie je využívána v rozvoji všech čtyř dovedností (čtení, poslech, mluvení, psaní), neměla by však vést studenta k používání doslovného překladu.

- Transformace – „*Přímé využití známých vědomostí k tomu, aby se studentovi usnadnilo získávání vědomostí nových.*“ (Janíková, 2008, s. 102) Tato strategie je tedy definována jako přímá aplikace dosavadních znalostí na cizí jazyk s cílem usnadnění učení novým znalostem. Do této skupiny se řadí „*použití znalosti slovíček nebo jazykových struktur, např. z jednoho jazyka do druhého, za účelem porozumění nebo produkce výrazů v CJ; nebo o aplikaci lingvistického aspektu z jedné oblasti CJ na jinou oblast téhož CJ nebo o přenos systémové znalosti z jedné oblasti do jiné.*“ (Vlčková, 2008, s. 59). Příkladem transferu může být usnadnění učení měsíců v roce v anglickém či německém jazyce pomocí znalosti měsíců ve slovenštině. Pokud nejsou jazykové prvky či systémy přímo paralelní, může dojít k neadekvátnímu transferu.

3.2.1.2.4 Vytváření struktur pro vstupy a výstupy cizojazyčného sdělení

- Dělení poznámek – strategie je zaměřena na schopnosti třídit myšlenky a informace. Zapisování hlavní myšlenky nebo specifických bodů je významné především pro čtení a poslech. Studentem zaznamenávané informace mají velký význam pro zapamatování a začlenění nových informací mezi známé.
- Shrnutí obsahu textu – je náročnější než vytváření si poznámek, protože vyžaduje schopnost větší kondenzace. „*Pořízení si shrnutí nebo abstraktu z delší pasáže je další ze strategií, které učícímu pomáhají strukturovat CJ informační vstupy a výstupy.*“ (Vlčková, 2008, s. 60). Příklady shrnutí: Návrh názvu textu, přiřazení obrázku k odstavcům textu, shrnutí základních myšlenek článku apod.
- Vizuální zdůraznění hlavních myšlenek textu – zde má Oxford na mysli barevné vyznačování důležitých bodů v textu. Zdůrazňování zahrnuje zvýrazňování hlavních myšlenek či slovíček pomocí různých technik, například, podtrháváním, barevným zvýrazněním, psaním vykřičníků, kroužkováním apod. Není neobvyklé použití těchto tří strategií zároveň. Slouží ke třídění dat a lepšímu porozumění.

3.2.1.3 Kompenzační strategie

Kompenzační strategie se vztahují k paměťovým a kognitivním strategiím a při učení cizímu jazyku jsou velmi důležité. Slouží k doplňování mezer ve znalostech cizího jazyka, kterým se během učení nevyhneme, umožňují nám překonat tyto mezery a jazyk úspěšně používat. Nemusí to například znamenat, že cizí jazyk použijeme zcela správně a přesně, jak by ho užil rodilý mluvčí, ale umožní nám vyjádřit potřebnou myšlenku tak, že ji druhá strana při vyjádření snahy pochopí i přes technické chyby a nedostatky (Oxford, 1990; Vlčková, 2008).

Strategie kompenzační napomáhají studentovi rozvíjet komunikační dovednosti ve všech čtyřech jazykových oblastech, a to i přes určité jazykové deficity. Mezi kompenzační strategie Oxford zařadila odhadování významu promluvy podle nelingvistických vodítek – gestikulace, kultura, apod. Dále pak při neporozumění přechod do mateřského jazyka, vymýšlení neologismů, snaha o studentovu simplifikaci, když nezná patřičný výraz, který hodlal použít.

Podle Vlčkové „*kompenzační strategie umožňují studentovi používat CJ ať už pro porozumění nebo pro vlastní CJ projev bez ohledu na omezené možnosti v oblasti znalostí apod., kompenzují nedostatečný žákův repertoár v oblasti gramatiky i slovní zásoby.*“ (Vlčková, 2008, s. 61). Jedná se tedy o překonání nedostatečných znalostí odvozováním významu pomocí lingvistických i nelingvistických prostředků, které přispívají odhadnutí významu neznámého výrazu.

Kompenzaci lze využít i ve vlastní cizojazyčné produkci, ať písemné nebo ústní, přičemž není nezbytně nutné mít veškeré či dostatečné znalosti v oblasti cizích jazyků. Při používání kompenzačních strategií jsou hojně využívány techniky slovního opisu, novotvarů a synonymických slov.

Kompenzační strategie pomáhají studentovi dosáhnout plynulého projevu i s jeho, prozatím, omezenými znalostmi. Ur (1991, s. 85) zastává stanovisko, že učení probíhá skrz komunikaci, přičemž komunikace a učení se vzájemně ovlivňují.

Kompenzační strategie jsou dále rozděleny a blíže specifikovány následovně:

- inteligentní odhad,
- překonávání jazykového deficitu v mluvení a psaní.

3.2.1.3.1 Inteligentní odhad

- Využívání jazykových vědomostí – význam slova student odhadne pomocí znalosti jiného cizího jazyka nebo mateřského jazyka (např. znalost předpon). Při používání této strategie se student soustředí na používání vodítek a nápovědy s cílem odvodit význam slyšeného či čteného sdělení tehdy, jestliže je jeho slovní zásoba nedostatečná nebo postrádá dostatek znalostí v oblasti gramatiky či další části cizojazyčné kompetence. „*Jazyková vodítka mohou pocházet z určitých prvků a aspektů CJ, které student již zná, z jeho mateřského jazyka nebo jiného CJ apod.*“ (Vlčková, 2008, s. 62). Například, jestliže student v anglickém rozhovoru rozpozná slova *grass, lawn, shovel* (tráva, trávník, lopata), je schopen je zařadit pod téma *gardening* (zahradničení), což mu usnadní porozumění konverzace vedené na toto téma.
- Využívání mimojazykových vědomostí – týká se kultury dané země – znalost normy pro neverbální komunikaci. K těmto strategiím se řadí i bližší seznámení s širším kontextem textu (Janíková, 2008). Pod pojmem „*nelingvistická vodítka*“ si můžeme představit všechny zdroje mimojazykového původu, které pomáhají studentovi odhadnout význam slyšeného nebo psaného sdělení. Mimojazyková vodítka mohou pramenit z různých zdrojů spjatých s jazykem, ale také ze zdrojů, které s jazykem spojené nejsou. Jedná se o znalost kontextu, situace, struktury textu, osobní vztah, všeobecný přehled nebo znalost tématu. Použití oslovení, titulu, jména či přezdívky jako například *Herr Professor* nebo *mein Liebling* v německém jazyce mohou studentovi naznačit, zda se jedná o formální či neformální konverzaci. Dále se může jednat o neverbální chování, jako jsou tón hlasu, mimika, gestikulace, distance apod. Například, na základě gestikulace, mimiky, tónu hlasu a důrazu mluvčího student snadno pochopí význam pro něj zatím neznámého německého slova *Achtung!* (Pozor!) Dalším

vodítkem může být znalost kultury daného cizího jazyka, znalost tématu nebo všeobecný přehled studenta.

3.2.1.3.2 Překonávání jazykového deficitu v mluvení a psaní

- Gestikulace, mimika - student místo neznámého výrazu při konverzaci používá tělesné pohyby a gestikulaci s cílem napodobit význam daného slova.
- Změna na mateřský jazyk - tato strategie je založena na přechodu do mateřského jazyka nebo jiného cizího jazyka během cizojazyčné komunikace s cílem říci neznámé slovo alespoň nějak, bez toho aniž by byl použitý výraz přeložen do jazyka, ve kterém rozhovor probíhá.
- Využití synonym - strategie je založena na popisu významového obsahu nebo použitím synonymického výrazu, který zastupuje neznámé slovo.
- Vytváření neologizmů - student vytváří nová slova s cílem sdělit určitou myšlenku. Tato strategie je často používána během komunikace, jestliže student nemá možnost a čas vyhledat neznámý výraz ve slovníku. Například v angličtině použije neologismus *paperholder*, pokud nezná slovo *notebook* apod. (Janíková, 2008)

3.2.2 NEPŘÍMÉ STRATEGIE

Druhou hlavní skupinou dělení učebních strategií podle Oxford (1990) jsou strategie nepřímé. Nepřímé strategie vycházejí z mnohem širších základů než strategie přímé, jejich vztah je spojen s učením spíše v obecné rovině, než napojení na konkrétní předmět, jako tomu bylo u strategií přímých, které se silně prolínají s problematikou učení jazyku. Nepřímé strategie jsou v porovnání s přímými docela novým pojmem. Větší důraz při studiu procesu učení studentů byl vždy věnován strategiím přímým, které tedy přímo ovlivňují proces učení a jejichž změna či úprava je na výsledku procesu učení patrná hned od samého počátku. Nejde ani tak o to, že by badatelé chtěli nepřímé strategie nějak opomíjet, spíše to bylo dáno celkovým zaměřením pedagogiky jako takové. S rozvojem kognitivní psychologie, psychologie osobnosti a pedagogické

psychologie si však pedagogové a psychologové začali uvědomovat, že je potřeba působit na studentův proces učení komplexně, tedy i s hlediska sociálního, afektivního a metakognitivního. Nepřímé strategie slouží spíše k obecnému autonomnímu řízení učení. Za nepřímé jsou označovány proto, že řídí a také podporují proces učení, aniž by nutně musely zahrnovat složku cizího jazyka nebo se ho jakkoli jinak týkat. Společně s přímými strategiemi se však obě skupiny vzájemně ovlivňují a nepřímé strategie mají na podobu strategií přímých během učení svůj vliv. V působnosti nepřímých, podobně jako u strategií přímých, jsou všechny potencionální jazykové situace, stejně tak jsou relevantní ke všem čtyřem základním jazykovým dovednostem (čtení, poslech, mluvení, psaní). Těžiště jejich působnosti je však přesto v jiné rovině než u přímých strategií, a to spíše v sociálních a afektivních situacích, ale také při řízení a plánování vlastního učení, než při jeho reálném provádění. Pro nepřímé strategie existuje dělení na stejném principu jako u strategií přímých. Toto dělení uspořádává nepřímé strategie podle Vlčkové (2008) do tří kategorií: metakognitivní (umožňuje studentovi kontrolovat vlastní znalosti), afektivní (regulují emoce, motivaci a postoje), sociální (napomáhají učení prostřednictvím interakce s ostatními).

Tabulka č. 2: Přehled nepřímých strategií učení, jejich dílčích strategií a učebních postupů podle Oxford (1990, s. 18 – 19) a Vlčkové (2008), zpracováno autorkou.

Nepřímé strategie učení	Dílčí strategie	Učební postupy
Metakognitivní strategie	Přemýšlení o učení	Přehled o dosažených vědomostech a dovednostech a propojení známého s novým
		Rozvoj schopnosti koncentrace
		Přemýšlení o procesu učení cizímu jazyku

	Organizace a plánování učení	Organizace učení
		Strategie stanovení realistických cílů
		Schopnost identifikovat jazykové cvičení ve vztahu k řečovým dovednostem
	Hledání možností užívat cizí jazyk	
	Evaluační proces učení	Monitorování svých pokroků
	Sebehodnocení	
	Odbourání obav	Využívání relaxačních technik
		Poslech hudby
		Využití smíchu nebo humoru
	Dodávání si odvahy	Tvorba pozitivních výroků
		Rozumné přijetí rizika

Afektivní strategie		Sebeodměňování
	Vytváření si emocionálního barometru	Naslouchání vlastnímu tělu
		Psaní seznamů úkolů
		Psaní si deníku o průběhu učení
		Debaty o vlastních pocitech
Sociální strategie	Kladení otázek	Kladení otázek s cílem objasnění nebo ověření správnosti své hypotézy
		Kladení otázek za účelem opravy/korektury
	Spolupráce s ostatními	Spolupráce s kolegy
	Posilování empatie	Rozvoj interkulturního porozumění
		Porozumění pro jiný způsob myšlení a jiné vnímání pocitů

3.2.2.1 Metakognitivní strategie

Metakognitivní strategie (např. identifikování vlastních učebních stylů, preferencí a potřeb, shromažďování a organizování materiálu, připravování vlastního studijního rozvrhu a prostředí, monitorování chyb, vyhodnocování úspěšnosti v řešení úloh a vyhodnocování úspěšnost jakékoli z vlastních používaných strategií) jsou využívány pro celkové řízení učebního procesu.

Na začátku učení cizímu jazyku je student přemožen množstvím informací – neznámá slovní zásoba, odlišné zvyky, nové vyučovací metody. Důležité je přemýšlet o vlastním procesu učení – jakým způsobem si budu vést poznámky, učit se z vlastních chyb, sestavovat si studijní plán a také provádět autoevaluaci, sebehodnocení. Metakognitivní strategie (např. identifikování vlastních učebních stylů, preferencí a potřeb, shromažďování a organizování materiálu, příprava vlastního studijního rozvrhu a prostředí, monitorování chyb, vyhodnocování úspěšnosti v řešení úloh a vyhodnocování úspěšnost jakékoli z vlastních používaných strategií) jsou využívány pro celkové řízení učebního procesu.

Metakognitivní strategie Oxford zařazuje mezi strategie nepřímé. Strategie dělí na ty, které představují zacílení, zaměření pozornosti na učení, což je základním předpokladem úspěšného osvojení, dále na plánování a řízení učení už jako procesu a na závěr jeho zhodnocení. Pro srovnání - vyhledávat příležitost praktikovat jazyk u Cyra (1998, p. 59) najdeme pod názvem vlastní řízení učení (*autogestion - self-management*). Znamená to například, že student sám si vyhledá možnost sledovat zprávy na internetu, použít si je opakovaně, aby porozuměl co nejlépe, úmyslně dělá činnost, která má zlepšit výsledek jeho učení cizímu jazyku. Pod označením metakognitivní strategie u něj najdeme také strategii organizovaně si uspořádat učení nebo se zaměřit na cíle.

Při učení cizímu jazyku je důležité, aby studentova pozornost byla zaměřena na jeden hlavní cíl. K tomuto cíli pak musí student soustředit veškeré své učební úkony a činnosti, aby ho dosáhl. Tyto strategie slouží nejen k uvědomění si hlavního cíle, ale

také ke správné organizaci práce a času, aby byla efektivnost učebního procesu co největší. U těchto strategií nesmí být opomenuta ani kontrola naučeného (evaluace).

3.2.2.1.1 Přemýšlení o učení

- Přehled o dosažených vědomostech a dovednostech a propojení známého s novým – student propojuje své vědění – zaběhlé a procvičené s novým pomocí opakování. V těchto strategiích je podstatou podobný proces, jako při tvorbě konceptu jakékoliv písemné práce. Každý student si musí na začátku uvědomit, co je vlastně obsahem učiva. Vytvořit jakousi kostru posloupnosti a vytáhnout hlavní myšlenky probíraného učiva. Posléze by tyto jednotlivé body měl rozvést a rozšířit o doplňující detailnější body týkající se jednotlivých bodů nadřazených. Jako by tvořil kapitoly a ke každé kapitole posléze další podkapitoly. Je zde důležité spojení toho, co již zná, s tím, co se má naučit.
- Rozvoj schopnosti koncentrace – sem zařazujeme studentovu snahu o odbourání rušivých faktorů při učení, dále snahu o řízenou pozornost nebo se také setkáme s tzv. selektivní pozorností. V tomto případě student věnuje pozornost určitému jazykovému aspektu. (Janíková, 2008)

3.2.2.1.2 Organizace a plánování učení

Strategie plánování mají za úkol pomoci studentovi zorganizovat celkové množství učiva a rozplánovat je tak, aby bylo co nejsnáze dosaženo vytyčeného cíle. Nejedná se o tak snadnou záležitost, jak by se v počátku mohlo zdát. Aby student dokázal určit, co je z učiva skutečně nezbytné a co méně, musí porozumět tomu, jak vlastně funguje samotný jazyk, podle si toho teprve určí priority.

- Přemýšlení o procesu učení cizímu jazyku – student přemýšlí o nabývání znalostí. Dále k těmto strategiím patří i úprava učebního prostředí dle studentových potřeb. Tyto vnější učební podmínky jsou často individuálního rázu a student se je časem naučí znát. Zároveň se naučí sestavovat určitý rozvrh úkonů a technik, které posléze uplatňuje v procesu samotného učení. Na počátku pochopitelně musí stát uvědomění si cíle, čeho chce dosáhnout a na konci by

měla být kontrola a zjištění, jestli bylo cíle skutečně dosaženo. Student si hledá cestu k pointě, ke smyslu celého učení cizímu jazyku, proč se ho vlastně učí jaký to má smysl.

- Organizace učení – zde se věnujeme hlavně výběru místa nebo času během učení. S touto strategií souvisí uspořádávání celé řady jak vnějších, tak vnitřních podmínek. Základem je však to, aby student z vlastní zkušenosti postupně vyvodil, které pracovní podmínky mu pro učení nejlépe vyhovují, a v rámci této strategie se je následně snažil navozovat. Nespadá sem pouhá úprava prostředí, ale i rozplánování učiva do časových úseků dle schopnosti koncentrace a logického myšlení.
- Strategie stanovení realistických cílů – pozornost je věnována časovému plánu a stanovení si jak krátkodobých, tak i dlouhodobých cílů. Cíle mohou mít různou podobu a důležitost a taky různě dlouhou dobu na zvládnutí. Student si může stanovit cíl jak na jeden den (napsat domácí úkol), tak třeba i na celý akademický rok (zlepšit svou slovní zásobu). Ke zvládnutí dlouhodobých cílů a jejich mapování může studentovi v cizím jazyce pomoci vedení portfolia. To je definováno jako: *„Prostředek propojení mezi hodnocení studentů učitelem a jejich sebehodnocením: Je to soubor rozmanitých produktů studenta, který demonstruje pokroky v učení za určité období“* (Maňák, Švec, 2004, s. 18). Jedná se vlastně o veškeré produkty v cizím jazyce, které student postupně shromažďuje, ale zároveň si zde může napsat cíle a následně postup, jak jich chce dosáhnout. Po uplynutí určité doby zjistí, zda a jak se mu to podařilo.
- Schopnost identifikovat jazykové cvičení ve vztahu k řečovým dovednostem – tato strategie zastupuje přemýšlení o patřičných krocích ke splnění dané úlohy. Vždy je pro studenta lepší, když pracuje na nějakém dílčím úkolu, má jasno v tom, proč tento úkol vlastně musí splnit. Díky těmto strategiím by se měli naučit účel a smysl jednotlivých cvičení buď nacházet sami anebo se je aspoň pokoušet hledat. Tato problematika má co do činění i s otázkou vůle a motivace. Tím, že student pozná, co se má z daného úkolu naučit nebo v čem se procvičit, je potom schopen koncentrovat se na danou věc a získat v související oblasti jisté ponaučení místo toho, aby jen bezúčelně úkol splnil, ale nechápal jeho podstatu,

a co tím měl vlastně získat. V počátečních fázích učení cizímu jazyku sděluje nebo alespoň naznačuje účel úkolu učitel. Postupem času by ale díky zkušenostem měli studenti nalézat smysl cvičení sami.

- Hledání možností užívat cizí jazyk – Oxford (1990, s. 69) poukazuje na strategii soustavného vyhledávání setkání se s reálným živým jazykem, ať už v přímé konverzaci nebo pomocí návštěvy divadla, korespondence, apod. Jedná se tedy o prosté vyhledávání možností, kde se setkat s cizím jazykem, kterému se student učí. Např. sledovat film v dané řeči bez titulků nebo i s titulky, dívat se na stanice televize dané země, nebo poslouchat rádio v cizím jazyce, číst knihy a časopisy v cizí řeči a v pozdějších fázích se může i setkávat s rodilými mluvčími a navazovat s nimi přátelské vztahy. I tato strategie je silně podmíněna mnoha dalšími faktory – zájem o jazyk, motivace, osobnost studenta (ostych, strach, apatie).

3.2.2.1.3 Evaluace procesu učení

Tyto strategie, které se týkají hodnocení toho, co se student naučil a do jaké míry se to naučil, patří k velice důležité součásti procesu učení. Slouží k rozpoznání vlastních chyb a mezer, které je potom snadnější doplnit. Student může za pomoci těchto strategií sám pozorovat svůj vlastní postup ve znalosti a osvojení cizího jazyka.

- Monitorování svých pokroků – snaha poučit se z vlastních chyb, přitom dávat pozor na chyby škodlivé – brání dobrému porozumění, a které jsou potřeba odstranit. Jedná se tedy o velice často využívanou strategii hledání vlastních chyb. Student se posléze snaží se z chyby poučit a vyvarovat se jejímu dalšímu výskytu. Důležité rovněž je, aby student nejen pochopil, v čem je chyba, ale i to, co k této chybě vedlo, čím byla zapříčiněna. Může se jednat například o neznalost příslušné gramatické poučky, kde je náprava jednoduchá. Zároveň však může být příčina daleko složitější jako například nepozornost, a té se studenti vyvarují mnohem hůře.

- Sebehodnocení – student hodnotí svůj vlastní progres v procesu učení cizímu jazyku. Schopnost autoevaluace vyžadují dřívější trénink, aby výsledky, jež evaluace přinese, byly reliabilní. Základem této strategie není hledání chyb, ale naopak pozorování a hodnocení vlastního pokroku v jednotlivých jazykových kompetencích nebo i v jazyce jako celku. K této strategii se dobře hodí vedení jazykového portfolia, jak již bylo řečeno, kde jsou individuální jazykové pokroky jasně patrné, pokud si student vede toto portfolio poctivě. Nemusí to však být jen portfolio. Student si může své postupy ve znalostech zaznamenávat jakkoliv. Evaluace, testování je často ve vzdělávání vnímáno jako nutné zlo. Zkoušky, zvláště v rámci terciárního vzdělávání, se tradičně skládají z občasných, ale zato nesmírně důležitých závěrečných testů. Za velmi důležitý pokládáme poznatek, že není nezbytné, aby zkoušky byly pouze ve formátu závěrečných zkoušení. Ukazuje se totiž, že všechny testy, včetně malých průběžných testů, učení posilují. Na rozdíl od mnoha jiných uvedených technik výhody testování nanečisto ukazují, že procvičování testů může rozvzpomínání až zdvojnásobit. Výzkum potvrdil, že i když jsou testy s výběrem z více otázek opravdu efektivní, mnohem účinnější jsou procvičovací testy, které vyžadují podrobnější odpovědi. Důležité je, že testování nanečisto je pro člověka užitečné právě tehdy, když si otázky vytváří sám pro sebe (Dunlosky a kol., 2013).

3.2.2.2 Afektivní strategie

Jak již název napovídá, tyto strategie se zabývají emoční a osobnostní stránkou studenta v návaznosti na vlastní učební proces. Afektivní strategie se týkají hlavně emocí, pocitů, postojů a hodnot. Oxford, na rozdíl od jiných autorů, do této kategorie také zařazuje kulturní šok, motivaci a schopnost riskovat. Jednou z největších překážek při užívání cizího jazyka je strach, ostych a úzkost. Existuje několik oblastí, ve kterých se můžou tyto negativní vlivy promítnout. Jedna z nich je samotný strach z učení, z množství neznámého a z nepřekonatelnosti svých chyb. Strach z chyb je spojen i s další oblastí, a to je obava při vlastní produkci v cizím jazyce. Student má strach ze zesměšnění se a z negativní odezvy ze strany učitele nebo spolužáků. Současně se velmi často projevuje ostych při slovní produkci, obava z trapnosti se může stát jen těžko

překonatelnou překážkou při praktickém používání cizího jazyka. Tyto strategie by měly být užívány právě pro vhodnou regulaci a kontrolu úzkostných pocitů a fyzických projevů strachu (pocení, třes, ale i fyzická bolest). Mnoho civilizačních chorob je spojeno právě se stresem a úzkostí v běžném životě. Jsou to právě afektivní strategie, na které je v poslední době kladen největší důraz. Student by se měl pokusit své pocity nejprve registrovat. Pro tyto účely existuje řada různých technik, např. psaní deníku. Afektivní strategie jsou např. rozpoznání stupně nervozity a nálady, hovor o vlastních pocitech, odměňování sebe sama za dobrý výkon. Jedním z hlavních úkolů těchto strategií je zbavovat studenty strachu a úzkosti spojených s procesem učení a s následným užitím cizího jazyka v praxi. Tyto strategie jsou zaměřené jak na stránku psychickou, tak i na stránku fyzickou. Oxford (1990) vyslovuje myšlenku, že s postupným osvojováním a zvládnutím cizího jazyka studenti přestávají afektivní strategie potřebovat tolik jako na začátku studia.

3.2.2.2.1 Odbourání obav

- Využívání relaxačních technik, např. dechová cvičení - jedná se o různé relaxační techniky, které jsou na bázi zpomaleného dýchání snížení činnosti srdce a zmírnění svalových křečí. To jsou jedny z hlavních projevů akutních úzkostných stavů. Existuje mnoho technik na uvolnění, ale v praxi je nejčastěji používaná technika postupného napínání a povolování všech skupin svalů v těle od spodních končetin, přes trup, horní končetiny a krk až po obličejovou část. Jedná se o techniku, která je snadno použitelná v jakékoliv situaci – ve škole, v práci atp. Další možností je regulované dýchání. Hlubokým dýcháním se postupně uvolňují svaly. Dochází k nižší kyslíkové výměně a tím je méně prokrven i mozek, který běžně při úzkosti a strachu své prokrvení zvyšuje. Tím dochází k postupnému uvolnění. Tyto metody jsou snadno použitelné za běžné situace, i před zkouškou nebo testem. Vyžadují však jistou dávku trpělivosti. Existují i různá meditační cvičení spojená s fyzickými cviky a pohyby, které potřebují speciální vedení.
- Poslech hudby - jedná se jak o způsob relaxace a uklidnění, tak o doplněk samotného učebního procesu. Existují skupiny studentů, kteří ke svému učení a

koncentraci potřebují naprostý klid. Pak jsou ale i takoví, kteří hudbu berou jako kulisu při učení nebo písemném projevu a ani si neuvědomují, že je to způsob, který jim pomáhá při větší koncentraci a klidu. Bez hudby při učení jsou nervóznější, neklidnější. Styl hudby je zcela individuální záležitostí. Nemusí jít vždy o hudební tóny; někteří studenti používají jako kulisu sportovní přenos nebo zprávy – v televizi nebo rádiu.

- Využití smíchu nebo humoru - smích je zdravý v mnoha ohledech. Při delším učení však velmi pomáhá, když studenti tráví volný čas mezi učením zábavnou a odpoutávající formou. Dobře tomu pomáhá například sledování komediálních seriálů nebo hraní zábavných (nikoli počítačových) her. Počítačové hry mohou upoutat zbytečně studentovu pozornost a rovněž způsobují citové vypětí a následně i fyzickou únavu z vysoké koncentrace při delším hraní, odpočinkově tak nemají příliš velkou hodnotu. Naproti tomu komedie, humorná literatura, divadlo atp. působí opravdu uklidňujícím a relaxačním způsobem. Míra užívání těchto metod pak záleží na studentově sebekázni.

3.2.2.2.2 Dodávání si odvahy

Lze tvrdit, že sebe povzbuzování je jedním z hlavních klíčů k úspěchu. Často však sami studenti na sebe povzbuzování zapomínají a čekají povzbuzení pouze ze svého okolí. Odvaha a nadšení by však měli vycházet ze studenta samotného a nikoliv jen ze slov ostatních, i kdyby to byl učitel nebo rodič. Sebe povzbuzování má přímo úměrný vliv na motivaci studenta k dalšímu výkonu. Každý student si přitom může vytvořit své způsoby dodávání odvahy. Většinou se jedná o promluvy k sobě samému nebo slovní povzbuzování, vhodnou motivací se může stát i metoda odměn a trestů. Touto metodou se trénuje nejen sebe povzbuzování, ale zároveň i sebehodnocení a sebekázeň.

- Tvorba pozitivních výroků - tuto strategii používá mnoho studentů automaticky, aniž by tušili, jak pozitivní vliv má na jejich výkonnost a motivaci. Jedná se o sestavování nejrůznějších slovních nebo písemných krátkých vět nebo slovních spojení. Pokud tyto výroky používá student systematicky, zlepšuje tím svůj vnitřní pocit klidu a uspokojení nad výkonem. Nejčastěji si student sám se sebou

promlouvá a povzbuzuje se slovně, např. „*Zvládnou to ostatní, zvládnou to taky!*“ Stejně účinné je si tyto věty psát a umístit je tak, aby je měl student stále na očích - na monitor počítače, na obálku sešitu atp. Existuje i možnost, která zahrnuje více kreativity, ale je rovněž spojená s větším uspokojením, a to je například vytvoření koláže s povzbudivými výroky doplněnými vtipnými tematickými obrázky.

- Rozumné přijetí rizika - tato strategie má ve svém základě vystavení se rizikovým situacím při použití nebo při osvojování znalostí cizího jazyka. Po dobrém posouzení míry rizika pak student spolu se sebe povzbuzováním vstupuje do této situace, i když riskuje, že nebude bezchybný anebo že bude dokonce vystaven i kritice ostatních. Důležité je, aby se student s tímto rizikem dokázal vyrovnat a překonat nebezpečí chyb a zesměšnění.
- Sebeodměňování - tato strategie má velice pozitivní vliv na výkonnost studentů a na jejich motivaci k dalšímu učení. Nepřímo tak zvyšuje i efektivitu práce. Je to strategie, kterou může student aktivovat sám bez přispění druhé osoby. Vytyčí cíl, jehož splnění je v jeho silách. Po dosažení tohoto cíle pak následuje odměna, kterou si rovněž student stanoví předem. Jeho cíle nemusí být nijak dlouhodobé – od splnění domácího úkolu nebo odevzdání referátu až po absolvování závěrečné zkoušky. Po dobře odvedené práci a následné odměně má student i větší motivaci pro práci následující.

3.2.2.2.3 Vytváření si emocionálního barometru

Pomocí těchto strategií se studenti snaží vyzkoumat své emoce a určit jejich vztah k vlastnímu procesu učení. Studenti si často neuvědomují, jak jejich pocity a postoje ovlivňují proces jejich učení. Je důležité, aby student dokázal své pocity kontrolovat a usměrňovat v rámci učení. Pokud student zaujímá k učení nebo k určitému druhu učiva negativní postoje a proces učení je spojen s negativními emočními prožitky, celkový výsledek to ovlivní velkou měrou. Tyto strategie by měly být zaměřeny právě na zvládnání a korekci těchto prožitků a postojů.

- Naslouchání vlastnímu tělu - fyzický stav má neopomenutelný vliv na studentův učební výkon; při nedostatečném odpočinku, dlouhodobé zátěži nebo nemoci se výkony snižují. Naopak ve šťastném období a při tělesné vyrovnanosti a zdraví je studentova snaha efektivnější. Rovněž studentovy negativní prožitky a emoce jsou silně spojeny s jeho fyzickou stránkou. Nejedná se jen o projevy negativní jako strach, nervozita, úzkost, nespavost, nechutenství, neschopnost koncentrace, bolesti hlavy, třes rukou, pocit chladu atd., ale i o projevy pozitivní – zvýšený zájem, radost z učení, klid, vyrovnanost a pocit zadostiučinění z vykonané práce.
- Psaní seznamů úkolů - při procesu učení si může student sám zaznamenávat pocity spojené s jednotlivými činnostmi, např. při čtení cizojazyčného textu a následných odpovědích měl dobrý pocit, radost z vlastního výkonu a zájem o čtený text. Druhým úkolem bylo však napsat shrnutí. Student dlouho činnost oddaloval, měl pocit slabosti a únavy z velkého úkolu, který má před sebou. Tak každý lépe porozumí svým pocitům a může je do jisté míry ovlivnit.
- Psaní si deníku o průběhu učení - tato strategie je založena na zaznamenávání pocitů a postojů k učení nebo k jednotlivým fázím učení po delší dobu. Tímto způsobem může student lépe sledovat vývoj emočních prožitků spojených s určitou učební činností a naučit se je tak lépe korigovat. Jedná se o naprosto individuální záležitost. Může tak měnit svoje učební návyky a tím docílit většího klidu a pohody při procesu učení. Následnými opakovanými záznamy po změně učebního postupu student zjistí, zda došlo k pozitivnímu obratu.
- Debaty o vlastních pocitech - student probírá své pocity a prožitky při učení s jinou osobou. Mohou to být rodiče, učitel, kamarád nebo partner. Nalézají u nich zpětnou vazbu, ze které si může vzít ponaučení, nechává se inspirovat ve změně strategie, nalézají řešení problémů. Nejeefektivněji se však tyto emoční stavy spojené s učením probírají s osobou, která je v podobné situaci a řeší stejné problémy. U osoby, která již odvykla učení a školnímu prostředí, by se mohl student setkat s nepochopením a jeho citová deprivace učením by se mohla ještě prohloubit. Kdežto např. spolužák, kolega lépe rozumí tomu, co student sám při učení cítí a prožívá. (Janíková, 2008)

3.2.2.3 Sociální strategie

Sociální strategie chápe Oxford jako komunikaci. Jazyk se učí i jiní lidé, a tak jsou sociální strategie velmi důležité. Sociální strategie jsou např. kladení otázek k získání zpětné vazby, žádání vyjasnění nejasného bodu, žádání o pomoc při provádění jazykového úkolu, rozhovor s rodilým mluvčím studovaného jazyka a zkoumání kulturních a sociálních norem pomáhají učícímu se pracovat s ostatními a chápat kulturu, ze které studovaný jazyk vzešel (Oxford, 1990). Podstatou sociálních strategií je stýkání se s jinými lidmi a spolupráce s těmito lidmi spojená s vzájemnou komunikací. Komunikace je nedílnou součástí učení cizímu jazyku a rovněž jedna z jeho dovedností. Zde však nejde jen o komunikaci v cizím jazyce, ale i o komunikaci o tématu učení cizímu jazyku. Je nasnadě uvést argumentaci pro užívání sociálních strategií a rovněž i různorodosti v pojetí sociálních forem vyučování u nás a jinde. Spolupráce a komunikace při učení obecně ale i při učení cizímu jazyku s sebou přináší spoustu pozitiv.

3.2.2.3.1 Kladení otázek

Kladení otázek patří ke klíčovým sociálním strategiím. Oxford je dále dělí do několika podskupin. Může se jednat o otázky směřující ke všem účastníkům vyučovacího procesu - učitele, kolegu, ale i třeba rodilého mluvčího.

- Kladení otázek s cílem objasnění nebo ověření správnosti své hypotézy – tyto strategie se používají v případě nejasnosti v porozumění mezi účastníky výuky. Především tedy v situacích, kdy žádáme o zopakování, parafrázi, vysvětlení nebo pomalejší tempo promluvy. Vedle vysvětlení nepochopeného však student může žádat i o uvedení příkladů pro lepší jasnost probírané problematiky. Důkladné dotazování je velmi užitečné pro zdatné studenty, protože jim umožňuje efektivně uplatnit své předchozí znalosti zpracovávání nových informací. To je v nejnovějších výzkumech hodnoceno jako účinné, protože je časově efektivní a relativně snadno proveditelné. Podobně jako u důkladného dotazování i vlastní vysvětlování těží z jednoduchosti, ale čtení a vysvětlování

vlastními slovy rovněž zdvojnásobuje množství času stráveného na úkolu na rozdíl od důkladného dotazování. „*Základní součásti vysvětlování pro sebe sama spočívá v tom, že studenti mají za úkol vysvětlit některé aspekty postupu v průběhu učení*“ (Dunlosky a kol., 2013).

- Kladení otázek za účelem opravy/korektury - primárně se jedná o sebereflexivní strategie studenta, ať už v písemné nebo ústní formě. Student se dotazuje učitele (nebo i jiného partnera) na své největší chyby. I v psaném projevu by se student měl naučit ptát se na obtíže, které ho při psaní v cizím jazyce provázejí a žádat o opravu. Student tímto způsobem v rámci sebehodnocení zjistí, co mu ještě dělá problémy a na co by se měl při dalším studiu cizího jazyka zaměřit (Janíková, 2008). Nepřiměřené opravy, zvláště u studentů-začátečnicků, mohou způsobit dva negativní dopady. Může opadnout studentova morálka nebo budou studenti jednoduše chyby ignorovat. Když jsou pokročilí studenti žádáni o vypracování kultivovaného psaného úkolu, je pravděpodobné, že budou vyžadovat větší rozsah opravování nebo alespoň zaznamenání chyb, které si oni sami opravit nedokáží. (Oxford, 1990, s. 170)

3.2.2.3.2 Spolupráce s ostatními

Jazyk a učení cizímu jazyku jsou hlavně sociální události. Lidé ho používají v interakci s ostatními, proto je na místě určitá forma kooperace. Spolupráce je ze sociálního hlediska pro studenta velice zásadním spolutvůrcem jeho sociálního chování ve společnosti. Učí základům komunikace, pocitu spoluzodpovědnosti a tolerance. Student má navíc při spolupráci více osob na učení cizímu jazyku jedinečnou možnost neustálého procvičování a sebehodnocení pokroků v cizím jazyce i ze strany druhých osob.

- Spolupráce s kolegy - posilují spolupráci mezi členy skupiny během aktivit, jež mají společný cíl. Spolupráce se zběhlým uživatelem cizího jazyka – zahrnuje převážně procvičování mluveného slova, prováděna je nejčastěji v mimoškolním prostředí. Cíle využití této strategie mohou být různorodé dle aktuálních potřeb studenta, ale jednou ze základních kompetencí, která se při této kooperaci rozvíjí, je mluvení a porozumění slyšenému čili komunikace. (Janíková, 2008)

3.2.2.3.3 Posilování empatie

Empatie jako schopnost vcítit se do pocitů nebo jednání druhé osoby je pro učení cizímu jazyku nepostradatelná vlastnost. Je to základ vzájemné interakce a komunikace. Ve své podstatě to znamená schopnost vcítit se do pocitů druhého, do jeho postojů, který zaujímá vůči problémům.

- Rozvoj interkulturního porozumění - lepší porozumění přichází s rozšiřující se znalostí o kultuře daného cizího jazyka. Jedná se o seznamování studenta s kulturním prostředím příslušného národa, které by mu mělo pomoci pochopit jejich postoje a umět lépe se vcítit do jejich prožitků. Student získává lepší schopnost porozumění a chápání lidí, což je důležité pro vzájemnou komunikaci, která může probíhat i v cizím jazyce. Postupným odhalováním cizího kulturního prostředí si k němu student vypěstuje určitý vztah. Ten může vést i ke zvýšení zájmu o danou kulturu a tím i o znalost samotného jazyka. Tím působí tato strategie i na zvyšování míry motivace pro učení.
- Porozumění pro jiný způsob myšlení a jiné vnímání pocitů - tyto strategie vedou k vnímání odlišností v myšlení lidí. Pomáhají studentům porozumět tak jiným kulturám. Pomocí pozorování a všímání si různých projevů chování jako odrazu myšlenek a pocitů se student snaží odhadnout postoje a pocity druhé osoby. Za určitých okolností se může na pocity druhé osoby i dotázat, předchází tím případným nedorozuměním v konverzaci. (Janíková, 2011)

Student postupně získává pochopení pro problémy druhých a chápe jejich reakce na určité podněty. Empatie je základ i pro komunikaci v cizím jazyce. Student se díky seznamování s cizí kulturou a historií začíná ztotožňovat se specifickými názory jiných lidí. Tyto sociální strategie by měly studentovi pomoci s prohlubováním schopnosti empatie. Cyr například považuje (1998, s. 60) kladení otázek pro objasnění a ověření za socio-afektivní strategii. U Oxford (1990) jsou takové strategie sociální, protože student k tomu potřebuje partnera, kterého osloví. V učební komunikaci takovým poradcem může být kromě spolužáka, kolegy jedině učitel. Naši studenti většinou raději riskují neúspěch při konzultaci s kolegou, jehož rada, vysvětlení, objasnění nemusí být

správné. Otázka přímo na učitele je vzácnější, protože žádost o objasnění student spojuje s obavou, že prozrazuje svou neznalost. Někdy neví, jestli se ptá na něco, co se ještě neučil a znát ani nemůže, nebo jestli se ptá na něco, co už by měl mít osvojeno. Pro učení cizímu jazyku je tedy strategie kladení otázek pro objasnění velmi důležitá, protože představuje přirozený sled uplatněných strategií, které se projeví při praktikování jazyka. Student praktikuje jazyk a narazí na problém. Snaží se nejdříve aplikovat kognitivní strategie jako je úvaha, dedukce, transfer, srovnání. Pokud to nepřinese úspěch, snaží se odhadovat nebo jinak kompenzovat neznalost, teprve potom obvykle přistoupí k dalším strategiím, které představují nepřímý postup osvojení - tedy ověření u další osoby, žádost o radu či o opravu.

Nepřímé strategie učení působí spíše podpůrně a nemusí být nutně spojeny s učením cizího jazyka. Spolu s přímými jsou vzájemně propojeny a nepřímé strategie mají vliv na podobu přímých strategií během procesu učení. V taxonomii Oxford (1990) jsou děleny na strategie metakognitivní, afektivní a sociální, které každé sdružují další dílčí strategie obdobně, jako tomu bylo u strategií přímých. Tyto dílčí nepřímé strategie dále nebudeme rozvádět, protože výzkumný projekt v empirické části práce se soustředí na měření pouze přímých učebních strategií studentů bakalářského studia, jako skupiny strategií mnohem blíže provázané s procesem učení, než strategie nepřímé. Jak bylo také zmíněno na začátku popisu členění Oxford, všech šest strategií se vzájemně prolíná a ovlivňuje, a proto se domníváme, že díky vzájemné propojenosti jsou ve výsledcích přímých strategií promítnuty i efekty strategií nepřímých. Nepřímé strategie budou také zmíněny v rámci kvalitativní části výzkumu.

Pokud pracujeme s dospělými studenty, které chceme dovést k samostatnosti v učení i prostřednictvím toho, že je vedeme k uvažování o vlastním procesu učení, je členění Rebecy Oxford velmi logické. Nepřímé strategie jsou mimo hlavní zájem studentů i učitelů, což je někdy i důvodem, proč osvojování jazyka probíhá obtížně. Výroky „*já nevím, co s tím mám dělat; já tomu nerozumím, já to budu mít určitě špatně*“ jasně ukazují, že student v dané situaci nevidí přímou cestu k osvojení. Pokud dokážeme studentům demonstrovat, že i nepřímé strategie mají vliv na proces učení, a dodáme jim potřebnou škálu těchto nepřímých strategií, mohli bychom osvojení dalšího cizího jazyka výrazně posílit. Zefektivnění procesu učení je možné docílit podrobným

diagnostikováním studentů, zjišťováním, jaké strategie používají při učení a jaké strategie jim ještě chybí, a na základě toho pak doplňovat výuku. Odhalení strategií by mohlo učiteli pomoci koncipovat učební materiál a učební situace tak, aby student zapojil do procesu učení faktory, které zatím nepovažoval za důležité a vhodné pro osvojení cizího jazyka.

Pro srovnání považujeme za důležitý závěr, který vyvodil Cyr (1998) ze zkoumání všech prací ohledně strategií, a to je konstatování zjevné a skryté povahy strategií učení. Kromě pozorování studentů při práci, diagnostikování učení, kdy můžeme jasně jednotlivé strategie popsat a určit, které u nich převažují, které nastupují při učení nejdříve apod., máme jedinou možnost dozvědět se o dalších strategiích učení prostřednictvím otázek na proces učení. Požadujeme tedy retrospekci vlastní práce. Na základě takové retrospekce ze strany studenta můžeme konstatovat, které strategie používá vědomě a které nevědomě, popřípadě, které strategie v jeho procesu učení zcela chybí nebo které student nepovažuje za strategie schopné nějak zásadně ovlivnit učení cizímu jazyku. Můžeme tedy strategie zařazovat do výuky i explicitně, další strategie studentům nabídnout a vhodnými úkoly docílit toho, aby je opakovaně používali. Na rozdíl od stylu učení, který úzce souvisí s typem osobnosti studenta, strategie je možné postupně měnit a upravovat, osvojovat si nové, rozšiřovat škálu používaných strategií při učení a adaptovat osvědčené strategie i na jiné situace učení. Pokud prostřednictvím retrospekce necháme studenty samotné definovat proces vlastního učení, pomůžeme jim pojmenovat používané strategie, nabídneme jim další, umožníme jim vyzkoušet si nové strategie a ověřit si, jestli jim vyhovují a jestli dokáží usnadnit jejich učení cizímu jazyku. Můžeme tak úplně změnit proces učení a připravit studenta na potřebnou míru autonomie, až bude v budoucnu samostatně pracovat na zdokonalování komunikace v cizím jazyce. Literatura velmi podrobně jednotlivé strategie popisuje a vymezuje. Velmi málo ale naznačuje, jak naučit studenty vědomě je využívat a rozšiřovat si jejich škálu. Tady je na místě přidržit se dělení Oxford na přímé a nepřímé strategie. Pokud s nimi nechceme pracovat pouze z pozice učitele, který řídí proces výuky a učení cizímu jazyku a strategie zahrnuje implicitně do učebních úkolů, ale chceme, aby se student naučil sám řídit a organizovat své učení a dospěl až ke stádiu samostatného autonomního učení, které bude aplikovat i po ukončení školní výuky, je pro nás toto členění přehledné. Strategie učení se v učebním procesu objeví i explicitně vyjádřené.

3.2.3 SHRnutí

Učení cizím jazykům je složitým a komplexním procesem, a proto na jeho zvládnutí používáme různé přístupy a metody ze strany učitele, ale i ze strany studenta. Výzkumy v této oblasti nás vedou k poznání, že studenti mohou vytěžit mnoho z takového vyučovacího procesu, ve kterém jsou aktivně zapojeni a mají možnost rozhodovat o tom, co se na hodinách bude dít. Zkvalitnění spolupráce studenta a učitele v prostředí, ve kterém je student veden k samostatnosti, je indikátorem relativně vysoké motivace k učení cizím jazykům. Tento druh motivace pramení především z toho, že student sám přebírá odpovědnost za své učení, no což většinou nebýval zvyklý během primárního a sekundárního vzdělávání. Cizojazyčné znalosti patří ke klíčovým kompetencím každého jednotlivce a významnou měrou rozhodují o jeho úspěšném uplatnění v profesionální konkurenci. V dokumentech evropských orgánů týkajících se edukačních cílů mají významné místo cizojazyčné znalosti a neovládání cizích jazyků se v současnosti považuje za zásadní handicap. Roli strategií učení cizím jazykům je třeba vnímat jako existující fenomén, který je v našem vzdělávacím systému stále málo využíván. Seznamování se s jeho využitím v hodinách cizích jazyků v sobě skrývá velký potenciál a pravděpodobně ovlivní každý proces učení. Pokud studentům nabídneme strategie v rámci vyučovacího procesu, umožníme jim vyzkoušet si i takové, o kterých nevěděli nebo jim nikdy nevěnovali dostatek pozornosti. Ověří si tak, jestli jim vyhovují a jestli dokáží usnadnit jejich učení cizímu jazyku. Naučíme studenty vědomě je využívat a rozšiřovat si jejich škálu. Můžeme tak zcela změnit proces osvojování a připravit studenty na potřebnou míru autonomie, až budou v budoucnu pracovat na zdokonalování komunikace v cizím jazyce sami.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 KVANTITATIVNÍ VÝZKUM

Pro účely disertačního výzkumu byla zvolena kombinace kvantitativního a kvalitativního přístupu pro získání relevantních a co nejpřesnějších informací o vztahu studentů k používání různých strategií učení cizím jazykům, přičemž vycházíme z předpokladu, že výsledky získané oběma metodami se budou doplňovat (Maňák, Švec, 2003). Po celý život se setkáváme s řadou situací, které vyžadují nějaké řešení. Řešení často vyžaduje souhrn znalostí, dovedností, ale i zkušeností. Právě postup při řešení různých situací poukazuje na mnohé možnosti řešení těchto situací. To znamená, že navození nějaké situace zaručuje zamyšlení se nad ní a zároveň vyzkoušení si jejího řešení. Neboli různé situace podmiňují učení se, učíme se učit. Hlavním cílem je zmapovat a zkoumat efektivitu v používání strategií u studentů prezenčního a kombinovaného studia – vycházíme z předpokladu, že studenti prezenčního studia mají v současné době za sebou už studium střední školy, jejíž kurikulum prošlo reformou podle evropských parametrů.

- Do jaké míry to ovlivnilo jejich přístup ke studiu cizích jazyků?
- Jakou roli sehrálo systematické rozvíjení komunikační kompetence?
- Jak se liší v používání strategií od studentů kombinovaného studia, kteří mají ve většině případů maturitu za sebou delší dobu?

4.1 VÝZKUMNÝ CÍL A OTÁZKY

Cílem výzkumného šetření je přispět k poznání procesů učení cizímu jazyku u dospělých studentů. Konkrétně se zaměřuji na poznání strategií učení anglickému jazyku u populace studentů 2. ročníku bakalářských studijních programů na Fakultě logistiky a krizového řízení Univerzity Tomáš Bati ve Zlíně. Operacionalizace konstruktů výzkumu vychází z teoretických východisek představených v teoretické části. Pro účely výzkumného šetření využíváme standardizovaných měřících nástrojů. Prvním z nich je Inventář strategií učení cizímu jazyku Vlčkové (2008), jejíž inventář v českém jazyce vychází jak z klasifikace učebních strategií Oxford (1990), tak z měřícího nástroje k nim určeným od stejné autorky, v originálním znění pod názvem Strategy Inventory for Language Learning (SILL).

Dotazník SILL, stejně jako Inventář strategií učení cizímu jazyku, měří přímé i nepřímé strategie učení. Dále se v kvantitativní části soustředíme pouze na přímé strategie učení a nepřímým se při výzkumu budeme věnovat spíše v části kvalitativní. Vzhledem k vzájemnému prostoupení a ovlivňování, ke kterému mezi všemi skupinami učebních strategií dochází, se domníváme, že i přes vynechání části dotazníku měřícího nepřímé strategie se do výsledků jejich vliv jistým způsobem, třeba že ne měřitelným, promítne.

Ke sběru dat je využita metoda dotazníku s inventářem jednotlivých strategií, tento výzkum doplní kvalitativní část ve formě řízených rozhovorů. V zájmu naplnění všech zásadních kritérií (jako je validita, reliabilita, ekonomičnost apod.) probíhal výzkum na Fakultě logistiky a krizového řízení Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, tedy pracovišti autorky.

Hlavní otázka, na kterou výzkumné šetření hledá odpověď, zní: Které přímé učební strategie studenti využívají při učení cizímu jazyku? Cílem je poznat míru využívání tří hlavních kategorií přímých strategií učení, stejně tak i jednotlivých dílčích strategií, které jsou pod třemi hlavními kategoriemi sdruženy.

V souvislosti s hlavní výzkumnou otázkou jsou stanoveny další dvě vedlejší výzkumné otázky, jejichž cílem je poznat faktory, které mohou používání přímých strategií ovlivňovat:

- Liší se používání přímých strategií učení u studentů prezenčního a kombinovaného studia?
- Liší se používání přímých strategií učení u studentů v závislosti na pohlaví?

Na základě poznatků představených v teoretické části jsou stanoveny hypotézy výzkumného šetření:

H1: Studenti prezenční formy studia využívají přímých strategií učení více než studenti kombinované formy studia.

H2: Ženy využívají kognitivních učebních strategií více než muži.

H3: Ženy využívají paměťových učebních strategií více než muži.

H4: Ženy využívají kompenzačních učebních strategií více než muži.

4.2 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ

4.2.1 ZÁKLADNÍ SOUBOR A VÝZKUMNÝ VZOREK

Pro uskutečnění výzkumného projektu jsme jako základní soubor zvolili studenty 2. ročníků bakalářských studijních oborů Ochrana obyvatelstva, Ovládání rizik a Řízení environmentálních rizik. Tato volba předpokládala, že studenti druhého ročníku jsou již zvyklí strategie učení používat nejen ze střední školy, ale i prvního ročníku bakalářského studia. Dále předpokládáme, že studenti jsou v cizích jazycích (anglickém jako hlavním, německém, ruském a francouzském jako volitelném) na vyšší úrovni znalostí a schopností i v rámci odborného zaměření svých oborů, než například studenti, kteří právě nastoupili k univerzitnímu studiu.

Důvodem pro zvolení druhého ročníku je kromě předpokladu rozmanitějšího užívání strategií učení také předpokládaná vyšší schopnost studentů uvědomovat si, posuzovat a vyhodnocovat své učební návyky vzhledem k věku. Schopnost respondenta posuzovat a hodnotit své vlastní učení je jedním z důležitých faktorů při provádění výzkumu na toto téma.

Výzkumný vzorek pro realizaci tohoto výzkumu byl vybrán pomocí metody náhodného výběru. Podle Vlčkové (2008) obecně ve výzkumech didaktiky a osvojování cizího jazyka převládají relativně malé výzkumné vzorky, které se většinou pohybují kolem 100 respondentů. V případě tohoto výzkumu se podařilo získat odpovědi od 268 respondentů, kvůli chybám či neúplnosti sice počet dotazníků pro statistické zpracování klesl na 225, což ale stále představuje celkem vysoké číslo. Výzkumu se zúčastnilo 121 mužů a 104 žen. Výzkum probíhal anonymně.

4.2.2 STRUKTURA POUŽITÉHO DOTAZNÍKU

Za účelem sběru dat byly vyžity volně dostupné škálové dotazníky sestavené pro měření strategií učení. Využití v praxi otestovaných dotazníků má za cíl zajistit validitu nasbíraných dat a částečně tak přispět k předchozím výzkumům použitím na další věkovou kategorii, neboť se zatím většinou jednalo o vzorky ze základních a středních

škol (např. Vlčková, Přikrylová). V budoucnu mohou uvedené výsledky posloužit dalším odborníkům, kteří se zaměří na zkoumání této problematiky.

Prvním důležitým nástrojem pro tuto práci je dotazník měřící strategie učení od Oxford (1990) *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL). V českém jazyce a prostředí jej využila Vlčková jako Inventář strategií učení cizímu jazyku (Vlčková, 2008). Vzhledem k faktu, že původní dotazník byl vytvořen v anglickém jazyce, může jeho překlad z jednoho jazyka do druhého přinést určitá zkreslení, která souvisí s interpretací jednotlivých položek a přenosem do jiného prostředí. Tento inventář také zatím nebyl tak masivně použit pro výzkum mezi dospělými studenty, což sice může vnést do celého projektu jistá úskalí, zároveň však otevírá nové možnosti a rozvoj této problematiky nejen v rámci pedagogiky, ale i andragogiky. Vzhledem k faktu, že zmíněný dotazník byl v českém prostředí již úspěšně použit (např. Vlčková, 2008), nepovažujeme riziko transferu do nového prostředí za příliš významné.

Inventář strategií učení cizímu jazyku využívá dělení učebních strategií do šesti skupin: strategie přímé (kognitivní, paměťové, kompenzační) a strategie nepřímé (metakognitivní, afektivní, sociální). Pro účely tohoto výzkumu využíváme soubor otázek, který měří přímé strategie. Každá z těchto kategorií je uspořádána do bloku oznamovacích vět, na které respondent odpovídá na pětistupňové škále (1 – nikdy, 5 – vždy). Celkově se jedná o 50 výroků. Na kognitivní strategie je zaměřeno 25 položek, na paměťové 15 a na kompenzační 10.

Tabulka č. 3: Příklad otázky užívání paměťových strategií

	1 nikdy	2 občas	3 někdy	4 často	5 vždy
4. Pokud si při konverzaci v cizím jazyce nemohu vzpomenout na správný výraz, požádám někoho, aby mi ho řekl.					

Pro ověření vnitřní konzistence výzkumného nástroje využíváme Cronbachův korelační koeficient alfa, který měří reliabilitu, tedy pravděpodobnost, že při opětovném použití stejného dotazníku budou získány podobné výsledky. Pokud chceme z několika otázek (položek) konstruovat souhrnnou škálu (průměrovou či aditivní) měla by být tato tvorba smysluplná. Tedy položky by měly měřit různé odstíny jednoho společného konstruktů. Možností, jak toto ověřit je více, Cronbachovo alfa je jistě možností nejčastěji užívanou.

Reliabilita, kterou Cronbachovým alfa měříme, je tzv. položková. Cronbachovo alfa se počítá následovně (Cronbach, 1960 in Maňák, Švec, 2004):

$$\alpha = (k/(k-1)) * [1 - \sum s_i^2 / s_{\text{sum}}^2],$$

- k je počet položek vstupujících do analýzy reliability,
- s_i^2 –rozptyl jednotlivých položek vstupujících do škály,
- s_{sum}^2 –rozptyl celkové součtové škály.

Teoreticky nabývá Cronbachovo alfa hodnot mezi nulou a jedničkou (respektive mezi nulou a $k/(k-1)$, tedy k jedničce se může pouze limitně blížit). Dotazník měřící přímé strategie učení se skládá z baterie 50 otázek. Kognitivní strategie tvoří soubor 25 otázek a Cronbachovo alfa nabývá hodnoty 0,88, což je hodnota, která spadá do přijatelné rozmezí reliabilního dotazníku. Paměťové strategie tvoří soubor 15 otázek a

Cronbachovo alfa činí 0,69. Tato hodnota je nižší, nicméně ještě spadá do přijatelných nejnižších hodnot reliability. Kompenzační strategie tvoří 10 otázek a Cronbachovo alfa pro ně nabývá hodnoty 0,39, což je velmi nízká hodnota. Po vyřazení 4 nejslabších prvků se Cronbachovo alfa dostává na hodnotu 0,58. Pro úplnost výsledků výzkumu budeme při jejich analýze zahrnovat i kognitivní strategie, u kterých je spolehlivost jejich výsledků malá. Takto upravená skupina kognitivních strategií zahrnuje šest otázek z původních deseti. Čtyři nejnižší hodnoty byly pro další analýzu vyřazeny, první dvě vyřazené byly otázky zkoumající dílčí kognitivní strategii inteligentní odhadování, čímž tato dílčí strategie z měření vypadává. Zbylé dvě vyřazené otázky byly součástí souboru 8 otázek, které měří dílčí kognitivní strategii překonávání v mluvení a psaní. Z osmi otázek měřících tuto dílčí strategii pro analýzu zůstává šest, a tato dílčí strategie zůstane jedinou částí kognitivních strategií, kterou budeme analyzovat. Při analýze budeme o takto upravené skupině strategií hovořit jako o kognitivních strategiích, ale zdůrazňujeme neúplnost a malou reliabilitu výsledků.

Druhou složku dotazníku představuje krátký úvod sestavený autorkou, který se dotazuje na pohlaví respondenta a formu jeho studia. Do celého dotazníku je možno nahlédnout v příloze.

4.3 PRŮBĚH VÝZKUMU

Výzkum proběhl v časovém rozmezí září 2014 – listopad 2015. V rámci výuky byli postupně osloveni studenti dvou po sobě následujících druhých ročníků a požádáni o spolupráci v tomto výzkumu, který jim byl nejen teoreticky představen, ale během seminářů cizího jazyka byli postupně informováni o možnostech používání jednotlivých strategií, přičemž byl také sbírán a vybírán materiál pro závěrečnou část této práce, ve které najdeme názorné ukázky, jak pracovat se strategiemi učení a podporovat jejich používání s výhledem kladného ovlivnění přístupu k osvojování cizích jazyků v rámci autonomního celoživotního vzdělávání.

Samotné dotazníky byly rozdány po krátkém úvodu a vysvětlení jejich účelu a přibližně po půl hodině s poděkováním opět vybrány. Z celkového počtu 268 rozdaných dotazníků muselo být pro nevypracování nebo neúplnost vyřazeno 43. Celkový počet platně vyplněných dotazníků tedy činí 225 kusů.

4.3.1 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKŮ

Data z části dotazníku měřící učební strategie byla přepsána do datové matice programu Statistika. Data týkající se přímých učebních strategií jsou vyhodnocována pomocí vypočítání průměrů za každou hlavní kategorii (kognitivní, paměťové, kompenzační). Vzhledem k tomu, že respondenti mohli odpovídat na škále 1 – 5 (nikdy – vždy), nejnižší možnou průměrnou hodnotou každé z tří hlavních kategorií by bylo číslo 1 a nejvyšší číslo 5. Následujícím krokem je výpočet statistického průměru dat od všech 225 respondentů. Část dotazníku, která měří strategie učení, byla rozdělena na tři části (kompenzační, paměťové, kognitivní).

V datové matici pomocí programu Statistika byly vytvořeny tři nové kategorie představující průměrný výsledek každého studenta u každé ze tří strategií. Kromě vyhodnocování míry využití hlavních kategorií je součástí výzkumu zjištění využití jednotlivých dílčích strategií, které jsou pod třemi hlavními kategoriemi sdruženy (v případě kognitivních jsou 4, v případě paměťových 4, kompenzačních 1). Toho je dosaženo pomocí klíče, který spolu se samotným dotazníkem představuje Vlčková

(2008). Každou ze tří hlavních strategií v dotazníku představuje soubor výroků, ke kterým se student - respondent vyjadřuje. Dílčí strategie odpovídají jedné nebo více výroků, ke kterým se respondent vyjadřuje. Pokud dílčí strategii tvoří hodnoty z více než jednoho výroku, výsledný údaj je získán výpočtem jejich průměrné hodnoty. Dílčí strategie nabývají stejně jako hlavní hodnoty rozmezí 1 – 5.

Grafické zpracování proběhlo v programu Microsoft Excel. Bylo využito grafů pro lepší znázornění analytických výsledků. Všechny hodnoty na škále pak byly zaokrouhleny na jedno desetinné místo, aby bylo zabráněno většímu zkreslení dat a přesto zůstaly výsledky zpracovatelné a přehledné.

4.4 VÝSLEDKY VÝZKUMU

4.4.1 PŘÍMÉ STRATEGIE

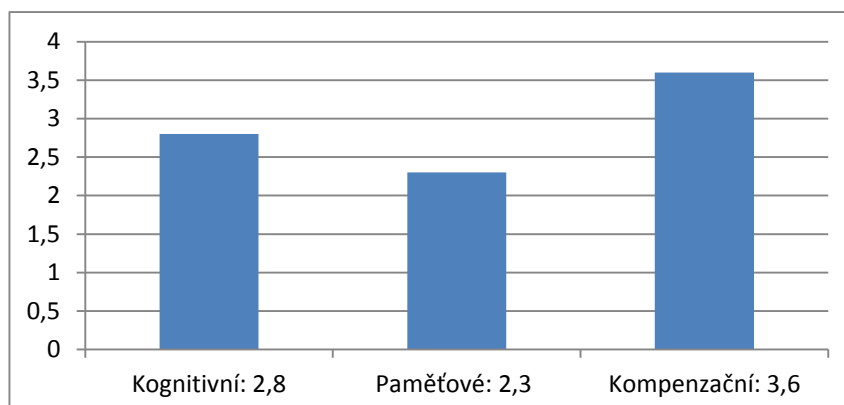
Nejdříve popíšeme získaná data týkající se využívání přímých učebních strategií. Hodnoty v této části dotazníku se vyskytují v rozmezí 1- 5 a výsledné průměrné hodnoty se také pohybují v tomto rozmezí. Pro ucelenost výsledků zpracováváme i výsledky kompenzačních strategií, jejichž naměřené hodnoty mají nižší reliabilitu. Vztah vypočtených průměrů k frekvenci užívání strategií učení je zaznamenán v tabulce č. 3. Frekvence využívání strategií podle tohoto rozčlenění může být chápána jako na vysoká, střední a nízká.

Tabulka č. 4: Frekvence užívání strategií učení (dle Oxford, 1990).

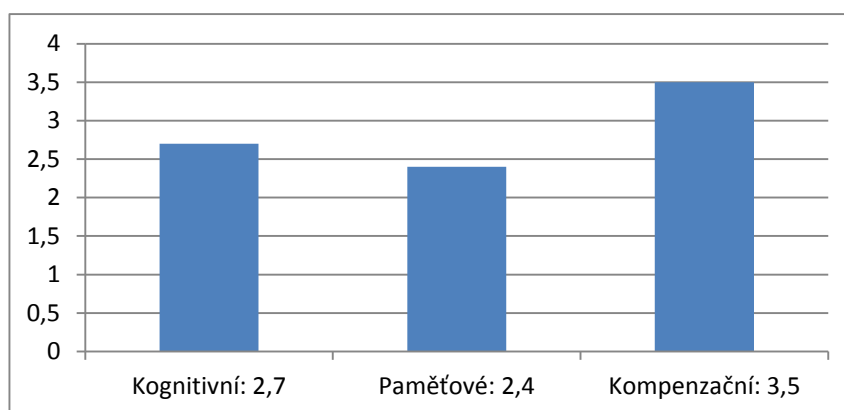
Vysoká	Strategie používané vždy nebo skoro vždy	5 – 4,5
	Strategie používané obvykle	4,4 – 3,5
Střední	Strategie používané občas	3,4 – 2,5
Nízká	Strategie obvykle nepoužívané	2,4 – 1,5
	Strategie používané nikdy nebo skoro nikdy	1,4 - 0

Průměrné hodnoty jednotlivých přímých strategií všech respondentů jsou následující: kognitivní 2,8, paměťové 2,3, kompenzační 3,6. Ve zkoumaném vzorku jsou z přímých strategií obvykle používané kompenzační strategie, občas používané kognitivní strategie a obvykle nepoužívané jsou paměťové strategie.

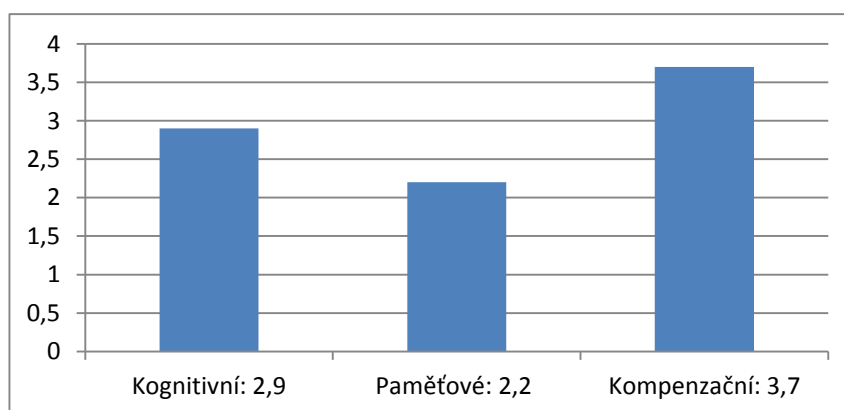
Graf č. 3: Přímé strategie učení u všech studentů



Graf č. 4: Přímé strategie učení u studentů prezenčního studia



Graf č. 5: Přímé strategie učení u studentů kombinovaného studia



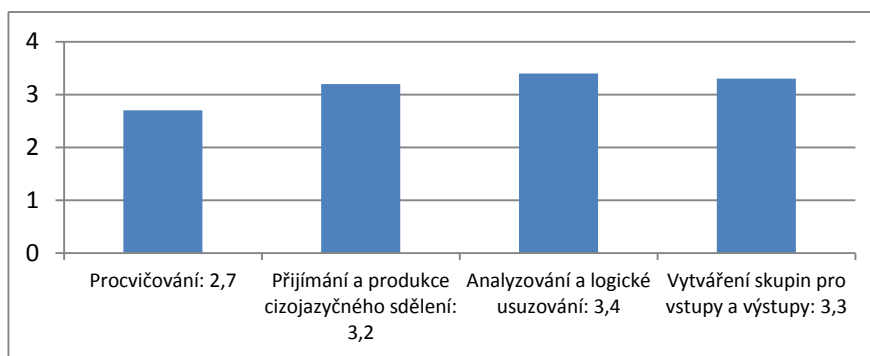
Naměřené rozdíly v používání jednotlivých strategií jsou relativně malé, ale na základě provedené analýzy (t-testu pro samostatný vzorek) lze konstatovat, že naměřené rozdíly jsou statisticky významné (hladina významnosti $p < 0,05$). Studenti používají paměťové strategie významně méně často než strategie kognitivní a především než strategie kompenzační. Studenti kombinovaného studia používají více kognitivní a kompenzační strategie ve srovnání se studenty prezenčního studia.

V souvislosti s tabulkou č. 2, která prisuzuje číselným hodnotám míru využívání strategií učení, jsou přímé strategie využívány zkoumanými studenty FLKŘ UTB ve Zlíně se střední intenzitou v rozmezí „*občas používané*“. Tento závěr vyjadřuje, že studenti přímé strategie sice využívají, ale ne pravidelně ani s velkou intenzitou.

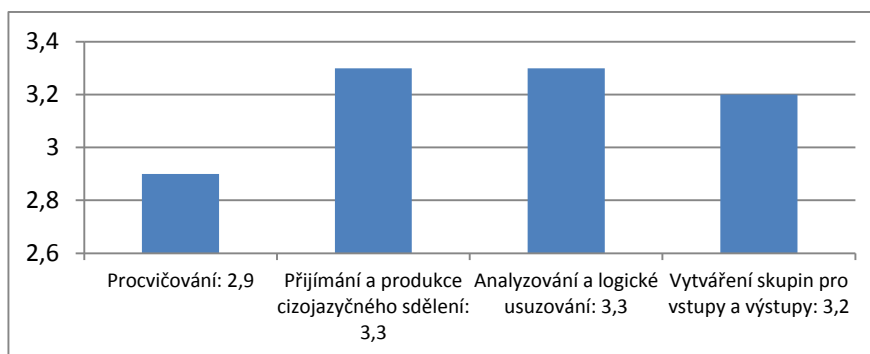
4.4.2 KOGNITIVNÍ STRATEGIE

Kognitivní strategie zahrnují čtyři dílčí strategie učení, které sdružují konkrétní postupy především k osvojení jazykových konstrukcí. Tyto postupy jsou uvedeny v závorkách a blíže přiblíženy v teoretické části. Těmito dílčími strategiemi jsou procvičování (opakování, napodobování, formální procvičování fonetického a grafického systému, rozpoznávání a používání frazeologických obrátů a vzorů, kombinování jazykových struktur, procvičování v přirozeném kontextu), přijímání a produkce cizojazyčného sdělení (rychlé uchopení hlavní myšlenky, zběžné a hloubkové čtení, používání vnějších podpůrných prostředků, přijímání, tedy porozumění, a odesílání, tedy produkce cizojazyčného sdělení), analyzování a logické usuzování (dedukce, analyzování výrazů, kontrastní mezijazykové analyzování, překlad, mezijazykový transfer), vytváření skupin pro vstupy a výstupy (dělání si poznámek, shrnutí, zdůrazňování). Průměrné hodnoty pro jednotlivé dílčí kognitivní strategie u všech studentů jsou pro procvičování 2,7, přijímání a produkce cizojazyčného sdělení 3,2, analyzování a logické usuzování 3,4, vytváření skupin pro vstupy a výstupy 3,3. Všechny dílčí kognitivní strategie jsou sice studenty využívány, ale nejedná se o využití intenzivní.

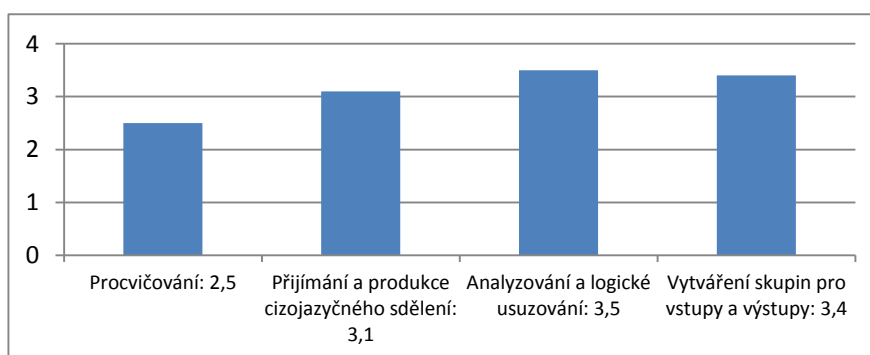
Graf č. 6: Kognitivní strategie u všech studentů



Graf č. 7: Kognitivní strategie u studentů prezenčního studia



Graf č. 8: Kognitivní strategie u studentů kombinovaného studia



Strategie procvičování představuje nejméně využívanou dílčí kognitivní strategii, je využívána jen občas, nicméně je výrazně více využívána studenty prezenčního studia. Ostatní dílčí strategie jsou využívány s podobnou intenzitou středně intenzivního

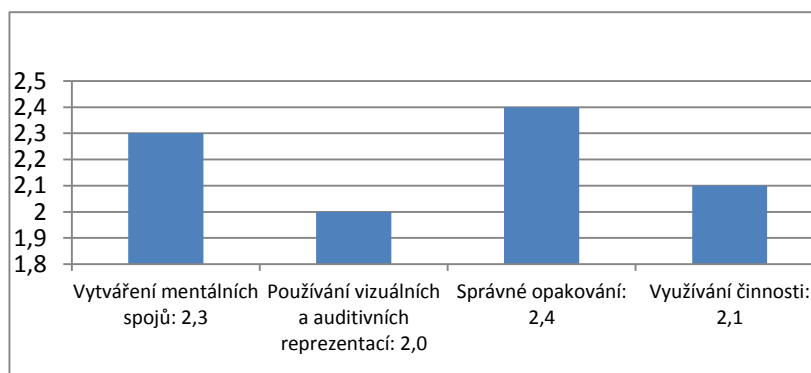
používání opět s malými výkyvy mezi studenty prezenčního a kombinovaného studia. Tyto strategie studenti využívají, nejedná se však o využívání pravidelné.

4.4.3 PAMĚŤOVÉ STRATEGIE

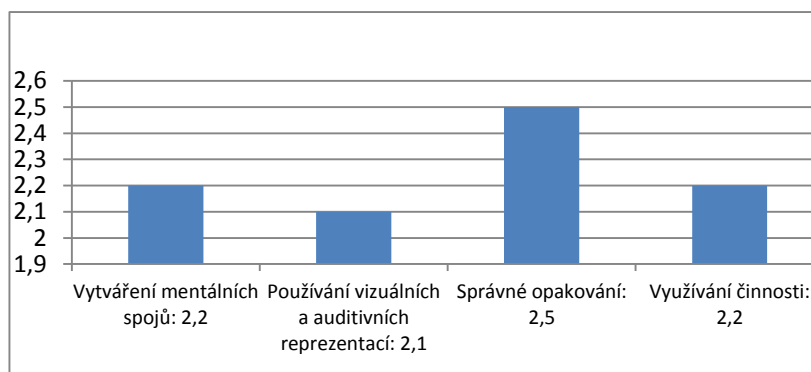
Dílčí strategie, které spadají pod paměťové strategie, jsou vytváření mentálních spojů (seskupování a shlukování, asociování, propojování a umístění nového slova do kontextu), používání vizuálních a auditivních reprezentací (používání vizuálních představ, sémantické mapy, používání zástupných asociačních klíčových slov, fonetické reprezentace), správné opakování (strukturované opakování), využívání činnosti (používání vjemů a fyzického ztvárnění, mechanické techniky).

Průměrné hodnoty jednotlivých dílčích strategií u všech studentů jsou pro vytváření mentálních spojů 2,3, používání vizuálních a auditivních reprezentací 2,0, správné opakování 2,4 a využívání činnosti 2,1. Dílčí přímé strategie jsou obvykle nepoužívány nebo využívány jen zřídka.

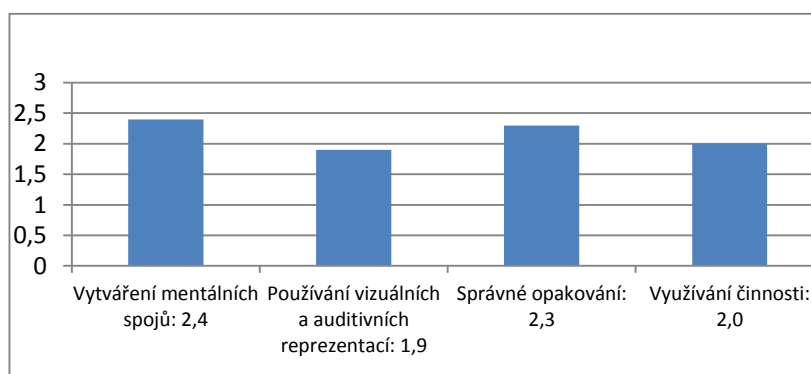
Graf č. 9: Paměťové strategie u všech studentů



Graf č. 10: Paměťové strategie u studentů prezenčního studia



Graf č. 11: Paměťové strategie u studentů kombinovaného studia



Celá skupina paměťových strategií představuje skupinu přímých strategií využívanou studenty nejméně často s nepatrnými odchylkami mezi studenty prezenčního a kombinovaného studia. Studenty nejčastěji používaný postup k zapamatování je správné opakování a vytváření mentálních spojů. Obě dílčí strategie se pohybují ve středně intenzivním rozmezí „obvykle nepoužívané“.

4.4.4 KOMPENZAČNÍ STRATEGIE

Kompenzační strategie zahrnují dvě dílčí strategie, které slouží k adaptaci v obtížných jazykových situacích. Jsou jimi inteligentní odhadování (používání lingvistických vodítek, používání nelingvistických vodítek) a překonávání omezení v mluvení a psaní (přechod do mateřského jazyka, obdržení pomoci, používání mimiky či gestikulace, částečné nebo úplné vyhýbání se komunikaci, výběr tématu,

přizpůsobení si nebo přiblížení se cizojazyčnému sdělení, vytváření neologismů, používání slovního opisu nebo synonym). Z důvodu vyřazení výsledků všech otázek měřících kompenzační strategii inteligentní odhadování ji nelze analyzovat a pro analýzu zůstává pouze dílčí strategie překonávání omezení v mluvení a psaní. Ta z výše zmíněných důvodů nyní představuje celou skupinu kompenzačních strategií a s naměřenou průměrnou hodnotou 3,6 je obvykle využívána studenty. Kompenzační strategie tedy představují studenty nejčastěji využívanou skupinu přímých strategií. Dílčí strategie překonávání omezení v mluvení a psaní svou frekventovaností dosahuje kategorie obvykle využívané. Je však třeba znovu zdůraznit, že položky v této kategorii strategií mají velmi nízkou vnitřní konzistenci a výsledky zde prezentujeme pouze pro úplnost výzkumu.

Závěrem je nutno konstatovat, že hypotéza H1 (Studenti prezenční formy studia využívají přímých strategií učení více než studenti kombinované formy studia.) obecně neplatí.

4.4.5 PŘÍMÉ STRATEGIE UČENÍ A POHLAVÍ STUDENTŮ

V této části se zaměříme na otázku, zda se liší používání přímých strategií učení studentů v závislosti na pohlaví. Při stanovení hypotéz vycházíme z předpokladu, že podle dosavadních poznatků v této oblasti bylo opakovaně zjištěno celkově vyšší využívání všech strategií učení u žen. Na tomto základě formulujeme tyto hypotézy:

H2: Ženy využívají kognitivní strategie učení více než muži.

H3: Ženy využívají paměťové strategie učení více než muži.

H4: Ženy využívají kompenzační strategie učení více než muži.

Nulová hypotéza, která se staví proti výše stanoveným hypotézám a popírá vztah mezi proměnnými, zní:

H0: Při využívání přímých strategií učení nebude mezi ženami a muži rozdíl.

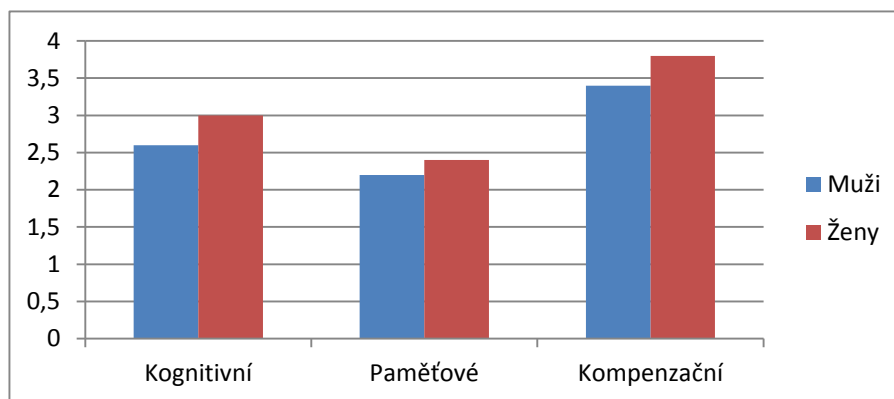
Nezávislou proměnnou v tomto předpokládaném vztahu je pohlaví studentů, závislou proměnnou, u které předpokládáme změnu hodnoty v souvislosti s tím, jestli je stavěna proti mužům či ženám, jsou jednotlivé přímé strategie učení (kognitivní, paměťové, kompenzační).

Proměnná pohlaví zahrnuje 121 mužů a 104 ženy. Pro určení vztahu mezi pohlavním a každou z přímých strategií učení využijeme rozkladovou tabulku. Průměrné hodnoty každé přímé strategie se opět vyskytují v rozmezí 1 - 5. Zajímáme se o to, jestli se liší skupina žen a skupina mužů ve využívání kognitivních strategií. Výsledky měření ukazují, že skupina mužů má průměrnou hodnotu využívání kognitivních strategií 2,6, skupina žen 3,0. Významnost tohoto rozdílu ověřujeme testem významnosti. Podle analýzy je tento rozdíl statisticky významný (hladina významnosti $p < 0,05$) což znamená, že skupina žen používá kognitivní strategie výrazně více než skupina mužů.

Dále nás zajímá, jestli se liší skupina žen a mužů ve využívání paměťových strategií. Podle výsledků měření v používání paměťových strategií nabývá skupina mužů průměrné hodnoty 2,2, skupina žen 2,4. Významnost tohoto rozdílu opět ověřujeme testem významnosti. Podle analýzy je tento rozdíl statisticky významný (hladina významnosti $p < 0,05$), z čehož vyplývá, že skupina žen používá paměťové strategie více než skupina mužů.

Stejné faktory jsou předmětem zkoumání u kompenzačních strategií. Výsledky měření ukazují, že skupina mužů dosahuje průměrné hodnoty využívání kompenzačních strategií 3,4, skupina žen pak 3,8. Opět ověřujeme významnost tohoto rozdílu testem významnosti. Hladina významnosti $p < 0,05$, tedy naměřený rozdíl, je statisticky významný. Skupina žen používá kompenzační strategie více než skupina mužů.

Graf č. 12: Rozdíly mezi muži a ženami v používání přímých strategií učení



U strategií kognitivních, paměťových a kompenzačních bylo zjištěno u skupiny žen vyšší využívání každé strategie než u skupiny mužů. Tento rozdíl byl potvrzen jako statisticky významný, proto lze zamítnout nulovou hypotézu předpokládající neexistenci těchto rozdílů a konstatovat potvrzení všech tří hypotéz stanovených na začátku. Ženy opravdu využívají více než muži strategie kognitivní, paměťové i kompenzační. Velikost tohoto rozdílu ve využívání strategií mezi muži a ženami je u každé strategie podobný.

4.4.6 SHRNUTÍ

Cílem kvantitativního výzkumu bylo poznat, jaké z přímých strategií učení cizím jazykům používají studenti 2. ročníku bakalářských studijních programů na Fakultě logistiky a krizového řízení UTB ve Zlíně. Bylo zjištěno, že přímé strategie učení využívají studenti většinou se střední mírou frekventovanosti, některé spíše jen výjimečně.

Nejvíce využívanými strategiemi jsou strategie kompenzační, nejméně využívány jsou strategie paměťové. Z dílčích učebních strategií, které každá ze tří hlavních přímých strategií v sobě obsahuje, jsou nejvíce využívány překonávání omezení v mluvení a psaní (kompenzační), analyzování a logické usuzování (kognitivní), vytváření struktury pro vstupy a výstupy cizojazyčného sdělení (kognitivní) a přijímání

a produkce sdělení (kognitivní). Tyto dílčí strategie studenty nejvíce využívané spadají do obvykle používaného nebo občasného využívání. Nejméně využívanými dílčími strategiemi jsou používání vizuálních a auditivních reprezentací (paměťové) a využívání činnosti (paměťové), které spadají do hodnotící kategorie obvykle nepoužívané. Také se nepotvrdilo, že by studenti prezenčního studia používali strategie výrazně více než studenti kombinovaného studia. Zajímavé odchylky, které souvisejí s věkem, lze pozorovat v grafech pro dílčí strategie. Zjištěné výsledky využívání přímých učebních strategií u všech studentů představuje tabulka č. 5.

Tabulka č. 5: Přímé strategie učení a jejich dílčí strategie

Přímé strategie učení		Dílčí strategie	
Kognitivní strategie	2,8 - občas používané	Procvičování	2,7 - občas používané
		Přijímání a produkce sdělení	3,2 - občas používané
		Analyzování a logické usuzování	3,4 - občas používané
		Vytváření struktury pro vstupy a výstupy cizojazyčného sdělení	3,3 - občas používané
		Vytváření mentálních spojů	2,3 -

Paměťové strategie	2,3 - obvykle nepoužívané		obvykle nepoužívané
		Používání auditivních a vizuálních představ	2,0 - obvykle nepoužívané
		Správné opakování	2,4 - obvykle nepoužívané
		Využívání činnosti	2,1 - obvykle nepoužívané
Kompenzační strategie	3,6 - obvykle používané	Překonávání omezení v mluvení a psaní	3,6 - obvykle používané

Další bod výzkumu představovala role pohlaví ve využívání přímých strategií učení. Výsledky potvrdily, že zkoumaná skupina žen využívá přímé strategie více než zkoumaná skupina mužů. Toto zjištění je v souladu s nálezy jiných autorů, kteří se zabývali tímto tématem v minulosti, např. Oxford, 1990; Vlčková, 2008, 2010.

4.4.7 DISKUSE

Představené výsledky výzkumného šetření s cílem přispět k poznání, jaké přímé strategie učení studenti bakalářského studia využívají a jaké faktory je mohou ovlivňovat, stavíme do kontextu s dalšími výzkumnými zjištěními provedenými na stejné nebo podobné téma. Výzkumy založené na členění Oxford (1990) na přímé a

nepřímé strategie učení prováděly v českém prostředí např. Vlčková, Bradová (2014), Hrozková (2013), Vlčková (2008, 2010), a Mauzerová (2013). Výsledky zjištěné v této práci do velké míry korespondují se zjištěními těchto autorů, navíc rozšiřují poznání o věkovou kategorii dospělých studentů studujících na vysoké škole.

Strategie učení jsou celkově používané poměrně málo. Z přímých strategií k podobným výsledkům jako výzkumné šetření této práce (kognitivní – 2,8, paměťové – 2,3, kompenzační – 3,6) dochází např. Vlčková (2008). Vlčková zjišťovala využívání strategií učení u 3. ročníků gymnázií a k tomuto účelu získala data ze 14 brněnských gymnázií. Také zjišťuje slabé využívání paměťových strategií (2,3), podobně byly využívány kognitivní (3,0) a nejvíce využívané byly strategie kompenzační (3,5), které i v jejím výzkumu dosáhly frekvence využívání „*obvykle používané*“. Z dílčích strategií nalézá největší využívání inteligentního odhadování (kompenzační) a přijímání a produkce sdělení (kognitivní), nejméně využívanou dílčí strategií je využívání činnosti (paměťové). I tyto výsledky korespondují se zjištěními v této práci. K ještě nižším hodnotám paměťových strategií (1,8) dospívá ve svém výzkumu Mauzerová (2013), nejvyšší položku přímých strategií také představují strategie kompenzační (3,9);(Mauzerová, 2013, s. 60 - 62). Další zmíněné výzkumy se také zabývají strategiemi učení, ale k jejich zkoumání využívají vzorek mladších žáků, proto je nepovažujeme za vhodné ke srovnávání s výsledky našich studentů.

Hrozková (2013) zjišťuje vyšší míru využívání hlavní skupiny nepřímých strategií než přímých, ovšem její zjištění také pochází ze vzorku žáků mladšího školního věku. Jak bylo uvedeno v teoretické části, starší žáci mají tendenci používat strategie více a komplexněji. Nízký stav využívání paměťových strategií označuje Vlčková za „*kritický*“ a vyslovuje závěr, že by bylo vhodné se zaměřit na jejich zlepšení v prostředí školy (Vlčková, 2008, s. 135 - 137).

S tímto závěrem souhlasíme, neboť paměťové strategie slouží k vytváření nezbytného jazykového základu – znalosti slovíček a gramatiky – bez kterého nelze v osvojení jazyka činit větší pokroky. Vyšší využívání kompenzačních a kognitivních strategií považujeme za pozitivní jev, jelikož kompenzační strategie pomáhají překonávat překážky při nedostatku znalostí a kognitivní strategie stojí převážně za

porozuměním a schopností používat cizí jazyk. Mezi vysokou mírou užívání kompenzačních strategií a nízkou mírou užívání paměťových strategií vidíme souvislost v tom, že studenti jsou nuceni více překonávat jazykové obtíže z důvodu absence některých znalostí, což dokládá nízká hodnota používání paměťových strategií, ale tento názor je spíše spekulativní. Necháváme tuto otázku otevřenou pro účely možného dalšího výzkumu.

V teoretické části práce bylo zmíněno, že nejvyužívanějšími bývají strategie kognitivní (Oxford, 1990; Vlčková, 2008). Kompenzační strategie ve výzkumu této práce byly nejvíce využívány (3,6), ale uvědomujeme si nižší reliabilitu v měření této skupiny strategií.

Za zajímavé považujeme zmínit výsledky, které se zaměřily na hledání rozdílů mezi pohlavími. Většina výzkumů zmiňovaných v teoretické části práce dokládá vyšší využívání strategií učení dívkami a ženami, což je v souladu se zjištěními v této práci, ovšem Hrozková (2013) přichází s opačným zjištěním vyššího využívání strategií chlapci. Opět zde ale musíme připomenout, že jí zkoumaná populace jsou žáci mladšího školního věku. K tomu se dá konstatovat, že rozdíly mezi pohlavími jsou při využívání strategií učení pravděpodobným jevem, který ovšem nemusí vždy nastat, protože souvisí i s věkem respondentů.

Příčina nízké reliability výsledků kompenzačních strategií se může nacházet v obtížných otázkách, které mohou být respondenty vnímané jako příliš abstraktní a těžko se posuzují. Někteří studenti vyjádřili názor, že otázky v dotazníku byly dlouhé a obtížné. Vlčková a Bradová (2014) vidí jednu z možných příčin nižších výsledků využívání strategií učení právě v samotných dotaznících. Těžiště problému podle nich mohou představovat nekonkrétní situace a úlohy předkládané respondentům, které nemusí plně odrážet skutečné učení studenta (Vlčková, Bradová, 2014, s. 19). Je možné, že právě to je příčinou nízké reliability výsledků kompenzačních strategií.

Tento výzkum si vzal za úkol zkoumat strategie učení, konkrétně strategie při učení cizímu jazyku. Strategie učení jsou v pedagogických i psychologických kruzích v posledních desetiletích velmi diskutovaným tématem. Jejich výzkum je prakticky na počátku a je kolem nich ještě mnoho diskutabilního. Přesto se již podařilo mnoha

výzkumy dokázat jejich nezaměnitelnou důležitost v úspěšném učení, které v podstatě probíhá celý život. Pomocí vhodného zaměňování a kombinování jednotlivých strategií učení lze zvýšit efektivitu učení, v čemž je spatřován hlavní cíl zkoumání strategií učení.

Tyto úvahy nás tedy přivádějí k doplnění empirického výzkumu i o kvalitativní část, která se zaměřila na rozhovory se studenty, aby mohli lépe osvětlit svůj vztah k používání strategií, případně formulovat rady a nápady, které se jim osvědčily a osvědčují při učení cizím jazykům.

5 KVALITATIVNÍ VÝZKUM

Humanitní vědy nelze zcela přesně postihnout vzorci a výpočty, ačkoli jsme se v předešlé kapitole o kvantitativní náhled snažili; důležitou součástí zkoumání je lidský rozměr. Chceme-li více nahlédnout do zkoumané problematiky, pochopit a rozebrat škálu používaných strategií, které našim studentům nejlépe vyhovují při zdokonalování v cizím jazyce, přistupujeme také ke kvalitativnímu uchopení. Pro zjišťování informací nám pomohla technika částečně strukturovaného rozhovoru s náhodným výběrem respondentů, kterých bylo celkem 32. Výzkumné šetření probíhalo opět na Fakultě logistiky a krizového řízení UTB ve Zlíně ve stejném časovém rozmezí jako kvantitativní zkoumání.

Pro rozhovory byly formulovány následující otázky:

- Kolik Vám bylo, když jste se začal/a učit prvnímu cizímu jazyku?
- Proč jste byl/a schopen/na se úspěšně učit novému jazyku, co Vám pomáhalo?
- Jaké jsou Vaše největší problémy při učení cizím jazykům a jak je řešíte?
- Co byste poradil/a někomu, kdo se potýká se stejnými problémy?
- Co byste řekl/a člověku, který má pocit, že naučit se nový jazyk je jenom bláznivý sen, který rozhodně není pro něj?

Rozhovory byly zaznamenávány na diktafon a následně přepsány. V příloze této práce najdeme příklady, které byly vybrány především podle pozitivního přístupu k učení a uplatňování znalostí cizího jazyka v praktickém životě. Z důvodu ochrany údajů jsou změněna jména studentů při zachování skutečného rodu a udaného věku. Pro lepší přehled byli studenti taktéž vyzváni k výčtu jazyků, kterými se dorozumí. Měli k dispozici přehled jazykových úrovní podle SERR, aby se mohli lépe zařadit. Tyto údaje byly zapsány pouze heslovitě.

Proces výuky a učení cizímu jazyku připravuje dospělé studenty na účast v přímé i nepřímé komunikaci s příslušníky jiného jazykového i kulturního společenství.

Procesem nejen jazykového vzdělávání efektivně pracujeme na redukci této jinakosti a učíme se s ní zacházet způsobem, který z ní nedělá protiklad, ale obohacuje nás i druhé. „*Když jiným začínáme rozumět, otevíráme si možnost něco se o nich a o sobě dozvědět, ptát se a půjčovat si, spojovat se s nimi a nakonec měnit a rozšiřovat obzory sobě i jim.*“ (Fontana, 2003, s. 289)

Současné jazykové vzdělávání vstoupilo do nové fáze, kterou možná za pár let nazveme jako nové metodické konceptuální paradigma. V dnešním světě probíhá výrazné prolínání a prostupování kultur, tedy i jejich jazyků, na druhé straně ovšem nedochází ke stírání jednotlivých kulturních identit. Z hlediska učení jazyku a osvojování jazyka se tato nová fáze projevuje respektováním různých přístupů, které studenta vedou k tomu kterému jazyku a prostředí s rozvojem přirozené vícejazyčnosti, se kterou počítá také Společný evropský referenční rámec pro jazyky, zmíněný i v této disertační práci.

Každý student je individuální osobností; pro ty, kteří vstupují do terciárního vzdělávání, to platí mnohonásobně. U všech jedinců nelze automaticky předpokládat stejnou kvalitativní i kvantitativní úroveň nabytých znalostí, schopnosti propojování nových a již známých faktů, stejné způsoby nebo stejnou efektivitu učení. Při rozvoji autonomie studenta v rámci výuky cizích jazyků učitel chápe, že škola není místem, kde student je schopen získat veškeré možné znalosti a všechny dovednosti a kde zvládne všechny kompetence potřebné pro celý jeho následující život. Škola je místem, kde učitel zprostředkovává přiměřené dostupné vědomosti a poznatky, informuje o možnostech dalších zdrojů informací a jeho úkolem je také naučit studenty efektivně se učit. Úlohou učitele cizího jazyka je vytvářet pro výuku vhodné podmínky pro učení i pomocí vhodně zvolených metod, podporovat učení a napomáhat studentovi v jeho individuálním pokroku, především ve schopnosti používat cizí jazyk v různých komunikačních situacích. Velmi vhodným nástrojem k naplnění tohoto požadavku jsou strategie učení, které přispívají k uvědomování si postupu a způsobů vlastního procesu učení každého jednotlivce.

Pro rozvoj každého studenta je velmi žádoucí, aby se výuka strategií učení objevovala jako součást vyučovacího procesu, a tím přispívala k efektivitě a

postupnému osvojování všech řečových dovedností, což významně pomáhá naplnit hlavní cíl vzdělávání v cizích jazycích, a tím je kompetence cizojazyční komunikace.

K hlavním cílům cizojazyčného vzdělávání v současnosti patří rozvíjení schopností studentů a rozvoji jejich receptivních (čtení a poslech) a produktivních (mluvení a psaní) dovedností. Rozvoj všech těchto dovedností přispívá ke zlepšení schopnosti komunikovat v cizím jazyce, což znamená souvisle mluvit s jinými lidmi, rozumět významu jejich sdělení, psát v cizím jazyce a porozumět tomu, co jiní napsali.

Role učitele v rámci výuky cizím jazykům je nezastupitelná. Učitel je především zodpovědný za předávání nadšení. Každé nové učivo by měl vysvětlovat promyšleně a zajímavě, a to po přiměřeně náročných dílčích krocích. Po každém kroku si procvičováním průběžně ověřuje, zda studenti správně pochopili, aby mohl pokračovat dalšími kroky. Učitel seznamuje studenty s různými způsoby učení cizímu jazyku, podporuje je ve snaze překonávat možné problémy ve studiu, pomáhá zlepšovat a rozšiřovat jejich znalosti a dovednosti a především je motivuje k převzetí zodpovědnosti za vlastní učení. Pro studenty je velmi důležité si už v počátku uvědomit, že učení je týmová práce učitele a studenta, ale také, že určitá forma autonomie studenta je ve vyučování velmi žádoucí. Čím vyšší formy autonomie student postupně dosahuje, tím se jeho učení stává samostatnějším a efektivnějším, a sám student je více připraven a motivován pro další formy samostudia, později i celoživotního vzdělávání, což je v dnešní době chápáno jako jeden z předpokladů dalšího rozvoje společnosti.

Lojová konstatovala, že „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; 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“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 94).

Při rozvoji autonomie studenta v učení cizím jazykům učitel chápe, že škola není místem, kde je každý schopen získat veškeré možné znalosti a všechny dovednosti a kde zvládne všechny kompetence potřebné pro celý jeho následující život. Škola je místem, kde učitel zprostředkovává dostupné vědomosti a poznatky, informuje studenta

o možnostech dalších zdrojů informací a jeho úkolem je také naučit studenty efektivně se učit. Úlohou učitele cizího jazyka je vytvářet pro výuku vhodné podmínky pro učení (i pomocí vhodně zvolených metod), podporovat učení a napomáhat tak v individuálním pokroku, především ve schopnosti používat cizí jazyk v různých komunikačních situacích. Velmi vhodným nástrojem k naplnění tohoto požadavku jsou strategie učení, které přispívají k uvědomování si postupu a způsobů vlastního procesu učení. Jejich použití se dá nacvičovat a rozvíjet i v procesu výuky.

Každý student automaticky používá nějaké strategie učení. Velmi vhodné pro učitele je si uvědomit, že každý člověk bez specifických poruch „*může své strategie diagnostikovat, měnit a vědomě se učit nové. Učitel může vytvářet podmínky pro volbu adekvátních, efektivních, ale i jím preferovaných strategií, může navozovat funkční situace motivující žáky a studenty k nácviku potřebných strategií*“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 123), tj. těch strategií, které jsou pro ně vhodné a účinné, které studentům pomáhají s ohledem na jejich individuální schopnosti a dispozice úspěšně zvládnout učivo, propojovat poznatky, dovednosti a schopnosti a dávat je do širších souvislostí, čímž rovněž dále rozvíjí své znalosti. Student si přitom uvědomuje „*nejen to, čemu se má (nebo chce) učit, ale také způsob, jak má při tom nejlépe postupovat.*“ (Janíková, 2011, s. 9) Nejvhodnější dobou pro osvojování návyků, jak se co nejeфективněji učit, je vzdělávání na základní, později střední škole. Ale velmi často jsme se v naší praxi setkali se studenty, kteří zahajují své vysokoškolské studium, ovšem nemají promyšlené postupy, jak pracovat na rozvoji cizojazyčných komunikačních kompetencí.

Podle Janíkové (2008) při autonomním učení hraje významnou roli i schopnost studenta spolupracovat s ostatními kolegy a učitelem, protože student se mnohému může naučit od svých spolužáků a „*může a má si nechat pomoci a poradit od učitele*“ (Janíková, 2008, s. 39). Podle Tandlichové (2004, in Janíková, 2008, str. 47 - 48) míra autonomie studenta závisí na tom, jestli má dostatečnou míru zdravého sebevědomí a sebedisciplíny, aby si stanovil cíl, naplánoval jednotlivé kroky, vybral potřebné materiály a metody, a také na jeho schopnosti pracovat ve skupině. Tato zodpovědnost neleží jenom na bedrech studenta, ale také na učiteli, kdy učitel musí „*plnit určité úlohy, které se v mnoha aspektech liší od tradiční role učitele*“ (Janíková, 2008, s. 48).

Měl by tedy postupně připravovat své studenty na převzetí zodpovědnosti za vlastní učení a umožnit jim tuto zodpovědnost převzít.

K efektivitě vzdělávacího procesu a postupnému osvojení všech řečových dovedností přispívá rozšíření užívání různých strategií učení, což významně pomáhá hlavnímu cíli vzdělávání v cizích jazycích, kterým je kompetence cizojazyčné komunikace. V současnosti jsou kladeny stále vyšší nároky na získané znalosti a je evidentní, že škola nemůže všechny tyto nároky splňovat. Proto to nejcennější, co může škola studentovi nabídnout, je naučit ho, jak se efektivně učit. Vlčková uvádí, že v rámci výuky cizího jazyka by učitel „*měl pomáhat studentům vytvořit si zajímavé a efektivní strategie, které jim zůstanou na celý život. Takové strategie, které pro ně budou motivující a jež budou s to v dalším životě používat, aby si svou jazykovou úroveň zlepšovali, nebo alespoň udržovali.*“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 176)

Studenti často přemýšlejí nad tím, zda je lepší nahromadit studium do větších úseků, nebo látku rozdělit v průběhu času. Výzkum zjistil, že optimální úroveň rozdělení studijních sezení je 10–20% délky času, po který je třeba si něco pamatovat. Znamená to, že pokud si něco chceme zapamatovat na rok, měli bychom studovat nejméně jednou za měsíc. Pokud si chceme něco zapamatovat po dobu pěti let, měli bychom svému učení věnovat šest až dvanáct měsíců. Pokud si něco chceme zapamatovat po dobu jednoho týdne, měli byste učení věnovat 12 až 24 hodin s přestávkou. Také se zdá, že rozdělené učení funguje nejlépe, když se informace zpracovávají hlouběji. Proto bychom pro dosažení nejlepších výsledků měli vyzkoušet kombinaci rozděleného učení a sebetestování. Dosud provedené výzkumy rovněž naznačují, že je užitečné prokládat motorické (zahrnující fyzický pohyb) a kognitivní úlohy (jako je počítání příkladů v matematice). V tomto případě byl zaznamenán až 43% přínos. Stejně jako rozdělení učení v čase má i prokládané učení pozitivní vliv na dlouhodobé zapamatování (Dunlosky a kol., 2013).

Vlčková (in Lojová, Vlčková, 2011, s. 176) dále uvádí, že strategie učení je možné ve výuce podporovat přímo nebo nepřímo. Při nepřímé podpoře není podpora používání strategií učení prvořadá. Učitel ovlivňuje strategie učení svým stylem vyučování, výběrem úkolů a aktivit, způsobem hodnocení přímo v průběhu výuky s důrazem na

učivo. Při tomto způsobu podpory student při učení využívá strategie neuvědoměle. Nevýhodou je obtížnější přenos strategií učení na řešení jiných úloh a situací, kdy student nedokáže posoudit, zda je daná strategie učení pro něj vhodná či nikoliv.

Podle Vlčkové (in Lojová, Vlčková, 2011, s. 179) si při přímé podpoře strategií učení učitel „*klade za cíl proces osvojování strategií akcelarovat a/nebo optimalizovat.*“ Je potřebné studenty seznámit s možnými strategiemi učení a přímo v rámci běžné výuky, aby si následně sami pro sebe vybírali vhodné strategie, které jim pomáhají zefektivnit proces učení, a snažili se tyto své zkušenosti aplikovat i v jiných oblastech života.

Podle Oxford (1990) výuka strategií učení může probíhat:

- jednorázově, kdy se studenti v jedné nebo několika lekcích seznámí s určitými strategiemi učení, které si ověří na vzorových úkolech,
- formou lekce, kdy jsou studenti informováni o strategiích učení a jak jim mohou pomoci,
- jako dlouhodobá výuka s podporou strategií učení, kdy se studenti seznámí s různými druhy strategií učení, procvičují je, vybírají si efektivní strategie učení a trénují jejich aplikaci na jiné situace.

Takové dlouhodobé vkládání úkolů, které trénují aplikaci strategií učení, volíme my. Ukázka s komentáři je zpracována v následující kapitole této práce.

5.1 ANALÝZA KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU

Učebnice a učební materiály samostatně připravované učitelem obsahují učební úkoly, jejichž prostřednictvím se student učí cizímu jazyku. Student tak využívá a aplikuje strategie, které jsou implicitně v úlohách obsaženy. Především se jedná o strategie a techniky kognitivní. Příkladem se jedná o úlohy zaměřené na osvojení nové slovní zásoby (přiřadit výraz k obrázku, vybrat vhodné slovo do textu z nabídky), úlohy zaměřené na osvojení gramatických struktur (doplnit správné sloveso, převést věty do jiného času, použít vhodné přídavné jméno), úlohy zaměřené na osvojení komunikačních situací (poděkování, vyjádření souhlasu a nesouhlasu), úlohy zaměřené na porozumění (odhadnout význam, poznamenat si klíčová slova, přeložit) nebo úlohy zaměřené na produkci (povyprávět, popsat).

Koncepce učebních úkolů je zaměřena na aplikaci kognitivních strategií, které lze analogicky použít ve všech dalších situacích učení cizímu jazyku. Z odpovědí studentů během řízených rozhovorů bylo zřejmé, že jsou na takové typy učebních úkolů zvyklí a považují je za způsob, jak si cizí jazyk dobře osvojit. Proto si tyto strategie také vědomě volí, pokud se učí cizímu jazyku sami. Naším cílem je studenty obohatit o další možnosti, jejichž zařazení mezi běžně užívané strategie může napomáhat samostatnému osvojení cizího jazyka.

Existuje široká škála technik, jak uložit nové poznatky do paměti. Studenti většinou používají tu, která se jim v minulosti osvědčila, a ani neuvažují o změně. Také samostatně příliš neuvažují o cvičení paměti. Přijímají aplikaci technik, které jim nabízí učitel, popřípadě učebnice. Když studenti prováděli retrospekci toho, jak se naučili novou slovní zásobu, ukázalo se, že pamětní učení je podle popisu u většiny z nich velmi podobné, ale přece jen ne zcela totožné. Většinou si osvojovali nová slova tím, že si je přepsali na papír nebo do slovníčku a několikrát přečetli, někdy několikrát přepisovali. Dalším obvyklým postupem byla kombinace přepisování s hlasitým čtením. Další techniky už byly méně obvyklé a vyskytlo se i několik technik originálních, které ostatní nepoužívají. Jednalo se například o vytvoření kartiček se slovy a rozvěšení nad pracovním stolem, vytvoření skupin slov podle slovního druhu (slovesa, podstatná jména, předložky) nebo podle významu (osoby, předměty, konkrétní a abstraktní

pojmy), dále o postupné vytváření skupin slov k naučení (kontrolní překlad deseti slov, z neúspěšných vytvořit novou skupinu, a tak postupně snižovat počet neosvojených slov).

Tato retrospekce pamětního učení byla prospěšná pro všechny. Jednak učitel zjistil, jaký je nejčastější postup při pamětním učení, ale především se všichni zamysleli a definovali svůj způsob učení. Některé techniky byly popisovány s jistým ostychem, protože studentům připadalo, že vypisování kartiček nebo kreslení obrázků nepatří k jejich věku. Strategie učení tak nevědomě propojovali s věkem, ve kterém k učení dochází. Vnímali rovněž to, že dochází k určitému vývoji v aplikaci strategií učení cizímu jazyku. Přínosné bylo, že se tak v rozhovorech objevil přehled celého souboru strategií a technik, které jsou běžně používané.

Studenti popsali, jak vědomě použili určitou techniku, ale kromě toho vnímali ještě další možnosti logického uspořádání s cílem zapamatovat si nová slova. Vnímali i vytváření logických spojení a skupin, což jim pomohlo vybavit si v paměti požadovaná slova. Závěr byl tedy překvapivý, a to především pro samotné studenty. Sami se přesvědčili, že k učení a osvojování přistupují mechanicky, příliš nepřemýšlejí o tom, jak se novou slovní zásobu naučí. Důvodem, proč sahají k tradičně používané variantě vypsání si slova a naučit se je jako izolované jednotky je to, že je napadla nejdříve. Důležité bylo, že studenti byli vyzváni k retrospekci vlastní práce, na to nejsou zvyklí. Čistě kognitivní činnost osvojení dostala další rozměr - uvažování o vlastním učení, formulování popisu vlastního učení, organizace takové práce. Obsahovala i určité emotivní prvky, například se projevila snaha trvat na svém zvoleném způsobu, který nemůže být neefektivní. Pro uchování v paměti si student zvolil vědomě vlastní vybranou techniku, ale ke skutečnému osvojení došlo složitějším strategickým chováním. Afektivní rozměr memorování způsobil, že tato slova spojená s určitým prožitkem zůstala v paměti trvale uložená. Při retrospekci studenti pojmenovali vlastní způsob práce, tedy přímou kognitivní strategii memorování nových slov. Zároveň pojmenovali i důvod výběru, tedy to, jak uvažovali o organizaci učení.

Studenti se přesvědčili, že jejich učení ovlivnilo několik aspektů, které byly explicitně pojmenované. Do kognitivních technik strategie memorování vstoupilo i

několik metakognitivních strategií (naplánování akce, řízení učení a vlastní hodnocení), na přímé učení působily i strategie afektivní (sebevědomí a důvěra ve výsledky vlastního učení, spojení slova s emotivním prožitkem) a kromě vědomých strategií učení byly uplatněny i strategie nevědomé (vytváření skupin), tedy strategie, které student nezapojuje vědomě do učení cizímu jazyku, neuvažuje o nich jako o strategiích, které by mohly jeho učení usnadnit, takže je ani vědomě nerozvíjí.

Učitel cizího jazyka si uvědomuje, že přímé i nepřímé strategie ovlivňují efektivitu procesu učení. Učební materiály a proces učení sestavuje tak, aby postihl všechny tyto vlivy a učení probíhalo úspěšně. Z pozice studenta je situace jiná, proces učení cizímu jazyku nevnímá v celé teoretické šíři jako učitel, k učení přistupuje na základě svých předchozích zkušeností a intuitivně. Je důležité, aby měl možnost uvědomit si celý soubor strategií a to, že může sám ovlivnit úspěch a efektivitu vlastního učení. Pro studenta může být posilující a motivující vědomí, že existují další možnosti i tam, kde se vyskytla překážka, a je možné najít postupy, které ji zmírní, protože pokud víme, jaká je to překážka a jak ji zkusit odstranit, přestává být skutečnou překážkou.

Pokud jde o plánování učení, vědomě se projevuje ve chvíli, kdy je na něm student osobně zainteresován. V běžné učební situaci studenti sice projevují vůli plánovat své učení, ale ve skutečnosti si osvojují cizí jazyk poněkud nárazově. Přispívá k tomu i organizace terciárního vzdělávání. Zatímco v rámci dřívějšího vzdělávání v nižším školním věku probíhalo učení v pravidelném rytmu s pravidelnou kontrolou, učení cizímu jazyku na vysoké škole tuto organizovanou pravidelnost postrádá. Osvojení probíhá během učebního procesu s vyučujícím, mimo výuku při plnění učebních úkolů, méně už plánovaným pravidelným kontaktem s jazykem. Osvojování probíhá v nestejně intenzivních periodách. Intenzivnější jsou hodiny přímé výuky ve škole, období před testy nebo zkouškou. Pokud se student chystá na zahraniční studijní pobyt nebo pracovní stáž, plánování se projevuje tím, že předvídá, jaké jazykové situace mohou nastat a podle nich organizuje své učení prostřednictvím dalších strategií. Vědomé uplatnění metakognitivní strategie plánování může studentům pomoci efektivně využít kognitivní strategie a osvojování vzhledem k dlouhodobému výsledku výrazně zlepšit.

Na cestě k autonomii v osvojování cizího jazyka je jednou z nejdůležitějších strategií metakognitivní strategie samostatného řízení vlastního osvojování. Uplatňovat tuto strategii „*znamená aktivně vyhledávat příležitost, kdy je možné praktikovat cizí jazyk, a ochotně vyhledávat takové situace, ve kterých ho opakovaně využije.*“ (Cyr, 1998, s. 44) Zaznamenali jsme rozdíl mezi chováním studenta, pokud je osvojování cizího jazyka definované vyučujícím, a chováním v případě, že má možnost definovat své jazykové potřeby sám.

Pokud se student dostává do situací, které takové chování vyžadují, vidí bezprostředně výsledek učení, jeho iniciativa vložená do aktivity se zúročila, protože osvojené jazykové prostředky mohou být následně využity i v dalších podobných situacích. Spojením s dalšími strategiemi, např. sebehodnocením, plánováním osvojování, zvládáním emocí a kognitivními strategiemi, může student řídit vlastní učení cizímu jazyku a směřovat k cíli, který si sám stanovil. György Orosz (in Rohlíková, Vejvodová, 2012, s. 58), vzdělavatel dospělých a kouč v oblasti andragogiky, v souvislosti s plánováním učení uvádí myšlenku: „*Pokud nemůžete vyřešit nějaký problém, pak existuje snazší problém, který vyřešit můžete: najděte ho.*“ Tím je opět vyjádřena podpora samostatného uvažování a přebírání zodpovědnosti za své učení a vzdělávání.

Afektivní strategie také ovlivňují provedení úkolů. Nadměrná obava brání studentům provést úkol, nadměrné sebevědomí vylučuje účinnou kontrolu produkce. Chování studentů ukazuje, že zaměření pozornosti na provedení úkolu, který souvisí s učebním úkolem osvojení jazykových znalostí a dovedností, vyvolává strategické chování, které se stává modelem samostatného přístupu k učení cizímu jazyku obecně.

Někteří studenti také během rozhovoru zmínili, že se od nich očekává schopnost učit se, ale v současné době nás vlastně nikdo nepoučí, jak se správně učit. Považují za užitečné si uvědomit, že může pomoci strávit pár chvil tvorbou plánu, jak si studium rozdělit v čase. Dále je zaujala myšlenka si v průběhu čtení namísto nebo současně s vypisováním rozsáhlých poznámek vymyslet nějaké otázky se zvláštním zaměřením na smysl textu, následně si napsat podrobné vysvětlení. To samozřejmě neznamená zavrhnout své dosavadní metody, techniky a strategie učení, ale spíše se pokaždé snažit

postupně začlenit nějakou novou strategii a zjistit, které pro konkrétní osobnost a konkrétní účel fungují nejlépe.

5.2 SHRnutí

Znalost a využívání strategií učení se jeví jako jeden z vhodných a efektivních nástrojů v celoživotním vzdělávání. Obzvláště v naší době rychlých a převratných technických a technologických změn, kdy existuje předpoklad, že každý člověk si bude muset v průběhu aktivního života zvyšovat a někdy i úplně změnit kvalifikaci, aby našel uplatnění v povolání, na které nebyl školou připraven. Znalost cizího jazyka se jeví jako nevyhnutelná. Přispívá ke zvýšení mobility každého člověka jak v osobním, tak i v pracovním životě. Dnešní moderní doba si žádá připraveného člověka, který je schopen převzít odpovědnost za svůj další rozvoj.

Učitel cizího jazyka vnímá, že přímé i nepřímé strategie ovlivňují efektivitu procesu učení, proto učební materiály a proces učení sestavuje tak, aby postihl všechny tyto vlivy a osvojení proběhlo úspěšně. Student přistupuje k procesu učení cizímu jazyku na základě předchozích zkušeností a intuitivně. Je důležité, aby měl možnost uvědomit si celou škálu strategií a to, že může sám ovlivnit úspěch a efektivitu vlastního učení. Pro studenta může být posilující a motivující vědomí, že existují další možnosti učení i tam, kde se vyskytla překážka, a dostává návod, jak ji zkusit odstranit.

Co se týče obsahových závěrů plynoucích z této práce, dá se zdůraznit, že strategie lze také cíleně rozvíjet ve výuce. Předmětem zájmu mohou být strategie, které se studentům osvědčily, ale rovněž úvahy, jaké jsou další možnosti využití těchto strategií a představení nových. V rámci výuky mohou být vhodné strategie procvičovány. Zřetel by měl být brán na styly učení studentů.

6 PRAKTICKÉ UPLATŇOVÁNÍ STRATEGIÍ UČENÍ CIZÍMU JAZYKU

Při přípravě této části disertační práce vyvstala otázka, které z množství materiálů používaných ve výuce nejen na podporu strategií zvolit. Rozhodnutí nakonec padlo na ukázkou z didakticky připravených textů, jež mohou být zadávány přímo ve výuce, ale častěji jsou využívány jako domácí příprava, následně taktéž jako evaluační prostředek.

Celá tato práce je zacílena na dospělé studenty pohybující se v akademickém prostředí. Jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách, hlavním cílem je nejen měřit, mapovat a podporovat užití strategií učení cizímu jazyku v rámci výuky, ale především ukázat studentům cestu, jak se z nich mohou stát samostatní a nezávislí uživatelé cizího jazyka, kteří budou ve svém zdokonalování pokračovat i po ukončení vysoké školy. Koncepce učebních úkolů je zaměřena na aplikaci kognitivních strategií, které analogicky můžeme použít ve všech dalších situacích osvojování cizího jazyka. Při uplatňování strategií učení se ovšem snažíme pozorovat a následně doporučovat jak strategie přímé, tak nepřímé. Zde uvidíme, že existují ve vzájemné symbióze, ačkoli je mnohdy nelze přesně změřit a spočítat, ale v tom spočívá problematika a krása zároveň všech humanitních věd.

Učitel cizího jazyka si je vědom skutečnosti, že přímé i nepřímé strategie ovlivňují efektivitu procesu učení cizímu jazyku. Učební materiály a proces učení připravuje tak, aby postihl všechny tyto vlivy a učení zdárně probíhalo. Student ze své pozice nevidí proces učení cizímu jazyku v kontextu teorie a praxe jako učitel, k osvojování přistupuje na základě předchozích zkušeností a intuitivně. Je pro něj nesmírně důležité, aby měl možnost výběru z celého souboru strategií a tím dokázal ovlivnit efektivitu svého učení a dynamický posun k postupnému autonomnímu užívání jazyka. Pro studenta může být posilující a motivující vědomí, že existují další možnosti a postupy, které zmírní, případně odstraní jakékoliv těžkosti a zdánlivé překážky, které se v procesu učení mohou kdykoliv vyskytnout, proto je třeba na ně být připraven.

Učitel, který sleduje studenty, vidí proces učení přímo v průběhu vyučování a vidí také výsledky individuálního učení. Může usuzovat a zjišťovat, jakými procesy k osvojení skutečně došlo. Použité pozorovatelné strategie a techniky nemusí odpovídat tomu, co deklarují sami studenti. Z jejich pohledu můžeme proces učení cizímu jazyku

popsat jako aplikaci převážně kognitivních strategií, ke které se přidává afektivní strategie povzbuzování a dodání si odvahy radostí z úspěchu. Pozorováním jejich chování při učení cizímu jazyku během přímé výuky ale často vidíme, že do procesu osvojení vstupují a napomáhají mu ještě další strategie, aniž je studenti vnímají. Proto je také vědomě neuplatňují, a tím vlastně proces osvojení zpomalují, brzdí a omezují a nečiní ho dostatečně efektivním.

Tato kapitola přispívá praktickými radami k nacvičování strategií, které bude možno v konečném důsledku jak přenést do celoživotního vzdělávání a sebevzdělávání každého zúčastněného studenta, tak také přispět k lepšímu uplatnění na trhu práce. Domníváme se totiž, že osvojení strategií učení cizím jazykům je vynikající způsob, jak se zlepšovat v cizojazyčné komunikaci, a v konečném důsledku si tyto návyky přenášet k dalším aktivitám – stát se samostatnou osobností, která bude vždy nejen dobře zaměstnaná, ale především zaměstnatelná a uplatnitelná po celou dobu svého aktivního života.

Strategie kognitivní jsou asi nejzjevněji pozorovatelné a dají se nejlépe pojmenovat. Jako strategie je vnímá student i učitel. Učitel předkládá v učební situaci materiál k osvojení a student tento materiál zpracovává určitým způsobem s cílem osvojit si ho, splnit úkol, který před něj učení se cizímu jazyku postavilo. Kontakt s učebním materiálem a jeho zpracování je proces, do kterého je zapojena myšlenková i fyzická činnost studenta. Musíme plně souhlasit s názorem, že přesně definovat, vymezit nebo izolovat jednotlivé strategie je velmi obtížné, většinou při osvojování dochází ke spojování více technik a vytváření tak často individuální strategie, která souvisí s učebním stylem každého jednotlivce.

U takových a podobných úkolů se ve velké míře uplatňuje strategie vlastního řízení učení, tedy strategie, kdy si student uvědomuje zodpovědnost za vlastní učení. Je to „*chápání podmínek, které usnadňují učení cizímu jazyku, a snaha o jejich nahromadění.*“ (Cyr, 1998, s. 44). Zodpovědnost za učení student častěji přenáší na učitele a neúspěch a stagnace v učení je spojována s kvalitou učitele, což může být pochopitelně také někdy pravda. Pokud ovšem chceme přivést studenta k zodpovědnosti za vlastní učení, osvojování cizího jazyka, musíme přistoupit i na změnu role učitele. Není to pouze ten, kdo přináší a předkládá hotové informace, pak následně opravuje a

hodnotí míru osvojení těchto nových informací. Stává se pro své studenty průvodcem a pomocníkem při učení cizímu jazyku. Pojetí úlohy učitele u Oxford (1990, s. 10) vyjadřuje, že kromě toho, že je vyučující pomocníkem, konzultantem a partnerem v komunikaci, je rovněž diagnostikem procesu učení svých studentů. Jeho novou úlohou je identifikovat učební strategie u studentů a učební proces koncipovat tak, aby si student množinu svých učebních strategií neustále rozšiřoval a stal se tak samostatnějším a zodpovědnějším v učení cizímu jazyku. Zodpovědnost za osvojování cizího jazyka projevují jen někteří studenti třeba tím, že vyhledávají možnosti praktikovat jazyk i mimo výuku. Z chování studentů lze pozorovat, že u cizího jazyka je strategie vlastního řízení učení zaměřená na vyhledávání příležitostí jazyk praktikovat vyvinutá velmi individuálně. Pokud ji studenti vyhledávají, očekávají, že jim taková aktivně vyhledaná situace přinese nové informace, zábavu. U cizího jazyka je zřejmé, že jeho praktikování bude spojeno s nějakou námahou.

Následující krátký text byl vybrán z internetové stránky Breaking News English, která se zaměřuje na didaktizování aktuálních zpráv. Cvičení k textu jsou dále uzpůsobována autorkou práce pro použití ve výuce. K ukázkám jednotlivých částí bude pro přehlednost přímo přiřazen komentář užívaných strategií i pozorování ve výuce, v příloze pak je k nahlédnutí příklad pracovního listu, který je možno studentům rozesílat prostřednictvím e-mailu jako vhodnou domácí přípravu na seminář.

Tématem tohoto textu je zpráva o mladém podnikateli z Velké Británie, který rozvíjí obchod s čistým vzduchem. Jakkoli se text zdá být absurdní a provokativní, byl přejat z hodnověrných médií. Toto téma se nabízí jako vynikající podklad pro diskusi se studenty oborů Řízení environmentálních rizik a Ochrana obyvatelstva.

6.1 KONKRÉTNÍ ZAŘAZENÍ STRATEGIÍ UČENÍ DO VÝUKY

Selling British Countryside Air to China – diskuse k pracovnímu listu na téma znečišťování ovzduší - Prodej britského venkovského vzduchu do Číny

1 Circle the correct word. Zakroužkujte správné slovo.

An English entrepreneur has started a *booming / beaming* business from selling bottled, British countryside air to Chinese consumers. Leo De Watts, 27, *struck / strike* upon the idea of selling air to China after seeing news *footage / footing* of pollution and smog in Chinese cities. He guessed there was a *marketing / market* for cleaner air. De Watts *lunched / launched* his company last year in the somewhat *imagination / imaginatively* named *industry / industrial* of "air farming". His team "harvests" air in bottles from *various / variety* locations across Britain and ships it to China. Even though the air is cheap to *collective / collect*, De Watts puts a hefty price on his products. Chinese lovers of British air have to pay around \$115 for a 580 ml bottle of the fresh *stuff / stiff*.

De Watts was born in the *Britain / British* countryside and said he appreciates the quality of the air in *mural / rural* Britain. He now lives in Hong Kong where he sells his fresh air at *locally / local* street markets. A lot of his merchandise is sold in Chinese cities such *like / as* Beijing and Shanghai, where pollution can be *particularly / particular* bad. He said his Chinese customers can be *quite / quiet* fussy about exactly what kind of air they buy. He explained in a promotional video that: "Quite *always / often* a lot of our orders are bespoke. We have clients who request *very / so* particular circumstances for their air. Sometimes we'll be at the top of a mountain, and other *time / times* at the bottom of a valley." He added: "There's really a market for *this / these*. We've just started."

Zvolené strategie u tohoto cvičení neřeší pouze slovní zásobu, jak by se mohlo na první pohled jevit. Výběr správného výrazu z dvojice slov psaných kurzívou propojuje znalosti slovní zásoby i gramatických a lexikálních pravidel, úspěšný student si dokáže odvodit a potvrdit svůj výběr.

Strategie, kterou můžeme u studentů pozorovat a kterou také hojně využívají, je strategie dedukce. Úroveň zvládnutí jazyka je často spojovaná s množstvím ovládaných gramatických pravidel. Pokud student sám hodnotí své jazykové znalosti, je pro něj znalost gramatických pravidel důležitým měřítkem, zvláště pokud se nedostává do situací autentické komunikace v cizím jazyce. Navíc je znalost gramatického pravidla snadno ověřitelná. Kvalita učebnice je často ze strany studentů posuzována podle rozsahu a zpracování gramatického přehledu.

Českým studentům se například líbí zahraniční učebnice svým grafickým zpracováním, ale nevyhovuje jim pojetí, kde není hned zpočátku materiál k osvojení zařazen do systému (např. u slovesa není celé paradigma, ale pouze ten nejfrekventovanější a tedy nejpotřebnější tvar). V učebním prostředí třídy je i docela pochopitelný a legitimní požadavek na seznámení se systémem jazyka. Učení cizímu jazyku u dospělého studenta je specifické tím, že si už dovede dobře představit, jak by měla vypadat úroveň znalostí a dovedností, aby mohl tento cizí jazyk používat. Vychází ze zkušeností s osvojováním a praktikováním nejen mateřského, ale často i dříve používaného cizího jazyka. Student má pocit, že potřebuje rychle proniknout do systému jazyka, aby ho potom mohl aplikovat při svém praktickém používání. Z jeho hlediska je osvojení určitého objemu slovní zásoby, osvojení gramatického pravidla nebo začlenění informace do systému jazyka velký posun ve znalostech jazyka, kterému se učí.

Pro kontrolu následuje stejný text s již vybranými správnými slovy.

An English entrepreneur has started a booming business from selling bottled, British countryside air to Chinese consumers. Leo De Watts, 27, struck upon the idea of selling air to China after seeing news footage of pollution and smog in Chinese cities. He guessed there was a market for cleaner air. De Watts launched his company last year in the somewhat imaginatively named industry of "air farming". His team "harvests" air in

bottles from various locations across Britain and ships it to China. Even though the air is cheap to collect, De Watts puts a hefty price on his products. Chinese lovers of British air have to pay around \$115 for a 580 ml bottle of the fresh stuff.

De Watts was born in the British countryside and said he appreciates the quality of the air in rural Britain. He now lives in Hong Kong where he sells his fresh air at local street markets. A lot of his merchandise is sold in Chinese cities such as Beijing and Shanghai, where pollution can be particularly bad. He said his Chinese customers can be quite fussy about exactly what kind of air they buy. He explained in a promotional video that: "Quite often, a lot of our orders are bespoke. We have clients who request very particular circumstances for their air. Sometimes we'll be at the top of a mountain, and other times at the bottom of a valley." He added: "There's really a market for this. We've just started."

Zde se samozřejmě také uplatňuje strategie překladu. Pro studenta i pro učitele má překlad důležitou kontrolní roli. I když je výuka cizích jazyků dnes vzdálená od gramaticko-překladové metody, je překlad důležitou dovedností. Z hlediska odborného jazyka může být překlad dokonce hlavní požadovanou dovedností v budoucím zaměstnání. Většinou se nebude jednat o přesný literární překlad, ale o překlad interpretační, o zachycení a předání všeho důležitého ve sdělení. Součástí osvojení jazyka je tedy i zaměření na práci s textem, na odhalení klíčových slov v textu a odlišení od slov méně důležitých pro pochopení smyslu, zaměření na interpretaci a odhad, tedy na všechno, co pomůže překlad co nejvíce přiblížit sdělení v originále. Studenti překlad hojně využívají, někteří si bez překladu do mateřského jazyka učení cizímu jazyku neumějí ani představit. Zaměřují se ale příliš na překlad gramatických jevů ve větách jako kontrolu zvládnutí dané gramatiky, méně už na překlad souvislého textu - sdělení, kde věnují málo pozornosti výsledku překladu, totiž srozumitelnosti v mateřském jazyce (ten se už bohužel na tomto stupni nevyučuje, přitom práce s textem a jeho správné a logické uspořádání by se studentům hodilo při psaní různých seminárních nebo bakalářských či diplomových prací). Běžně se tedy setkáváme s doslovným překladem, kde student ukazuje, že porozuměl jednotlivým slovům a jejich gramatickým tvarům.

Dovednost přeložit cizojazyčný text do mateřského jazyka nebo opačně text z mateřského jazyka do cizího nesouvisí s tím, jak studenti používají strategii překladu během procesu osvojování. Tato strategie spíše úzce souvisí se strategiemi kontroly vlastního osvojování i se strategiemi afektivními, kde kontrola schopností překládat do mateřského nebo obráceně do cizího jazyka posiluje vědomí studenta v tom, že osvojování jazyka se mu daří. Vidíme, že překlad figuruje v jeho poznámkách jako potvrzení porozumění. Často se také student dožaduje schválení překladu jako potvrzení toho, že nový učební materiál správně pochopil. Tuto strategii bychom mohli spíše než se strategií srovnání s dalšími cizími jazyky spojit se strategií revize a shrnutí. Evidentní je spojení i se strategiemi metakognitivními, kdy student hodnotí a řídí své učení, a se strategiemi afektivními, kdy při osvojování potřebuje vnímat vlastní úspěch a jistotu.

2 Read the statements. Guess if a-h below are true (T) or false (F). Přečtěte si výroky a-h a odhadněte, jestli jsou pravdivé nebo nepravdivé.

- | | |
|---|-------|
| The businessman selling the air is from England. | T / F |
| The man got the idea after seeing pollution in China on the news. | T / F |
| The industry the man is in is called 'air harvesting'. | T / F |
| The air costs \$115 for a litre bottle. | T / F |
| The man was born in the middle of the city of London. | T / F |
| The man now lives in Beijing. | T / F |
| Some Chinese customers ask for mountain air. | T / F |
| The man said there was a market for selling countryside air. | T / F |

Tento typ cvičení podporuje porozumění textu, v tomto případě čtenému, ale velmi často se využívá při porozumění poslechu. Se strategií překladu velmi úzce souvisí strategie hypotézy. Odhad je u cizího jazyka základem rychlejšího učení a osvojení. V cizím jazyce se student směřuje s myšlenkou, že jeho sdělení nebude tak bohaté, jako by bylo v mateřském jazyce, a řadu detailů, na které se mu nedostávají jazykové prostředky, musí vynechat. Tak také nemusí rozumět všem detailům v textu, a přesto pochopí celkový smysl. Porozuměním známým jazykovým jednotkám a odhadem neznámých je možné dobrat se smyslu. Pokud chceme připravit studenta na to, že se bude v profesním životě v cizích jazycích zdokonalovat sám, musíme ho připravit na určitou míru rizika prostřednictvím odhadu. Autoři, kteří se zabývali strategiemi učení, se shodují v tom, že strategie odhadu je pro osvojování cizího jazyka tou klíčovou strategií. Rozdíl v pojetích je v tom, zda do strategie odhadu zahrnout, nebo z ní vyloučit různé kompenzační techniky. Cyr (1998) je například do strategie odhadu nezahrnuje, protože je nepovažuje za strategie učební. A jelikož podle něho není nijak prokázán přímý vztah mezi komunikací a učením, užívání gest a mimiky nebo vyhýbání se komunikaci jsou pro něho strategiemi komunikace, nikoliv strategiemi učení. Pokud ale pozorujeme chování studenta při komunikaci v cizím jazyce, mohli bychom právě tyto kompenzační strategie považovat za součást učební strategie. To, že se student uchýlí ke kompenzaci s cílem realizovat sdělení, prokazuje, že má plán provést sdělení s určitým obsahem.

Pro kontrolu uvádíme výsledky jednotlivých tvrzení:

T T F F F F T T

3 Match the following synonyms from the article. Spojte následující synonyma z textu.

- | | | | |
|---|--------------|---|-------------|
| 1 | entrepreneur | a | values |
| 2 | struck upon | b | places |
| 3 | locations | c | environment |

4	hefty	d	produce
5	lovers	e	business person
6	appreciates	f	order made
7	merchandise	g	large
8	fussy	h	aficionados
9	bespoke	i	picky
10	circumstances	j	thought of

Toto cvičení nenásilným způsobem rozšiřuje slovní zásobu. Pokud si student není jist svou volbou pomocí vylučovací metody, nastupuje strategie práce se slovníkem. V takovém případě velmi pomáhá průběžné glosování jednotlivých pojmů, případně také zapisování vazeb, ve kterých se daný výraz používá.

Učení cizímu jazyku probíhá na základě lingvistických i metalingvistických zkušeností a znalostí. Ty si přináší vysokoškolský student z předešlého osvojování jazyků, kdy se setkal s jiným jazykovým systémem, vědomě či nevědomě srovnával možnosti vyjádření různých jazykových funkcí. Zkušenosti z osvojování cizího jazyka v nižším věku ho dovedla k dvěma závěrům. Jednak k tomu, že mateřský jazyk mu může v mnoha ohledech pomoci, jednak že může být příčinou obtíží při osvojování cizího jazyka. Pozitivní přenos z mateřského jazyka se týká především metalingvistických znalostí a dovedností. Při učení cizímu jazyku si nový jazykový systém zařazuje do vědomí pomocí terminologie a jejího chápání na základě mateřského jazyka. Proto je třeba méně obtížné objasnit studentům po ukončení střední školy používání zájmen v přímém a nepřímém předmětu ve francouzské větě, než je tomu například u žáků druhého stupně základní školy. Žáci školního věku mají problémy s rozlišováním termínů předmět, větný člen v mateřském jazyce, a s výukou cizího jazyka si vlastně teprve tyto pojmy a jejich významy opakovaně uvědomují. Naopak studenti kombinovaného studia, kteří mají maturitu za sebou delší dobu, někdy řeší problém, že termíny spojené s funkcí jazyka zapomněli a musí si je nejprve ujasnit a zopakovat na mateřském jazyce, aby bylo možno tyto oživené znalosti využívat při vysvětlování funkcí jazyka cizího. Mateřský jazyk může posloužit i jako zdroj slovní zásoby,

například při osvojování slovní zásoby angličtiny posloužila blízkost českým výrazům: *system* – *systém*; *energie* - *energy*; *informace* - *information* nebo *kvalita* - *quality*, Mateřský jazyk a jeho systém a přílišné srovnávání mateřského a cizího jazyka může být i příčinou obtíží, v rámci slovní zásoby to jsou například tzv. falešní přátelé, o kterých už jsme hovořili v teoretické části této práce (anglicky *false friends*), kdy výrazy vypadají podobně či téměř stejně, ale mají zcela odlišný význam (gymnázium se anglicky řekne *grammar school*, kdežto anglické *gymnasium* znamená česky tělocvičnu). Dospělý student si zpravidla úskalí srovnání s mateřštinou už uvědomuje.

Zde je správné spojení synonym:

- | | | | |
|----|--------------|---|-----------------|
| 1. | entrepreneur | a | business person |
| 2. | struck upon | t | thought of |
| 3. | locations | c | places |
| 4. | hefty | c | large |
| 5. | lovers | e | aficionados |
| 6. | appreciates | f | values |
| 7. | merchandise | g | produce |
| 8. | fussy | h | picky |
| 9. | bespoke | i | order made |

4 Answer the following questions. Odpovězte na následující otázky.

1. How old is the entrepreneur?
2. What did the man see that made him decide to start his business?

3. When did the man start his company?
4. What is the name of the industry the man is in?
5. How much air can you buy for \$115?
6. Where in Britain was the entrepreneur born?
7. Where does the entrepreneur live now?
8. Who can be fussy about the kind of air they buy?
9. What does the man sometimes have to go to the top of to get air?
10. What does the man sometimes have to go to the bottom of to get air?

Na otázky k textu lze odpovídat heslovitým způsobem, ovšem v případě, že si student sepíše odpovědi celou větou, zjistí, že si vlastně připravil shrnutí celého textu, které je zařazováno do kognitivních strategií. Student ji zpravidla sleduje opakovaně při výuce, když učitel provádí shrnutí cílů výuky, když vyžaduje přeformulování probraného učiva. Domníváme se, že tuto strategii je nutné trénovat, protože pomáhá studentovi nejen shrnout danou myšlenku, ale přispívá k jeho samostatnému vyjadřování.

Pokud se student soustředil na obsah a je mu předem jasné, že nebude mít dostatek dostupných jazykových prostředků k dispozici, je kompenzace znakem toho, že si chce cizí jazyk osvojit tak, aby se co nejvíce přiblížil v cizojazyčné produkci k vyznění v mateřském jazyce. Pokud se mu nedostává jazykových prostředků a vyplňuje mezery tím, že využívá různé kompenzační techniky, uvědomuje si tedy to, že kompenzuje znalosti, ví o svých mezerách, ale není to důvod, aby sdělení nedokončil. Provedením sdělení si vytváří hypotézu, která i v učebním prostředí, stejně jako v autentické komunikaci, může být potvrzena nebo vyvrácena. Na rozdíl od autentické situace komunikace v učební situaci student plní určitý učební úkol, i kompenzace tedy může být součástí strategií učení cizímu jazyku. Je to strategie, kterou bychom mohli spojit se strategií produkce a vytvářením spojů mezi už osvojeným materiálem a novými

poznatky a vytváření hypotézy, která se v učebním prostředí potvrdí nebo vyvrátí. Student to pozná z reakce učitele, z reakce spolužáků při skupinové práci apod. To, že strategii odhadu studenti běžně využívají, bylo vyzorováno i při práci s tímto textem.

Opakovaným explicitním prováděním takového shrnutí předkládá učitel studentům strategii, která má napomáhat osvojení cizího jazyka, a předpokládá, že ji studenti přijmou jako strategii učební. Při kontrole osvojování a při praktikování jazyka se pak může učitel přesvědčit, nakolik tato strategie přispěla k zefektivnění procesu učení cizímu jazyku. Pro studenta je to strategie, která mu pomáhá vytvářet si představu o celém systému cizího jazyka, která mu pomáhá vytvářet přehledné soubory v osvojeném materiálu a provádět revizi a aktualizaci toho, co se už naučil.

Pro informaci přidáváme alespoň heslovité odpovědi k jednotlivým otázkám.

1. 27
2. News footage of pollution
3. Last year
4. Air farming
5. 580 ml
6. The countryside
7. Hong Kong
8. Chinese consumers
9. A mountain
10. A valley

5 How could you make a new business from these things? Complete this table with your partner(s). Change partners often and share what you wrote. Máte nějaký podnikatelský záměr pro následující položky? Doplňte následující tabulku s kolegou či kolegy, partnera pro rozhovor často střídejte a navzájem si sděľujte, co jste si poznamenali.

	The kind of business	How it is original	Why it would work
Empty cola cans			
Sunlight			
Old sofas			
English			
Relaxation			
Grass			

Toto cvičení představuje přirozený sled uplatněných strategií, které se projeví při praktikování jazyka. Student praktikuje jazyk a narazí na problém. Snaží se nejdříve aplikovat kognitivní strategie jako je úvaha, dedukce, transfer, srovnání. Pokud to nepřinese úspěch, snaží se odhadovat nebo jinak kompenzovat neznalost, teprve potom obvykle přistoupí k dalším strategiím, které představují nepřímý postup osvojení - tedy ověření u další osoby, žádost o radu či o opravu. Uplatňuje se zde velmi důležitá

strategie kooperace, kterou chápe nejen jako spolupráci při provedení úkolu a řešení problému, ale také jako žádost o ohodnocení výsledku jeho učení od další osoby.

Osvojování cizího jazyka se opírá o práci s učebnicí a dalšími zdroji, které ve výuce studentům předloží učitel. Samostatně studenti využívají jako zdroj informací slovník, popřípadě mluvnici. Práce se slovníkem dostává v současné době zcela jinou podobu. Mobilní telefon je dnes ve třídě pracovní pomůckou, která studentům umožní rychle ověřit pravopis slova, aniž je zapotřebí mít k dispozici slovník v tištěné podobě. Sice se jedná o slovník, který poskytuje jen omezené informace, ale i to může být pro osvojení cizího jazyka pozitivní, protože ho student vnímá jako nedostatečný zdroj. Vystačí s ním, pokud potřebuje vyjádřit myšlenku a nedostává se mu slovní zásoba. Slova jsou uvedena izolovaně, nikoliv v potřebných vazbách, což k vytvoření souvislého vyjádření myšlenky nestačí. Výhodou slovníku v mobilním telefonu je jeho snadná dostupnost. Nevýhodou je, že zbavuje studenta nutnosti uložit si potřebnou slovní zásobu v paměti. Zbavuje ho tím i důležitého motivačního aspektu - sebedůvěry ve vlastní učení. Velmi často vidíme, že student používá tento slovník k ověření správnosti u zvoleného výrazu a ke kontrole pravopisu i u slov, které si už osvojil. I v učební komunikaci je praktické znát slovní zásobu, ale ukazuje se, že to pro studenta není nezbytné, protože v případě potřeby je možné izolované slovo rychle najít ve slovníku mobilního telefonu. U studentů, kteří upřednostňují osvojování cizího jazyka jedinečně přes spojení s ekvivalentem v mateřském jazyce, je taková pomůcka jistotou. Ale nevýhodou je malá ochota cvičit paměť, riskovat, odhadovat nebo kompenzovat, tedy využívat strategie a techniky, které budou potřebovat v autentické komunikaci. Dalším zdrojem pro učení cizím jazykům je dnes internet. Dostupné výukové programy mohou doplnit výuku a především podpořit samostatné učení studenta. Zběhlost v práci s elektronickými médii zjistíme v případě, že je použijeme přímo ve výuce. O tom, nakolik je student využívá mimo učební proces, se dozvíme jen nepřímo. Kromě plnění zadaných úkolů záleží na individuální míře motivace, nakolik internet k osvojení dalšího cizího jazyka využije. Využívání dalších zdrojů závisí především na nabídce ze strany učitele. Pokud sledujeme, jaké pomůcky potřebné k učení považují studenti za důležité a s jakými zdroji informací individuálně pracují, jsou to především různé rychlé přehledy mluvnice, gramatiky v kostce a podobné materiály.

Vytvoření tvaru slova nebo sestavení věty se skutečnou vypovídající hodnotou vyžaduje i rozhodnout se riskovat, hledat mezi pravidly, které by se mohlo hodit i v daném konkrétním případě a zpětnou vazbou si tuto hypotézu potvrdit nebo vyvrátit. Jedná se tedy o kombinaci různých strategií včetně kognitivních a afektivních.

6 Academic Writing. Akademické psaní.

We shouldn't do anything in our daily life that makes the air quality worse. Discuss.

V každodenní učební situaci přichází student do styku s cílovým cizím jazykem a učitel vidí, nakolik jazyk spontánně používá a projevuje tak postupné osvojování. Poslech, psaní, opakování jsou konkrétní momenty kontaktu se zvukovou a psanou stránkou jazyka. Zjevně působí na osvojování i další strategie, protože z počáteční nedůvěry, ostychu opakovat zvuky odlišné od zvuků v mateřském jazyce je zjevné, že student srovnává cizí jazyk s mateřským jazykem, případně i jazyky, kterým se učil dříve. I u praktikování jazyka bychom mohli konstatovat to, co jsme pozorovali u strategie přenosu a vlivu mateřského a jiného cizího jazyka. Praktikování jazyka je těžko oddělitelné od pamětního učení, srovnání s dalším jazykem, tedy od dalších kognitivních strategií. Z pozice učitele můžeme pozorovat, nakolik produkci ovlivňují strategie metakognitivní a afektivní. Z reakcí studentů můžeme usuzovat, nakolik vnímají praktikování jazyka jako strategii osvojení.

Strategie sledování a korekce vlastního učení je vědomé opravování jazykové produkce na základě toho, co si student osvojil. Aplikaci této strategie pozorujeme v ústním nebo písemném projevu ve chvíli, kdy si student uvědomí chybu a sám svou produkci opravuje nebo pozměňuje. U písemného projevu, pokud plní úkol s odloženým provedením, je tato strategie běžná. Student svůj písemný projev podrobí kontrole s využitím dalších strategií kognitivních (využívání zdrojů) i strategií sociálních a afektivních (ověřování a spolupráce). Množství jazykových prostředků, které si ve své jazykové produkci musel ověřit, opravit nebo vyhledat, spojuje s dosaženým stupněm osvojení. Vzhledem k tomu, že se jedná o písemnou produkci, je počet zásahů evidentní a sledování osvojování je pro studenta zjevně prokázáno. Složitější je uplatnění této strategie v ústní produkci, kde je méně šancí zpětně sledovat vlastní vyjádření. Velmi

důležitý moment v osvojování cizího jazyka je ten, kdy si student uvědomí chybné vyjádření a sám se opraví. Znamená to, že si uvědomuje pravidla správného užití cizího jazyka a uvědomuje si, zda použité jazykové prostředky odpovídají záměru sdělení. Při takovém opravování písemného nebo ústního projevu, ale i při opravování porozumění psanému nebo mluvenému textu, sleduje vlastní osvojování s cílem zdokonalit ho a uplatňuje i strategii vlastního řízení učení.

Ověřování a opravování se může týkat i samotného procesu učení. Student si může ověřovat, zda si vhodně zorganizoval své učení, zda se mu osvědčily strategie učení a cizí jazyk si úspěšně osvojuje. Podobně jako studenti přenášejí z mateřského jazyka jazykové prostředky, mohou do učení cizímu jazyku přenášet učební návyky a postupy.

V příloze je možné si přečíst jako ukázkou úvahu jedné studentky k tématu ze zadání.

7 Fill in the gaps. Doplňte mezery.

An English entrepreneur has started a (1) _____ business *launched* from selling bottled, British countryside air to Chinese consumers. *booming* Leo De Watts, 27, (2) _____ upon the idea of selling air to *locations* China after seeing news (3) _____ of pollution and smog in *stuff* Chinese cities. He guessed there was a market for cleaner air. De *footage* Watts (4) _____ his company last year in the somewhat *hefty* imaginatively named industry of "air farming". His team "(5) *struck* _____ " air in bottles from various (6) _____ across *harvests* Britain and ships it to China. Even though the air is cheap to collect, De Watts puts a (7) _____ price on his products. Chinese lovers of British air have to pay around \$115 for a 580 ml bottle of the fresh (8) _____.

De Watts was born in the British countryside and said he (9) *merchandise* _____ the quality of the air in (10) _____ Britain. He *fussy* now lives in Hong Kong where he sells his fresh air at local street *rural*

markets. A lot of his (11) _____ is sold in Chinese cities such *circumstances* as Beijing and Shanghai, where pollution can be (12) _____ *particularly* bad. He said his Chinese customers can be quite (13) _____ *market* about exactly what kind of air they buy. He explained in a *appreciates* promotional video that: "Quite often a lot of our orders are (14) *bespoke* _____. We have clients who request very particular (15) _____ for their air. Sometimes we'll be at the top of a mountain, and other times at the bottom of a valley." He added: "There's really a (16) _____ for this. We've just started."

Při tomto typu klasického doplňovacího cvičení, které opět vychází z původního textu, lze využít i strategie metakognitivní, tedy strategie, jejichž prostřednictvím studenti plánují, řídí a sledují své vlastní učení cizímu jazyku; pozorujeme je většinou zprostředkovaně tak, jak je odhadujeme z průběhu celého procesu osvojování. Když sledujeme a podporujeme projevy uplatnění kognitivních, sociálních a afektivních strategií, všímáme si, že jejich významnou součástí bývají i strategie metakognitivní, i když sami studenti je jako učební strategie nedeklarují, pokud sami popisují proces učení cizímu jazyku. Na dotaz sice retrospektivně určitý vliv těchto strategií na osvojování potvrzují, ale jedná se spíše o aplikaci neuvědomělou, vnímanou jen jako nepřímý vliv na osvojování. Pokud takové strategie při osvojování uplatňují, nepřikládají tomu žádný význam. A důležité je, že s nimi nespojují ani neúspěch v učení cizímu jazyku. Pokud do učebního prostředí nevneseme explicitní seznámení s metakognitivními strategiemi a takový způsob práce, kde je třeba tyto strategie uplatnit, mnoho se o jejich vlivu na učení my ani studenti nedozvíme.

Do strategie řízení emocí, která významně prostupuje celý proces učení cizímu jazyku, bychom mohli zahrnout všechny emotivní faktory, pozitivní i negativní, které vstupují do procesu učení cizímu jazyku a významně ovlivňují výsledek tohoto procesu. Také tyto strategie souvisejí s motivací k učení obecně. Pokud studenti sami uvádějí, že mají radost, když se vyjádří správně a srozumitelně v cizím jazyce, je to jistě pozitivní motivace k dalšímu učení, která s sebou přinese zase další příjemné pocity a

spokojenost z vlastní práce. Naopak pocit neúspěchu, rezignace a obava učení ztěžují. Emoce učení ovlivňují, ale právě proto, že se jedná o emoce, které souvisejí se spontánní reakcí, je velmi těžké docílit toho, aby byl student schopen své emotivní chování při učení řídit.

Emoce, které ovlivňují učení cizímu jazyku, mohou být nejrůznějšího charakteru a mají individuální základ, vyplývají z různých individuálních situací, do kterých se studenti dostávají. Studenti často zmiňují radost z úspěchu, která je zjevně motivuje k další práci. Zklamání z neúspěchu je rovněž jasně viditelné a výrazně ovlivňuje celý proces učení. U cizího jazyka se střídají pozitivní emoce, které jsou spojené s prvními úspěchy praktikování jazyka, s negativními emocemi, které jsou způsobeny srovnáním s mateřským jazykem a vidinou dlouhé cesty, než student dosáhne lepší úrovně. Každý učitel se tedy snaží navodit ve výuce takové učební situace, kde by student mohl co nejčastěji pocítit radost a kladné sebehodnocení. Právě to, že osvojování probíhá v prostředí učební komunikace, skutečné emotivní chování neodhaluje úplně.

Vědomé uplatnění strategií zvládnání emocí je velmi obtížné, protože skutečná emoční zátěž se mnohem více projevuje v autentickém prostředí jazykové komunikace. Studenti s tímto tlakem i předběžně počítají, protože často uvádějí, že se cizí jazyk naučí, až vycestují do země, kde se jím hovoří, země a budou nuceni si ho z praktických důvodů rychle osvojit. Prostředí učební komunikace tedy sami nepovažují za takové, které by takový tlak na osvojování vytvářelo. Situace učební komunikace má méně možností vytvořit situace, kdy student uplatní strategie ovládnání emocí, nás vede k tomu, abychom alespoň explicitně studenty s takovými situacemi seznámili a ukázali jim, že jsou zvládnutelné. Opět platí, že pokud se učební situaci přibližuje co nejvíce reálné situaci komunikace, je student nucen využít širší škálu učebních strategií a kromě kognitivních zapojit do osvojování i metakognitivní, sociální a afektivní strategie vědomě.

8 Role play. Hra rolí.

Role A – Mountains

You think mountains are the best place to be in the countryside. Tell the others three reasons why. Tell them why their places aren't so good. Also, tell the others which is the worst of these (and why): beaches, deserts or forests.

Role B – Beaches

You think beaches are the best place to be in the countryside. Tell the others three reasons why. Tell them why their places aren't so good. Also, tell the others which is the worst of these (and why): mountains, deserts or forests.

Role C – Deserts

You think deserts are the best place to be in the countryside. Tell the others three reasons why. Tell them why their places aren't so good. Also, tell the others which is the worst of these (and why): beaches, mountains or forests.

Role D – Forests

You think forests are the best place to be in the countryside. Tell the others three reasons why. Tell them why their places aren't so good. Also, tell the others which is the worst of these (and why): beaches, deserts or mountains.

Zde vidíme typický příklad pro podporu sociální strategie spolupráce s kolegy. Dále upozorníme na neméně důležitou strategii pořizování poznámek, která může být uplatněna i při přípravě hraní rolí, a u studentů ji běžně pozorujeme. Způsob zaznamenávání učiva souvisí s návyky, které už student má z předešlého učení. Méně už je jasné, nakolik tato věková skupina mění a zdokonaluje způsob zaznamenávání, kterým se snaží podpořit osvojování cizího jazyka. Sami studenti jako odpověď na dotaz, jak se cizímu jazyku učí, zdůrazňují důležitost vlastních poznámek, které jsou pro ně základním zdrojem učení.

Poznámky zahrnují řadu dalších strategií, souvisejících s kognitivními strategiemi učení, např. používání obrázku, vytváření sémantických polí, zařazování do kategorií,

shrnutí nebo odkaz na předcházející osvojování, kontrolní překlad. Učitel sice může iniciovat způsob pořizování poznámek, ale většinou to, jak si ve skutečnosti jednotliví studenti zaznamenávají nové poznatky, neví. Obsáhlost poznámek souvisí s individuálními zvyklostmi jednotlivých studentů a také s jejich vstupní úrovní, tedy nakolik si musí doplňovat lingvistické pojmy nebo obecné znalosti, a také s tím, s jakým výukovým materiálem učitel se studenty pracuje. Poznámky pro studenta znamenají podrobný doprovodný text k předloženému učebnímu materiálu, jeho slovní zásobě a mluvnickému výkladu. V takovém případě se poznámky skutečně stávají základním materiálem při učení cizímu jazyku.

V učebním procesu, který se odehrává ve skupině studentů a kde dochází ke kontaktu s učitelem i ke kontaktu mezi členy skupiny, se nutně musí projevit strategie sociální a afektivní. Ty úzce souvisejí s motivací studentů k učení a celý proces učení a osvojování cizího jazyka velmi významně ovlivňují. Studenti sami je za přímé učební strategie nepovažují, ale pozorováním chování studentů při učení cizímu jazyku je jejich vliv jasně patrný.

Strategie soustředění a pozornosti také souvisí s motivací k učení, popřípadě s vizí bezprostředního využití cizího jazyka. V učebním prostředí pouhé simulace takových situací závisí pozornost na tom, nakolik materiál k osvojení studenta zaujal a nakolik souvisí s jeho odbornou specializací. Student tam může využít znalosti z odborných předmětů a osvojení jazykových dovedností je pro něj úzce spojeno s řešením případu. To je pro něj obdobná situace jako při nácviku řešení odborné problematiky v mateřském jazyce. Osvojení jazykových prostředků ke splnění úkolu představuje jen část dovedností, potřebných k řešení celého případu. Část obsahová vzhledem ke znalostem z odborných předmětů, získaných v mateřštině, nepůsobí většinou problém. Mnohdy dokonce studenti obohatí učitele cizího jazyka o dovysvětlení odborné stránky probíraného tématu. Ani jazyková stránka případu neznámá nutnost osvojení zcela nových jazykových prostředků. Student rozlišuje známé jazykové prostředky, které může čerpat z jazykových znalostí a dovedností nastudovaných už dříve. Materiál k učení představuje jen menší část, zpravidla odbornou slovní zásobu a prostředky odborného stylu. Student tedy snadno zaměří pozornost na prostředky nezbytné k osvojení, protože právě toto osvojení mu umožní splnit celý obsáhlý učební úkol. Při

učení cizímu jazyku se ukazuje, že plnění učebních úkolů tohoto typu, kdy student vědomě zaměřuje pozornost na pouhou část zadaného úkolu, míra a kvalita osvojení roste. Následně se zvyšuje i motivace k dalšímu učení, protože dosažené výsledky přinášejí pozitivní hodnocení vlastního učení a posílení sebedůvěry.

Strategie identifikace problému je také důležitou podmínkou osvojení cizího jazyka. Souvisí se strategií pozornosti. Úkoly, které přináší učení cizímu jazyku, řeší snáz student, který je schopen identifikovat jejich cíl a smysl. Pokud tuto strategii umí uplatňovat v mateřském jazyce, uplatňuje ji i při osvojování každého cizího jazyka. Nesprávné plnění učebních úkolů je naopak velmi často spojeno s tím, že student není takové identifikace schopen. Poukazuje na to věta: „*Já nevím, co s tím mám dělat.*“ Nemusí nutně znamenat, že se student na práci nesoustředil. Vyzývá učitele, aby pomohl studentovi učební problém identifikovat. Schopnost najít a jasně definovat problém je nutná pro další samostatné učení cizímu jazyku, ke kterému chceme studenta vést, na které ho chceme dobře připravit. Měli bychom mu ukázat, že důvod učebního neúspěchu má často příčinu právě v nedostatečné aplikaci této strategie.

9 Spell the underlined words properly. Napište správně podtržená slova.

Paragraph 1

1. An English nrueeerpetrn
2. Chinese emcornssu
3. seeing news efoogat of pollution
4. His team atsvesrh air
5. from urioas locations across Britain
6. De Watts puts a theyf price on his products

Paragraph 2

7. he arstepeacpi the quality of the air

8. A lot of his eaimsechrnd is sold
9. He explained in a oiormpnlao video
10. a lot of our orders are sbkpoe
11. very particular stcmsircanceu
12. the bottom of a ellayv

U studentů jsou velmi časté otázky na objasnění a ověření osvojovaných jazykových prostředků. Evidentním cílem takových otázek je osvojit si cizí jazyk; např.: „*Můžeme si to, prosím, napsat?*“ - ověření pravopisu; „*Jak to bude vypadat, když to řeknu o sobě?*“ - ověření mluvnického tvaru; „*Já tomu pořád nerozumím!*“ - požadavek na opakování. Otázky tohoto typu často signalizují i absenci metakognitivních strategií a nedostatečné úsilí v přístupu k učení (neprovedení zadaného úkolu, absence plánování učení, absence kontroly osvojování, absence sebehodnocení). Otázky na objasnění nesměřují pouze k učiteli, často se student obrací nejdříve ke kolegovi. Potřeba objasnění je spojována s přiznáním vlastní neznalosti, nepozornosti, to znamená nedostatečně aplikované afektivní strategie (nedostatek sebevědomí nebo neochota riskovat). K uplatnění strategie ověřování učitel studenty často vyzývá. Pokud student uplatňuje i další sociální a afektivní strategie, tedy při osvojování spolupracuje a minimalizuje obavy, uplatňuje při učení cizímu jazyku vědomě a frekventovaněji strategii ověřování. To platí jak pro učební situaci osvojování, tak pro osvojování v přímém kontaktu s rodilým mluvčím v autentické komunikaci. Tato strategie pak souvisí i s metakognitivními strategiemi plánování a řízení učení, sebehodnocením a dalšími strategiemi kognitivními (praktikování jazyka, dedukce apod.).

Ověření správnosti hláskování v tomto cvičení je možné na základě kontroly v původním textu, který byl uveden u cvičení 1.

10 Put the phrases together - sometimes more than one choice is possible.

Spojte části vět – někdy existuje více než jedna možnost.

- | | | | |
|-----|-------------------------------|---|--------------------------|
| 1. | started a booming | a | bad |
| 2. | struck | b | footage |
| 3. | news | c | quality of the air |
| 4. | from various locations | d | promotional video |
| 5. | De Watts puts a hefty | e | business |
| 6. | he appreciates the | f | price on his
products |
| 7. | rural | g | of a valley |
| 8. | pollution can be particularly | h | upon the idea |
| 9. | He explained in a | i | Britain |
| 10. | the bottom | j | across Britain |

Toto cvičení se také hodí pro práci ve skupině nebo dvojici. Strategie spolupráce ukazuje, že rozdíl efektivity mezi osvojováním individuálním a osvojováním ve dvojicích nebo ve skupinách je zřejmý a v učebním procesu hojně využívaný, protože umožňuje ve větší míře praktikovat cizí jazyk, vyzkoušet si osvojené jazykové prostředky. Zároveň umožňuje uplatnit různé komunikativní strategie a také strategie naplánování provedení učebního úkolu, spolupráce s ostatními členy skupiny a potlačení nepříjemného pocitu jazykové produkce před celou skupinou. I v případě, že neplánujeme práci ve dvojicích, studenti automaticky uplatňují tuto strategii a posilují osvojování tím, že zadaný problém řeší se sousedem. V případě pochybností se nejdříve obrací s otázkou na něho, teprve potom na učitele. Ne vždy je to spolupráce, která vede k učení a osvojení. Někdy se jedná spíše o uplatnění strategie ověřování. Plnění učebního úkolu ve skupině nebo ve dvojici vede studenta k uplatnění afektivních strategií, především snížení obavy a dodání odvahy. Student se zbaví zábran a odváží se víc riskovat. V případě, že učitel studentům předkládá materiál k osvojení a student sám se

na výběru tohoto materiálu nijak nepodílí, nemá sám žádný specifický cíl, ke kterému by určité jazykové prostředky potřeboval, kromě zadaného úkolu v učební komunikaci. Nemá tedy ani potřebu spolupracovat. Student často umí definovat, jaké jazykové prostředky se mu k provedení záměru nedostávají. Studenti, kteří mají přesnou představu o tom, jak chtějí na úkol reagovat, sami požadují spolupráci s učitelem, který jim může dodat potřebné jazykové prostředky. Strategie spolupráce jak s učitelem, tak s ostatními členy skupiny se stává významnou strategií učení. Takto osvojené jazykové prostředky zůstávají dlouhodobě uložené v paměti i díky spojení s tématem textu. Když studenti následně stejné jazykové prostředky potřebují v jiné situaci, vybaví si je i s tématem příspěvku. Strategie spolupráce se projevila v souvislosti s dalšími strategiemi, strategií řízení vlastního osvojování, ověřování, plánování učení, sebehodnocení, řízení emocí. Podílí se na výrazném zvýšení podílu samostatnosti při učení cizímu jazyku.

Vyvrcholením užívání strategií učení je pochopitelně strategie sebehodnocení, která se týká hodnocení výsledků učení cizímu jazyku. Většinou jsou naši studenti k sobě velmi kritičtí, spíše a častěji hodnotí své nedostatky a neúspěchy, málo své pozitivní výsledky. V našem systému, kde se hodnocení provádí známkou, se studenti vždy hodnotí horší známkou, než jakou by jim dal jejich učitel. Uvádět v hodnocení své dobré výsledky považují za nevhodné sebevědomí. Strategie sebehodnocení tedy souvisí se strategiemi afektivními, nedostatkem důvěry a sebevědomí ve výsledky vlastního učení. Sebehodnocení se ale může týkat i hodnocení vlastní momentální schopnosti porozumět, nebo produkovat jazyk. Již jsme několikrát zmínili rozpor mezi intelektuální úrovní a jazykovými schopnostmi při přijímání nebo formulování sdělení. Sebehodnocení znamená, že si student uvědomuje jazykové prostředky, které má k dispozici, a přizpůsobí tomu svou produkci, případně uplatní strategie ověřování při recepci. Ohodnotí, jak složité vyjádření v cizím jazyce si může dovolit, jaké strategie musí zvolit a jaké úsilí vynaložit. Totéž platí u receptivních dovedností. Zde by možná bylo zajímavé srovnat sebehodnocení v cizojazyčné produkci se sebehodnocením v produkci v mateřském jazyce. Ta vede mluvčího při komunikaci s cizincem k zjednodušování souvětí, výběru slovní zásoby směrem k internacionalismům používaným v mnoha jazycích, výraznější gestikulaci a mimice, to vše ve snaze učinit projev srozumitelnějším.

Mateřský jazyk byl použit nikoli automaticky, ale na úrovni srovnatelné s vlastními cizojazyčnými znalostmi a dovednostmi. Jistě tady při komunikaci hrají roli i strategie emotivní, vcítění do problému s porozuměním při komunikaci s cizincem. Taková zkušenost je důležitá pro učení cizímu jazyku, kdy s porozuměním a chápáním problémů nedokonalého osvojení jazyka počítáme a předpokládáme, že úroveň osvojení cizího jazyka bude dostatečná k pochopení sdělení, vyjádření hlavních myšlenek. Pokud student takové pochopení ze strany posluchače neočekává, je to někdy důvod pro odklad praktikování cizího jazyka v přímé komunikaci. Častá argumentace studentů je, že ještě neovládli cizí jazyk natolik dobře, aby mohli komunikovat s rodilým mluvčím. Může to být motivace k intenzivnímu osvojování a zdokonalování v cizím jazyce. V horším případě může student zhodnotit úroveň učení cizímu jazyku jako nedostatečnou a komunikaci vůbec neuskutečnit. Sebehodnocení tak může ovlivnit praktikování jazyka a bránit dalšímu zkvalitňování osvojování cizího jazyka. V učební situaci je student zvyklý především na hodnocení ze strany učitele. Ve svém samostatném učení ale bude muset být schopen aplikovat strategii sebehodnocení, aby se mohl odvážit řešit různé jazykové situace v profesním i osobním životě.

6.2 DISKUSE A KONKRÉTNÍ RADY

Praktické ukázky jsou založeny na vlastní praxi autorky, zahrnují pozorování ve výuce i reakce studentů a domníváme se, že vhodně doplňují kvalitativní výzkum této práce.

Ke strategiím učení je třeba zaujmout otevřený postoj, neoddělovat přímé a nepřímé, vnímat je synergicky a hledat spojení i se smyslovým vnímáním. Herci při nastudování dlouhých rolí také propojují slovní vazby s jevištní situací, váží slova s určitou vůní, hmatovým vjemem nebo pohybovým stereotypem. Někdy jim pomáhají i prosté asociace bez hlubší logické souvislosti.

Emoční stránka, kterou jsme rozebírali v rámci nepřímých strategií, dokáže ovlivnit náš zájem o učení cizímu jazyku kladně i záporně. U některých lidí jsou zájmy často přímo ve vleku jejich emocí. Domníváme se, že negativní emoce lze porazit jinými prostředky, mnohdy jen barvitou představivostí. V dospělém věku můžeme mnohem snáze a uvědoměleji pracovat i s návykem jako mírou podvědomého zautomatizování. Příkladem může být chůze, kterou si většinou ani neuvědomujeme – pokud z učení uděláme podobně automatickou činnost, uvolníme si tím energii pro zapojení paměti a koncentrace. A koncentrace na jazyk je další podmínkou úspěchu.

I sebevědomí, ve spojení s cizím jazykem často velmi slabé, můžeme velmi dobře posilovat, pokud se s učením dokážeme více vnitřně propojit. Ke každému učení je třeba přistupovat postupně a zbytečně se nezahlcovat. Také už jsme v této práci zmínili, že systém terciárního vzdělávání vyžaduje dospělého člověka i na úrovni plánování a organizace času. Pokud nebudeme respektovat základní zásady postupnosti, etapizace, vytvoříme si velmi silnou brzdu naší aktivity, kterou bude složité překonávat – dokonce se nám může vytratit smysl a cíl. Většina neúspěšných studentů cizího jazyka ztroskotává jen proto, že ustane ve svém úsilí. Stále na něco čekají, třeba na zázračnou učebnici, a přesunují zodpovědnost za svůj neúspěch na jiné – na učitele, partnery, děti.

Učení cizímu jazyku mnozí stále vidí jako nepříjemnou povinnost nebo nutnost vnějšího světa. Pokud si ale vhodně přeladíme náš psychický postoj, může se velmi

jednoduše stát z nepříjemné povinnosti toužebně očekávaná činnost, příjemná závislost, o kterou se nenecháme připravit.

Dobry student se slepě nepodřizuje učiteli a jeho metodám, ale sám hledá a aktivně vybírá, co nejvíce svědčí jemu samotnému. Dokáže tak vytěžit maximum i z horších podmínek, nerozptyluje se výmluvami, umí se ukáznit, rozplánovat si práci a vše si důkladně promyslet. Neúspěšní studenti ztroskotají většinou na tom, že se přestanou snažit a nevěnují se studiu pravidelně.

Objektem našeho zájmu jsou studenti vysoké školy. Studovat znamená z velké části číst – to si musíme uvědomit a co nejvíce podporovat a zdokonalovat strategie, které se čtením souvisejí.

Aktivity spojené se čtením jsou proto představeny v předchozí kapitole. Máme pro to několik pádných důvodů. Jak zmiňuje Harmer (1998, s. 10), studenti čtou texty spojené s jejich studiem, později kvůli práci, ale také jen tak pro radost, takže čtení je opravdu provází na každém kroku. Pokud mluvíme o čtení, Nuttall (2010, s. 15 - 16) upozorňuje, že to je vlastně čtení a hlavně pochopení toho, co jsme četli, nejenom ve smyslu mechanického dekodování slov a vět, ale účinný nástroj k rozvoji mezilidské komunikace.

Čtení je neoddelitelnou součástí jazykové výuky, studenti si mohou obohatit slovní zásobu, a pokud si ji dobře zafixují, mohou ji využít ve své vlastní řeči, případně psaném projevu. Ur (1991, s. 138) připomíná, že čtení je nikdy nekončící proces, který teprve začíná, když studenti porozumějí jednoduchým textům; pak je musíme co nejefektivněji přimět ke čtení náročnějších textů a řešení složitějších otázek.

Text rozhodně při učení patří k nejdůležitějším zdrojům informací. Podle Průchy (2001, s. 44) je nejrozšířenějším druhem didaktického textu učebnice, ale samozřejmě je to také každý text, který je sestaven tak, aby v sobě nesl didaktickou informaci. Tento druh učení je založen především na samostatné práci a aktivitě studenta, často souvisí s procvičováním už osvojené látky i nalézáním podnětů k další práci. Z textu se také může stát hlavní zdroj informací během samostudia při osvojování nových znalostí a při rozšiřování vědomostí.

Kontrolní otázky a úkoly jsou důležitou součástí didaktických textů, slouží k ověření, zda studenti text pochopili, a také jsou jakýmsi vodítkem, které pomáhá ujasnit nejpodstatnější nové poznatky. Student musí při učení z textu provádět s informacemi různé myšlenkové operace, srovnávat, vyhledávat klíčová slova, formulovat odpovědi na otázky a také zaujmout vlastní stanovisko k dané problematice (Maňák, 2003, s. 64).

V souvislosti s učením z textu je nutné také vyzdvihnout metodu paralelní dvojazyčné četby zmíněnou několikrát mezi strategiemi, která se využívá především jako doplněk k výuce, je velmi vhodná pro samostudium, slouží k procvičování a opakování slovní zásoby i gramatických konstrukcí, dokáže také mimořádně posílit motivaci k dalšímu učení. Je založena na čtení bilingvních textů, kdy na jedné straně knihy je uveden text v cizím jazyce a protější stránka zobrazuje překlad stejného množství textu v jazyce mateřském. Takto jsou vydávány speciální edice beletrie, které jsou ještě upravené a odstupňované podle pokročilosti, ale v dnešní době se můžeme setkat s paralelní četbou i v denním tisku, případně různých firemních tiskovinách. Některé knihy jsou také doplněné o nahrávku textu na CD namluvenou rodilými mluvčími, takže si studenti mohou trénovat spolu se čtením i poslech a správnou výslovnost, čímž je opět aktivováno a zapojováno více smyslů a četba nabývá na efektivitě. Tímto způsobem může student postupovat prakticky jako samouk, zvláště pro dospělé je využívání této metody velmi vhodné a doporučované (OUP, 2011).

Věnujme se příkladu, kdy simultánní četbou nemusí být jen kniha. Takové texty si student může časem i sám připravovat a využívat tak všeobecného rozhledu, ale i jiných jazyků, kterými už vládne. Je to bezesporu velmi praktické posilování mezijazykového transferu a je odpovědí na časté stížnosti nebo povzdechy studentů, že zapomínají jazyk, kterému se nevěnují. V příloze F najdeme ukázkou textu k tématu udělování filmových cen Oscar 2016, která byla připravena z internetové stránky Euronews. Vycházíme z tématu, které není nikomu cizí, netrápíme se častým hledáním ve slovníku a využíváme propojení s cizím jazykem, který ovládáme lépe, případně využijeme přehledu v jazyce mateřském.

Efektivní čtení není jen o seznámení se s příslušným jazykem potřebným pro pochopení textu. Například motivace nebo podkladové informace hrají své role a jsou neoddělitelné (Nuttall, 2010, s. 23). Ur (1991, s. 142) upozorňuje, že účinnost čtení se zvyšuje, pokud je text srozumitelný a jasný pro studenty, a klesá, pokud je pro ně text příliš obtížný. Jestliže má student k dispozici základní informace a vyzná se v nich, může mu to pomoci pochopit celý text.

Po dokončení cvičení, která pomáhají pochopit téma, se někdy zaměřujeme i na detailní čtení pro zlepšení výslovnosti. Část textu čteme jako „*hejno papoušků*“, takže studenti nesledují text, ale snaží se jen opakovat po učiteli, případně nahrávce, máme-li ji k dispozici. Cvičení lze modifikovat, kdy jeden student začne číst a ve chvíli, kdy udělá chybu, pokračuje někdo další.

Především studenti prezenčního studia mají velmi rádi tzv. *běžací diktát*. Domníváme se, že by ho ocenili i studenti kombinované formy, ale bohužel pracují v dost velkých studijních skupinách. Tuto aktivitu si můžeme dovolit praktikovat, pokud učebna není přeplněná – jde především o udržení bezpečnosti v zápalu hry. Vždy si připravíme 5-7 kopií jednoho odstavce z textu, kterému se věnujeme, a rozvěsíme je po učebně. Studenti pracují ve dvojicích, jeden z nich si musí zapamatovat kus textu, běžet zpět ke svému partnerovi a nadiktovat mu ho; druhý rychle zapisuje. Pokřikování na dálku je zakázáno. V závislosti na délce textu se mohou role po třech až pěti minutách vyměnit. Aktivitu si můžeme zpestřit i rozdělením rolí – např. generální ředitel a jeho osobní asistentka.

Pokud máme dost času, dá se význam textu shrnout jiným zajímavým způsobem - požádáme studenty, aby vytvořili resumé přesně na 100 slov. Ani 99, ani 101. Je to dobrý úkol také na domácí přípravu s krátkou zpětnou vazbou na začátku další lekce a následnou opravou.

I z vlastních studijních zkušeností, které se snažíme vštěpovat svým svěřencům, vychází, že příliš nefunguje žádné učení bez čtení, nemůžeme striktně oddělit čtení od dalších dovedností a je také důležitou součástí jazyka z hlediska jeho systému. Pokud jsme my učitelé otevření tomuto nápadu, je to určitě vhodný způsob, jak přivést naše

studenty ke schopnosti myslet v cizím jazyce. Cesta je to dlouhá a místy nebezpečná, ale trpělivost pomáhá.

6.3 SHRnutí

Pokud porovnáme průběžnou retrospekci učení, kterou provádějí sami studenti během seminářů, s pozorováním procesu učení cizím jazykům ze strany učitele, vidíme, že se přehled strategií liší v závislosti na tom, kdo strategii učení cizímu jazyku posuzuje. V deklarovaných cílech jazykového vyučování v terciárním vzdělávání je i posílení samostatnosti v osvojování cizího jazyka s možností samostatného učení v budoucím osobním i profesním životě. Strategie učení z tohoto úhlu pohledu přestávají být strategiemi, které využívá učitel s cílem dosáhnout co nejkvalitnějšího osvojení u svých studentů. Stávají se vědomým prostředníkem procesu osvojování z pozice studenta. Zajímá nás tedy nejen, jak studenta cizí jazyk naučit, ale i to, jak si student sám vytvoří a vypracuje vhodné strategie, které mu umožní zefektivnit proces učení v učebním prostředí a samostatně pokračovat v osvojování podle potřeby i v budoucnu. Z tohoto hlediska se nabízí rozlišení na strategie přímé a nepřímé, protože studenti vnímají pouze takové strategie, které považují za přímou cestu k osvojení cizího jazyka. Ostatní strategie buď vidí jako překážku v učení, kterou se jim nedaří odstranit, nebo je aplikují nevědomě a vůbec nepřemýšlejí o tom, že by jim mohlo v osvojování pomoci rozšíření a promýšlení dalších strategií, které by využili v dalším samostatném vzdělávání. Z jejich pozice jsou to strategie nepřímé. Mohli bychom tedy zachovat členění, ke kterému ve své studii dospěla Rebecca Oxford, tedy členění na strategie přímé a nepřímé, a studenty při učení cizímu jazyku na jejich vliv na učení pravidelně upozorňovat.

Chceme-li celkovou koncepcí výuky posilovat faktor samostatnosti v učení, nemůžeme opomíjet existenci strategií učení, naopak je musíme cíleně podporovat. Rozvíjení a jejich plné uvědomování ze strany studenta je důležitým cílem jazykového vyučování a předpokladem zefektivnění celého procesu učení a osvojování cizího jazyka. Je to posun od výuky cizího jazyka s využitím strategií, které musí student uplatnit v připravených učebních situacích, a opravdovým osvojením cizího jazyka, kdy dochází k explicitnímu pojmenování strategií a jejich jasnému uvědomění. Umožníme studentům zachytit celou jejich škálu, pochopit jejich vliv na učení, a na základě toho si z nich volit ty nejvhodnější k individuálnímu osvojování. Je to podmínka pro vytvoření základu pro dosažení autonomie v učení.

Každý student je individuální osobností, nelze automaticky předpokládat stejnou kvalitativní i kvantitativní úroveň nabytých znalostí, schopnosti propojování nových a již známých faktů, stejné způsoby nebo stejnou efektivitu učení. Při rozvoji autonomie studenta v rámci výuky cizích jazyků učitel chápe, že škola není místem, kde student je schopen získat veškeré možné znalosti a všechny dovednosti a kde zvládne všechny kompetence potřebné pro celý jeho následující život. Škola je místem, kde učitel zprostředkovává přiměřené dostupné vědomosti a poznatky, informuje o možnostech dalších zdrojů informací a jeho úkolem je také naučit studenty efektivně se učit. Úlohou učitele cizího jazyka je vytvářet pro výuku vhodné podmínky pro učení i pomocí vhodně zvolených metod, podporovat učení a napomáhat studentovi v jeho individuálním pokroku, především ve schopnosti používat cizí jazyk v různých komunikačních situacích. Velmi vhodným nástrojem k naplnění tohoto požadavku jsou strategie učení, které přispívají k uvědomování si postupu a způsobů vlastního procesu učení každého jednotlivce.

ZÁVĚR

Dospělý člověk si více uvědomuje postupy a principy, kterými se vzdělává, a to i v jazykové oblasti, proto je důležité revidovat snahy a přístupy, jakým způsobem takové vzdělávání probíhá. V této disertační práci nevnímáme studenta pouze jako objekt snah učitele, nýbrž jako samostatný a zodpovědný subjekt, který se snaží učit cizím jazykům co nejefektivněji.

Toto rozšíření informovanosti, utřídění poznatků a vědomostí o roli učení a osvojování cizího, tedy jiného, dalšího jazyka po mateřském, bereme jako jeden z prostředků uchopení a zacházení s kulturně rozmanitým světem. Znalost a využívání strategií učení se jeví jako jeden z vhodných a efektivních nástrojů v celoživotním vzdělávání. Znalost cizího jazyka se jeví jako nevyhnutelná obzvláště v době rychlých změn, kdy předpokládáme, že každý člověk si bude muset v průběhu aktivního života zvyšovat a někdy i úplně změnit kvalifikaci, aby našel uplatnění v povolání, na které nebyl školou připraven. Přispívá ke zvýšení mobility každého člověka jak v osobním, tak i v pracovním životě. Dnešní moderní doba si žádá připraveného člověka, který je schopen převzít odpovědnost za svůj další rozvoj.

Nejvíce využívanými strategiemi v rámci provedeného kvantitativního výzkumu jsou strategie kompenzační, nejméně využívány jsou strategie paměťové. Z dílčích učebních strategií, které každá ze tří hlavních přímých strategií v sobě obsahuje, jsou nejvíce využívány překonávání omezení v mluvení a psaní (kompenzační), analyzování a logické usuzování (kognitivní), vytváření struktury pro vstupy a výstupy cizojazyčného sdělení (kognitivní) a přijímání a produkce sdělení (kognitivní). Tyto dílčí strategie studenty nejvíce využívané spadají do obvykle používaného nebo občasného využívání. Nejméně využívanými dílčími strategiemi jsou používání vizuálních a auditivních reprezentací (paměťové) a využívání činnosti (paměťové), které spadají do hodnotící kategorie obvykle nepoužívané. Také se nepotvrdilo, že by studenti prezenčního studia používali strategie výrazně více než studenti kombinovaného studia.

Další bod výzkumu představovala role pohlaví ve využívání přímých strategií učení. Výsledky potvrdily, že zkoumaná skupina žen využívá přímé strategie více než zkoumaná skupina mužů.

Pokud chceme naši celkovou koncepci výuky posilovat faktor samostatnosti v učení, musíme vnímat existenci strategií učení. Rozvíjení a jejich plné uvědomování ze strany studenta je důležitým cílem jazykového vyučování a předpokladem zefektivnění celého procesu učení a osvojování cizího jazyka. Je to posun od výuky cizího jazyka s využitím strategií, které musí student uplatnit v připravených učebních situacích, a opravdovým osvojením cizího jazyka. Umožníme studentům pochopit vliv strategií na učení a volit si ty nejvhodnější k individuálnímu učení. Je to podmínka pro vytvoření základu pro dosažení autonomie v učení.

Každý student je individuální osobností, nemůžeme předpokládat stejnou kvalitativní i kvantitativní úroveň nabytých znalostí, stejné způsoby nebo stejnou efektivitu učení. Při rozvoji autonomie studenta v rámci výuky cizích jazyků učitel chápe, že škola není místem, kde student je schopen získat veškeré znalosti a dovednosti a kde zvládne všechny kompetence potřebné pro celý jeho následující život. Škola je místem, kde učitel zprostředkovává přiměřené dostupné vědomosti a poznatky, informuje o možnostech dalších zdrojů informací a jeho úkolem je také naučit studenty efektivně se učit. Úlohou učitele cizího jazyka je vytvářet pro výuku vhodné podmínky pro učení i pomocí vhodně zvolených metod, podporovat učení a napomáhat studentovi v jeho individuálním pokroku, především ve schopnosti používat cizí jazyk v různých komunikačních situacích. Velmi vhodným nástrojem k naplnění tohoto požadavku jsou strategie učení, které přispívají k uvědomování si postupu a způsobů vlastního procesu učení každého jednotlivce.

Závěrem můžeme konstatovat, že učení cizímu jazyku má u studentů vysoké školy řadu aspektů a objektivních i subjektivních problémů. Zaměření na strategie učení může učení cizímu jazyku výrazně ovlivnit. Vhodně zvolené postupy pomáhají plnit nejdůležitější úkol, který stojí před terciárním jazykovým vzděláváním, a to přenést postupně organizaci a odpovědnost za výsledky učení cizímu jazyku na studenta. Znamená to přejít od implicitního přístupu k učebním strategiím k přístupu

explicitnímu. V učebních úkolech, které jsou studentům cizích jazyků předkládány, jsou učební strategie zahrnuty implicitně. Jsou koncipovány učebnicí nebo učitelem, který je přizpůsobuje konkrétnímu oboru. Prostřednictvím takových učebních úkolů se student dostává do situací, kdy je nucen tyto vybrané strategie uplatnit s cílem dosáhnout kvalitního a efektivního osvojení cizího jazyka. V takovém případě student nezasahuje do organizace procesu osvojování. Vzhledem k věku a intelektuální úrovni a také především vzhledem k tomu, že školní výukou učení cizímu jazyku nekončí, jsme na základě pozorování a rozhovorů se studenty dospěli k závěru, že explicitní seznámení s učebními strategiemi má pozitivní vliv na výsledky osvojování a na posílení samostatnosti v učení cizím jazykům. Jejich zařazení rozhodně patří do učebních plánů.

Jestliže se student při realizaci učebních úkolů, ve kterých si osvojuje nové jazykové prostředky, vědomě zaměřuje i na vnímání vlastního procesu učení, jeho šance na dosažení kvalitnějšího výsledku se zvyšují. Vybírá si z většího souboru možností, jak přistupovat k vlastnímu osvojování cizího jazyka, případně jak odstranit překážky, které učení brání. Studenti si uvědomují existenci strategií a postupů, kterými se cizímu jazyku učí. Vnímají tak především kognitivní strategie, které adaptují na různé učební úkoly. Aplikace strategií metakognitivních, sociálních a afektivních je někdy složitější; jsou úzce spojené s dalšími učebními strategiemi, takže ve vědomí studentů je to odsouvá do pozadí. Považují je za pouhé nepřímé strategie a při samotném učení jim nepřikládají důležitou úlohu. Přesvědčujeme se ve vlastní praxi, ze které byla i komentovaná ukázka v praktické části této práce, že vědomé a pravidelně aplikované užití i těchto nepřímých strategií má pozitivní vliv na učení.

Na základě kvantitativní i kvalitativní části empirického výzkumu a vlastních zkušeností z přímé výuky jsme dospěli k následujícím závěrům:

- Jestliže chceme studentům umožnit další samostatné učení i po skončení školní výuky, je vhodné zaměřit jejich pozornost na vlastní proces učení.
- Učení cizímu jazyku probíhá díky uplatnění široké množiny učebních strategií, nejen kognitivních, ale také metakognitivních, sociálních a afektivních.
- Pozornost studentů je dobré zaměřit na všechny vlivy na učení, na ty, které student vnímá a umí jasně pojmenovat, i na ty, které s učením nespojuje a

jejichž vliv na kvalitu učení cizímu jazyku pokládá za nepřímý nebo ho vůbec nevnímá.

- Je třeba upozornit na strategie, které student používá vědomě i nevědomě, a spojit je s momentem působení na učení cizímu jazyku.
- Explicitně představené strategie v rámci výuky umožňují studentům hledat další způsoby učení cizímu jazyku, přizpůsobit je situaci a subjektivním podmínkám, ve kterých učení probíhá, a vhodným výběrem strategií celý proces zefektivnit.
- Vědomá aplikace strategií učení je cesta k pochopení, jak se cizím jazykům učit samostatně a zdokonalovat se celoživotně.
- Strategie učení cizímu jazyku je vhodné zařazovat do učebních plánů v terciárním vzdělávání.
- V rámci didaktiky cizích jazyků je nutné dále sledovat proces učení cizím jazykům na všech stupních vzdělávání, aby byla zajištěna návaznost a podpora nejen při používání strategií.

Není možné vytvořit učebnice nebo jiné učební materiály, které by byly obecně použitelné pro výuku se zaměřením na používání strategií ve všech oborech univerzitního studia. Zaměření na strategie učení a aplikace vhodných metod a technik výuky cizích jazyků představuje změnu v jazykovém vyučování. Učitel se stává prostředníkem a poradcem a student autonomním jedincem procesu učení. Vnímáním učebních strategií a schopností definovat své potřeby v učení cizímu jazyku připravíme studenta na další celoživotní jazykové vzdělávání. Vzhledem k tomu, že student přichází na univerzitu především za odborným vzděláním, je třeba mu poskytnout v jazykové výuce teoretickou pomoc, jak si po ukončení studia udržet úroveň samostatného uživatele cizího jazyka. Pro studenta je to příprava k samostatnému osvojování cizího jazyka. Jazykové vyučování přestává být připravenou hrou, kterou se jazyk naučí. Nastupuje určitý teoretický nadhled, uvědomování si intelektuální vyspělosti vlastní osobnosti. Je to důležité, neboť terciární studium předpokládá, že dnešní student bude v osobním i profesním životě občanem s vícejazyčnými dovednostmi.

Pochopení způsobu, jak se studenti jazyk učí, je důležité pro zkvalitňování výuky cizích jazyků. Podrobná znalost tohoto procesu by měla napomoci studentům v osvojování jazykových znalostí a dovedností. Zvyšování efektivity výuky cizích jazyků z pohledu učitele a učení cizím jazykům z pohledu studenta je velmi aktuální, protože význam znalosti především anglického jazyka v současném světě stále roste, a to i na českém pracovním trhu. Porozumění strategiím učení není ani ve vědecké komunitě úplné a toto téma je stále předmětem zkoumání, jehož význam se v souvislosti s růstem důležitosti cizích jazyků pro život současného člověka pravděpodobně bude dále zvyšovat.

Stanovené cíle této disertační práce byly splněny. Hlavním přínosem práce jsou získané aktuální výsledky používání strategií u studentů vybrané vysoké školy. Data byla vyhodnocena a byly navrženy praktické rady na zefektivnění výuky cizích jazyků a učení cizím jazykům, tedy přístupy k vyučování i učení. Přínos práce vidíme jak pro učitele, tak i pro studenty samotné, kteří byli na základně zpětné vazby z výzkumu informováni o užívání strategií přímo v jejich studijních skupinách. Co se týká obsahových závěrů plynoucích z této práce, dá se zdůraznit, že strategie je možné cíleně rozvíjet ve výuce. Podpora používání strategií je dlouho diskutovaným tématem. Základními tématy, kterými se snaží badatelé zabývat, je, zda je dobré strategie žákům či studentům předávat a jakým způsobem tyto strategie předávat. Zvláště jedná-li se o dospělé studenty, je vhodná diskuse nad touto problematikou. Za velmi přínosné považujeme uvědomování si a propojování přímých a nepřímých strategií učení cizímu jazyku. Učení cizímu jazyku by se mělo spíše orientovat ne na přesné užití gramatických jevů, ale na záležitosti abstraktnější, např. jak si poradit, když nerozumím, jak se mohu sám, pozvolna a nenásilně zlepšovat, co pro to mohu udělat sám a pro co potřebuji pomoc. Uvědomujeme si, že potřeba vládnout alespoň jedním světovým jazykem je stále silnější a rčení „*Kolik jazyků umíš, tolikrát jsi člověkem*“ je stále pravdivé.

Resumé

Disertační práce *Strategie učení cizím jazykům u dospělých studentů* se zaměřila na výzkum používání strategií u studentů vybrané univerzity.

Předložená disertační práce byla rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část nejdříve představila problematiku jazyka v širších společenských, historických a filozofických souvislostech. Další kapitoly teoretické části se podrobně zaměřily na specifika dospělých studentů, autonomní učení a především strategie učení cizímu jazyku. Praktická část představila kvantitativní výzkum, který zkoumal používání přímých strategií učení cizímu jazyku u studentů bakalářských studijních oborů Fakulty logistiky a krizového řízení Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Kvalitativní výzkum se zaměřil na autonomní přístup k učení cizímu jazyku u vybraných studentů. Praktická část dále obsahovala konkrétní náměty k podpoře používání strategií učení ve výuce.

Stanovené cíle této disertační práce byly splněny. Hlavním přínosem práce bylo získání aktuálních výsledků používání strategií u studentů vybrané vysoké školy. Kvantitativní i kvalitativní data byla vyhodnocena a byly navrženy praktické rady na zefektivnění výuky cizích jazyků a přístupu k učení.

Summary

The dissertation thesis *Foreign Language Learning Strategies in Adult Students* focused on the research in the field of using learning strategies in students of a selected university.

The presented dissertation thesis was divided into theoretical and practical part. The theoretical part first introduced the issue of language in the wider social, historical and philosophical context. Other chapters of the theoretical part focused in detail on the specifics of adult students, autonomous learning and especially foreign language learning strategies. The practical part contained the quantitative research, which examined the use of direct foreign language learning strategies among students of

bachelor degree courses of the Faculty of Logistics and Crisis Management at Tomas Bata University in Zlin. The qualitative research focused on autonomous approach to learning a foreign language to selected students. The practical part also contained concrete suggestions to promote the use of learning strategies in the classroom.

Defined objectives of this dissertation thesis were met. The main contribution of this project was to obtain the actual results of the strategy use among students of a selected university. Quantitative and qualitative data were evaluated and practical advice was designed on more effective foreign language teaching and learning.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

AKADEMICKÝ SLOVNÍK CIZÍCH SLOV. Kolektiv autorů. Praha: Academia, 2000. 1. vydání. 836 s. ISBN 80-200-0982-5.

ARMSTRONG, T. *Každý je na něco chytrý*. Praha: Portál, 2015. 256 s. ISBN 978-80-262-0019-2.

BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Karolinum, 2008. 132 s. ISBN 80-7184-542-6.

BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.

BLECHA, I. *Filosofie (základní problémy)*. Olomouc: FIN, 1994. 303 s. ISBN 80-85572-88-5.

BRETON, R. *Atlas jazyků světa*. 1. Vydání. Praha: Albatros, 2007. 79 s. ISBN 978-80-00-01883-6.

BUDIL, I. T. *Mýtus, jazyk a kulturní antropologie*. 4. vydání. Praha: TRITON, 2003. ISBN 80-7254-321-0.

CEJPEK, J. *Informace, komunikace a myšlení: úvod do informační vědy*. 2., přepracované vyd. Praha: Karolinum, 2005. 233 s. ISBN 80-2461-037-X.

ČERNÝ, J. *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia, 1996. 517 s. ISBN 80-85885-96-4.

ČERNÝ, J. *Úvod do studia jazyka*. 2. vydání. Olomouc: Rubico, 2008. 248 s. ISBN 978-80-7346-093-8.

ECO, U. *Hledání dokonalého jazyka v evropské kultuře*. Praha: Lidové noviny, 2001. 356 s. ISBN 80-7106-389-4.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 2. vydání. Praha: Portál, 2003. 384 s. ISBN 80-7178-626-8.

- FRYJAUFOVÁ, E. *Naučte své dítě efektivnímu učení*. Praha: Computer Press, 2006. 92 s. ISBN 80-251-1481-3.
- FRYJAUFOVÁ, E. *Jak uspět na vysoké škole*. Praha: Computer Press, 2006. 128 s. ISBN 80-251-1216-0.
- GADAMER, H. G. *Člověk a řeč*. Praha: OIKOYMENH, 1999. 154 s. ISBN 80-86005-76-3.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- HAGÉGE, C. *Člověk a řeč (L'homme de paroles)*. Praha: Karolinum, 1998. 311 s. ISBN 80-7118-4331-8.
- HARTL, P., HARTLOVÁ H. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. 774 s. ISBN 978-80-7367-569-1.
- HENDRICH, J. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988. A26-06-11/1 14-279-88.
- CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí*. Rudná u Prahy: Editpress, 2001. 196 s. ISBN 80-238-7482-9.
- CHODĚRA, R. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999. 163 s.
- JANÍKOVÁ, V. *Učíme se učit cizí jazyky*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 161 s. ISBN 978-80-210-4620-7.
- JANÍKOVÁ, V. a kol. *Výuka cizích jazyků*. Praha: GRADA, 2011. 200 s. ISBN 978-80-247-3512-2.
- JELÍNEK, S. K některým otázkám bilingvismu. In *Cizí jazyky 2004-05*, č. 5 - 6, s. 153 - 155. ISSN 1210-0811.
- JIRÁK, J. et al. *Jazyk ve společenském kontextu: základy jazykovědy pro studenty sociálních věd*. 2. vydání. Praha: Karolinum, 1996. 102 s. ISBN 80-7184-210-9.

- JIRÁK, J., WOLÁK, R. (ed.). *Mediální gramotnost. Nový rozměr vzdělávání*. 1. vydání. Praha: Radioservis, 2007. 152 stran. ISBN 978-80-86212-58-6.
- LAŽANOVÁ, M. *Hry*. Praha: Skřivánek, 2007. PROJEKT CZ.04.3.07/3.2.0.1.3/3382. Vývoj programu pro odborné vzdělávání lektorů jazykové výuky dospělých.
- LIESSMANN, K. P. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2008. 125 s. ISBN 978-80-2001-677-5.
- LOJOVÁ, G. *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2005. 200 s. ISBN 80-223-2069-2.
- LOJOVÁ, G., VLČKOVÁ, K. *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál, 2011. 232 s. ISBN 978-80-7367-876-0.
- LYOTARD, J. F. *O postmodernismu: postmoderno vysvětlované dětem: postmoderní situace*. Vyd. 1. Praha: Filosofia, 1993, 206 s. ISBN 80-7007-047-1.
- MAŇÁK, J. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. 90 s. ISBN 80-210-1549-7.
- MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2001. 104 s. ISBN 80-210-1661-2.
- MAŇÁK, J. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. 78 s. ISBN 80-7315-078-6.
- MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. Praha: SPN, 1977. 328 s.
- MUŽÍK, J. *Andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer, 2011. 324 s. ISBN 978-807357-581-6.
- PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení*. Praha: PedF UK, 2002. 248 s. ISBN 80-7290-012-7.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. 380 s. ISBN 97-8807-367-172-3.

- PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2004. 141 s. ISBN 80-7178-977-1.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. 481 s. ISBN 80-7178-631-4
- PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.
- PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*. Praha: GRADA, 2014. 152 s. 1. vydání. ISBN 978-80-247-5232-7.
- PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. 2. Aktualizované a rozšířené vydání. Praha: GRADA, 2014. 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4.
- REINHAUS, D. *Techniky učení – Jak se snadněji učit a více si pamatovat*. Praha: GRADA, 2014. 112 s. ISBN 978-80-247-4781-1.
- RIES, L. KOLLÁROVÁ, E. (eds.): *Svět cizích jazyků / Svet cudzích jazykov dnes (Inovačné trendy v cudzojazyčnej výučbe.)* Bratislava: Pedagogické vydavateľstvo DIDAKTIS, 2004. 198 s. ISBN 978-80-8916-011-2.
- ROHLÍKOVÁ, L., VEJVODOVÁ, J. *Vyučovací metody na vysoké škole: Praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: GRADA, 2012. 1. vydání. 288 s. ISBN 978-80-247-4152-9.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha, ISV, 2007. 2. rozšířené a aktualizované vydání. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- STÖRIG, H. J. *Malé dějiny filozofie*. Praha: ZVON, 1993. 559 s. ISBN 80-7113-058-3.
- SUDÍKOVÁ, B. *Suggestopedie*. Praha: Skřivánek, 2007. PROJEKT CZ.04.3.07/3.2.0.1.3/3382. Vývoj programu pro odborné vzdělávání lektorů jazykové výuky dospělých.
- ŠMÍD, M. *Co změnil internet*. In: JIRÁK, J., WOLÁK, R. (ed.). *Mediální gramotnost. Nový rozměr vzdělávání*. 1. vydání. Praha: Radioservis, 2007. 152 stran. ISBN 978-80-86212-58-6.

ŠTEFFLOVÁ, J. CLIL podporuje výuku jazyků. *Učitel'ské noviny*, 4. 5. 2010, ročník 113, číslo 18, s. 12-13. ISSN 0139-5781.

TALLEY, G. *Jak se učit cizí jazyk. Návod a příručka ke snadnému studiu*. Praha: OPTIMUS, 2015. 60 s. ISBN 978-80-9053-820-7.

TEPPERWEIN, K. *Umění lehce se učit*. Pelhřimov: Stanovum, 1993. 157 s. ISBN 80-900784-4-3.

VAŇKOVÁ, I. *Nádoba plná řeči (Člověk, řeč a přirozený svět)*. Praha: Karolinum, 2007. 314 s. ISBN 978-80-2461-122-8.

VALÍŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2010. 2. rozšířené a aktualizované vydání. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: GRADA, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

UNESCO. *Učení je skryté bohatství: zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997. 125 s.

VLČKOVÁ, K. *Strategie učení cizímu jazyku: výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivity na gymnáziích*. Brno: Paido, 2008. 218 s. ISBN 978-80-7315-155-3.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. Ethique, communication et éducation. In Ethique, communication et éducation. *FDLM Recherches et applications*. Paris: CLE International, 1999. p. 6-14. ISBN 2-84-129495-1.

ARNOLD, J. Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère. In EU no 144, 2006. p. 407-425. ISBN 978-2252-03549-8.

BALOGH, L. *Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai.*- Debrecen: Debreceni Egyetem, 2000. 195 s. ISBN 978-0-531-41994-3.

CAMILLERI, G. *Autonomie de l'apprenant - La perspective de l'enseignant*. Bruxelles: Conseil de l'Europe, 2002. ISBN 92-871-4986-0.

COHEN, A. D., WEAVER, S. J. *Styles and Strategies-Based Instruction: A Teachers' Guide*. Minneapolis: University of Minnesota, 2006. ISBN 0-9722545-4-4.

CORDER, S. *Introducing to Applied Linguistics*. Oxford: OUP, 1998. 122 s. ISBN 0-19-437073-9.

CYR, P. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International, 1998. ISBN 209-033-326-X.

DALE, L., TANNER, R. *CLIL Activities*. Cambridge: CUP, 2013. 284 s. ISBN 978-0-521-14984-6.

DELLER, S., PRICE, C. *Teaching other subjects through English*. Oxford: OUP, 2011. 151 s. ISBN 978-0-19-442578-0.

DÖRNYEI, Z. *Teaching and Researching Motivation*. 2nd Edition. Edinburgh: Pearson, 2011. 326 s. ISBN 978-1-4082-0502-0.

DUNLOSKY, J., RAWSON, K., MARSH, E., NATHAN, M., WILLINGHAM, D. Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology. *Psychological Science in the Public Interest*. 14 (1), s. 4–58, 2013. DOI: 10.1177/1529100612453266 [PDF]

EDGE, J. *Mistakes and Correction*. London – New York: Longman, 1994. 69 s. ISBN 0-582-74626-4.

GADAMER, H. G. *L'Art de comprendre*. Ecrits II. Paris: Editions Aubier, 1991. ISBN 2-7007-3475-0.

GAONAC'H, D. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Les Éditions Didier, 1991. ISBN 2-278-07820-8.

HARMER, J. *How to Teach English*. Harlow: Longman, 1998. 212 s. ISBN 0582-29796-6.

HARRIS, W. *Aider les apprenants à apprendre: à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langue en Europe*. Bruxelles: Conseil de l'Europe, 2002. ISBN 92-871-5022-3.

HEYWORTH, F. *L'organisation de l'innovation dans l'enseignement des langues*. Etude de cas. Bruxelles: Conseil de l'Europe, 2003. ISBN 92-871-5164-4.

HOLEC, H. L'apprentissage autodirigé : une autre offre de formation. In *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen. FDLM Recherches et applications*. Montreal: EDICEF, 1998. s.213 - 256. ISBN 2-84-12917-X.

JANÍKOVÁ, V. *Learning Multiple Foreign Languages in Research: the Example of German after English*. DOI: 10.18355/XL.2015.08.02.54-71. *XLinguae Journal*, Volume 8, Issue 2, April 2015, ISSN 1337-8384.

JANÍKOVÁ, V., MICHELS-McGOVERN, M. *Methodik und Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Brno: Masarykova univerzita, 2002. 97 s. ISBN 80-210-2344-9.

KAHN, G. Différentes approches pour l'enseignement du français sur objectifs spécifiques. In *Méthodes et méthodologies. FDLM Recherches et applications*. Paris: Hachette EDICEF, 1995, p.144 - 153. ISBN 2-85-069959-4.

LECHTE, J. *Fifty Key Contemporary Thinkers*. London: Routledge, 1994. 251 s. ISBN 978-0415-07408-7.

LITTLE, D. La compétence stratégique par rapport à la maîtrise du processus d'apprentissage des langues. In *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen. FDLM Recherches et applications*. Paris: EDICEF, 1998. 187 s. ISBN 92-871-1770-0.

MOIRAND, S. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: HACHETTE, 1990. 259 s. ISBN 2-01-0169654.

NUTTALL, C. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Macmillan, 1996. 8th printing 2010. 282 s. ISBN 978-1-4050-8005-7.

O'MALLEY, J. M., CHAMOT, A. U. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. ISBN 10-05-2135-8-37-X.

OXFORD, R. L. *Language learning strategies*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, USA, 1990. ISBN 89-13109.

ORTNER, B. *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber Verlag, 1998. 195 s. ISBN 3-19-006629-9.

PORCHER, L. Le plurilinguisme: des politiques linguistiques, des politiques culturelles, des politiques éducatives. In *Vers une compétence plurilingüe. FDLM Recherches et applications*. Paris: CLE International, 2003, s. 88 - 96. ISBN 2-09-037105-6.

RANKOV, P. *Informačná spoločnosť - perspektívy, problémy, paradoxy*. Vyd. 1. Levice: Koloman Kertész Bagala, 2006. 173 s. ISBN 80-8912-991-9.

RÖSCH, H. *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie Verlag, 2011. 252 s. ISBN 978-3-05-004544-3.

SCOTT, S. *Philosophy of Language*. Princeton: Princeton University Press, 2010. 189 s. ISBN 978-0691-13866-4.

UR, P. *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: CUP, 1991. 18th printing 2010. 375 s. ISBN 978-0-521-44994-6.

WENDEN, A., RUBIN, J. *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1987.

ZARATE, G. Identités et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles. In *La compétence interculturelle*. Bruxelles: Conseil de l'Europe, 2003, 123 s. ISBN 92-871-5169-5.

Seznam použitých internetových zdrojů

ATHERTON, J. S. Knowles' Andragogy: An Angle on Adult Learning. *Learning and Teaching* [online]. 2010-02-10. [cit. 2014-09-07] Dostupný z WWW: <<http://www.learningandteaching.info/learning/knowlesa.htm>>.

BOLOŇSKÁ DEKLARACE. Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání. In: Boloňský proces. Boloňa, 1999. [online]. 2015-02-10. [cit. 2015-02-18] Dostupný z WWW: <<http://bologna.msmt.cz/bolona-1999/bolonska-deklarace>>.

BREAKING NEWS ENGLISH. Man sells British countryside air to China. Free, interactive and printable English lessons in 7 levels. [online]. 2016-02-16. [cit. 2016-02-18] Dostupný z WWW: <<http://breakingnewsenglish.com/1602/160216-bottled-air.html>>.

CZECHINVEST. Agentura pro podporu podnikání a investic. Průzkum: Devět z deseti Čechů mluví cizím jazykem. [online]. 2014. [cit. 2016-02-18] Dostupný z WWW: <<http://www.czechinvest.org/pruzkum-devet-z-deseti-cechu-mluvi-cizim-jazykem>>.

ČSÚ. Český statistický úřad. Evropané a jejich jazykové znalosti. [online]. 2014. [cit. 2016-01-18] Dostupný z WWW: <https://www.czso.cz/csu/czso/evropane_a_jejich_jazykove_znalosti>.

eAMOS. Specifika vzdělávání mládeže a dospělých. [online]. 2015-02-10. [cit. 2015-06-18] Dostupný z WWW: <http://www.eamos.cz/amos/kat_ped/externi/kat_ped_40129/02.pdf>.

EURONEWS. Oscars 2016: Mad Max and Leonardo DiCaprio are the night's big winners. [online]. 2016-02-29. [cit. 2016-03-07] Dostupný z WWW: <<http://www.euronews.com/2016/02/29/live-oscars-2016-follow-the-latest-from-los-angeles/>>.

EUROPA. Činnosti Evropské unie. *Portál Evropské unie* [online]. 2014-02-07. [cit. 2015-06-18] Dostupný z WWW: <http://europa.eu/pol/educ/index_cs.htm>.

EUROPEAN COMMISSION. Language Knowledge in the EU. *EU Languages and Languages Policy* [online]. 2015-02-10. [cit. 2015-02-18] Dostupný z WWW: http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/eurobarometer-survey_en.htm.

HROZKOVÁ, I. *Strategie učení se angličtině jako cizímu jazyku u žáků 1. stupně základní školy* (Disertační práce). [online]. 2012 [cit. 2015-02-18] Dostupný z WWW: https://is.muni.cz/auth/th/5582/pedf_d/PhD_FINAL3.pdf.

JAZYKY. STUDIUM. PRÁCE. Magazín o jazykovém vzdělávání, studiu, překladech, tlumočení a práci v zahraničí. Stupně znalostí podle Rady Evropy. [online]. 2016. [cit. 2016-02-18] Dostupný z WWW: <http://www.jazyky.com/stupne-znalosti-podle-rady-evropy/>.

LOZANOV, G. Suggestology and Suggestopedia – Theory and Practice. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* [online]. Listopad 1978. [cit. 2015-09-11] Dostupný z WWW: <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000300/030087eb.pdf>.

MALEY, A. Methodology: Community Language Learning. *Onestopenglish* [online]. Leden 2012. [cit. 2016-02-17] Dostupný z WWW: <http://www.onestopenglish.com/support/ask-the-experts/methodology-questions/methodology-community-language-learning/146410.article>.

MAUEROVÁ, P. *Strategie učení se cizímu jazyku na gymnáziu: Doporučení pro praxi* (Diplomová práce), [online] 2013. [cit. 2016-02-14] Dostupné z WWW: https://is.muni.cz/auth/th/327423/pedf_m/Diplomova_prace.pdf.

McCROSKEY, J. C. (Ed.). *Assessment of affect toward communication and affect toward instruction in communication*, [online] 1994. [cit. 2016-02-15] Dostupné z WWW: <http://www.jamescmccroskey.com/measures/affect.pdf>.

MEMORANDUM EU. Vzdělávání v zemích Evropské unie. [online] 2015. [cit. 2015-03-10] Dostupné z WWW: <http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm#3>.

SMITH, M. K. Andragogy. *The Encyclopaedia of Informal Education* [online]. 1999. [cit. 2015-08-18] Dostupný z WWW: <<http://www.infed.org/lifelonglearning/b-andra.htm>>.

OUP. Zjednodušené četby. *Oxford University Press* [online]. 2011. [cit. 2015-03-12] Dostupný z WWW: <<http://www.oup.cz/zjednodusene-cetby/>>.

PAPŘOKOVÁ, A. Hodnota vzdělání v současné společnosti In: Mezinárodní vědecká konference ČLOVĚK-DĚJINY-HODNOTY III. Zář 2006. OSTRAVA: VŠB – TU Ostrava a Ostravská univerzita. [online]. 2006-02-10. [cit. 2016-02-18] Dostupný z WWW: <http://knowledge.vsb.cz/sborniky/2006_Paprokova_Hodnota_vzdelani.pdf>.

SERR. Společný evropský referenční rámec pro jazyky. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2015. [cit. 2016-02-11] Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>>.

VLČKOVÁ, K. *Žákovské strategie učení cizímu jazyku ve všeobecném vzdělávání: průřezový výzkum* (Habilitační práce). [online] 2010. [cit. 2016-02-11] Dostupný z WWW: <http://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Vlckova/habilitace/HABILITACNI_PRACE_2010.pdf>.

VLČKOVÁ, K., & BRADOVÁ, J. Slabý vztah strategií učení a výsledků vzdělávání: problém operacionalizace a měření? *Studia paedagogica*, 2014. 19(3), 9-28. [online]. [cit. 2016-01-11] Dostupný z WWW: <<http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/899/1019>>.

SEZNAM ZKRATEK

CJ	Cizí jazyk
ČR	Česká republika
ČSÚ	Český statistický úřad
EOL	ease of learning judgement
EU	Evropská unie
EK	Evropská komise
FOK	feeling of knowing
JOL	judgement of learning
MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
RVP	Rámcový vzdělávací program
SERR	Společný evropský referenční rámec pro jazyky

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam obrázků

Obrázek č. 2: Klasifikace strategií učení cizím jazykům 68

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Přehled přímých strategií učení, jejich dílčích strategií a učebních postupů 69

Tabulka č. 2: Přehled nepřímých strategií učení, jejich dílčích strategií a učebních postupů 86

Tabulka č. 3: Příklad otázky užívání paměťových strategií 110

Tabulka č. 4: Frekvence užívání strategií učení 114

Tabulka č. 5: Přímé strategie učení a jejich dílčí strategie 123

Seznam grafů

Graf č. 1: Nejčastěji používané jazyky v EU 28

Graf č. 2: Model vazeb mezi individuálními rozdíly, styly učení a strategiemi učení 60

Graf č. 3: Přímé strategie učení u všech studentů 115

Graf č. 4: Přímé strategie učení u studentů prezenčního studia 115

Graf č. 5: Přímé strategie učení u studentů kombinovaného studia 115

Graf č. 6: Kognitivní strategie u všech studentů 117

Graf č. 7: Kognitivní strategie u studentů prezenčního studia 117

Graf č. 8: Kognitivní strategie u studentů kombinovaného studia 117

Graf č. 9: Paměťové strategie u všech studentů 118

Graf č. 10: Paměťové strategie u studentů prezenčního studia 119

Graf č. 11: Paměťové strategie u studentů kombinovaného studia 119

Graf č. 12: Rozdíly mezi muži a ženami v používání přímých strategií učení 122

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Dotazník

Příloha B - SERR pro jazyky - přehled k nahlédnutí

Příloha C - Přepis vybraných rozhovorů se studenty v rámci kvalitativního výzkumu

Příloha D – pracovní list

Příloha E – Dagmar, 21 let – Academic Writing

Příloha F – práce s aktuálními texty ve více jazycích

Příloha A - Dotazník

Úvod

Dobrý den,

Jmenuji se Kateřina Pitrová a v rámci svého doktorského studia Andragogiky na Univerzitě Jana Amose Komenského v Praze zpracovávám výzkum na téma Strategie učení cizím jazykům u dospělých studentů.

Ráda bych Vás požádala o vyplnění následujícího dotazníku. Předem Vám děkuji za ochotu a spolupráci při jeho vyplňování. Všechny údaje slouží pouze pro výzkumné účely a dotazník je zcela anonymní. V případě nejasností se na mě neváhejte obrátit s dotazem. Na úvod, prosím, vyplňte několik základních údajů:

1. Jsem:

muž x žena

2. Jsem studentem formy studia:

prezenční x kombinované

Zadání

Nehleďtete „správné“ nebo „špatné“ odpovědi, každý se učíme jinak. Některé strategie budete, jiné nebudete používat, každému vyhovuje jiný způsob učení. Odpovídejte podle toho, jak jednotlivé výroky vystihují *Váš způsob učení cizímu jazyku*. Každé tvrzení obodujte podle následující stupnice, nejvýstižnější pole zakřížkujte:

1 – nikdy 2 –občas 3 – někdy 4 – často 5 – vždy

	1 nikdy	2 občas	3 někdy	4 často	5 vždy
1. Když slovíčku nerozumím, snažím se <u>odhadnout</u> jeho význam na základě <u>svých jazykových znalostí</u> . Např. na					

základě gramatiky (pořádek slov ve větě, předpony, slovní druh); důrazu na určité slovo; z kontextu jiných slov; podle tématu (př. Cestování); podle jazykové situace (někdo přijde a řekne krátký výraz; z toho usoudím, že se jedná o pozdrav).					
2. Pokud nerozumím cizojazyčnému sdělení, snažím se odhadnout, o co se jedná na základě chování lidí, gestikulace, tónu řeči; na základě svých předchozích znalostí dané kultury či tématu nebo podle struktury či předchozích informací v textu.					
3. Jestliže mluvím v cizím jazyce a nemohu si vzpomenout na určité slovo nebo je neznám, řeknu je alespoň česky.					
4. Pokud si při konverzaci v cizím jazyce nemohu vzpomenout na správný výraz, požádám druhého, aby mi ho řekl.					
5. Když mluvím a nemohu si vzpomenout na správné slovíčko nebo ho neznám, pokusím se ho přiblížit pomocí gest, mimiky, posunků apod.					
6. Cizojazyčné konverzaci se v určitých situacích nebo na určitá témata, kde neznám slovíčka apod., raději vyhýbám.					
7. Směřuji svůj ústní či písemný projev (rozhovor, esej, dopis) k tématům, ke kterým znám slovíčka apod.					
8. Když nevím, jak něco říct/napsat, snažím se to <u>zjednodušit</u> nebo <u>přizpůsobit</u> . Např. řeknu jen kratší a/nebo jednodušší nezbytnou část nebo řeknu alespoň přibližně, co jsem chtěl (př. místo složitého podmiňovacího souvětí jednodušší větu.					
9. Když nevím správné slovíčko, vytvořím si ho nějak podobně nebo úplně nové. Např. <i>noční stolek</i> v angličtině jako <i>night table</i> (správně: <i>bedside table</i>).					
10. Když si nemohu vzpomenout na nějaké slovíčko/frázi, použiji jiné slovo/frázi se stejným významem nebo je opiši. Např. „ <i>Womit isst man Suppe?</i> “ Jako opis pro slovo <i>Löffel</i> (něm. lžíce); slovo <i>sofa</i> místo <i>couch</i> nebo <i>divan</i> (angl.)					

	1 nikdy	2 občas	3 někdy	4 často	5 vždy
--	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	------------------

1. Když se učím nové slovíčko, umístím ho do <u>skupiny</u> jiných slov, které jsou nějakým způsobem podobná (např. opačného významu, slova z tématu oblečení, se stejnou předponou).					
2. Když se učím něco nového, <u>propojuji to s tím, co již znám</u> . Např. nové slovíčko <i>Solange</i> (jméno) si zapamatuji jako „ <i>so long</i> “ a dám ho do věty <i>Solange's face is so long</i> .					
3. Učím se <u>kontextu</u> . Např. nová slovíčka si říkám (nahlas/v duchu) nebo píši ve větách, slovní spojení (př. <i>nice – nice day</i>) nebo jednoduchý (i nesmyslných) příběhů.					
4. Nové slovíčko si zapamatuji/vybavím, když si ho <u>představím</u> (<i>kochen/cook</i> – představím si sebe, jak vařím) nebo schematicky <u>nakreslím</u> (<i>smile</i> – smát se – nakreslím si žlutého smajlíka)					
5. Nové slovíčko si zapamatuji/vybavím, když si <u>představím</u> <u>kde</u> bylo na stránce/tabuli nebo kde jsem ho poprvé viděl(a)/slyšel(a).					
6. <u>Vizualizuji si grafickou podobu</u> slova v mysli. Např. doslova vidím před očima/v hlavě, jak se píše dané anglické/arabské/ruské slovo nebo čínský znak.					
7. Vytvářím si <u>pojmové mapy</u> . Např. si vypíši známá slova z tématu zařízení kuchyně, která souvisí s novým/i a šipkami zakreslím hlavní vztahy a pojmy si tak uspořádám.					
8. K zapamatování slova používám kombinace zvukové a vizuální představy. Např. <i>camarera</i> (šp. servírka) <u>zní</u> podobně jako <i>kamera</i> – <u>představím si</u> servírku pobíhající s kamerou kolem krku a slovíčko si zapamatuji.					
9. K zapamatování nových slov používám <u>rýmů</u> (např. slovíčka <i>goat, chat, boat, float, moat</i>).					
10. Nové slovíčko si zapamatuji tak, že si <u>spojím jeho výslovnost s výslovností</u> slova již známého.					
11. Když se učím nové učivo, často si ho <u>opakuji</u> .					
12. <i>Vracím se k věcem, které jsem se učil/a mnohem dříve, abych si osvěžil paměť.</i>					
13. Když se učím něco nového, plánuji si opakování tak, že první opakování následují těsně po sobě, a pak zvětšuji časové intervaly dalších opakování.					

14. Nové slovíčko/frázi apod. si <u>fyzicky ztvárním</u> . Např. <i>sich setzen/sit dow</i> – sednu si nebo posadím nějakou figurku; <i>cold/kalt</i> – představím si, že je mi zima, řeknu „brr“, otřesu se a promnu si ruce pro zahřátí.					
15. Používám <u>kartičky</u> (včetně pexesa apod.) s novým slovem na jedné straně a jeho definicí nebo jinou informací na druhé straně. Např. se tak učím nepravidelná slovesa, obtížná slovíčka, předložky.					

	1 nikdy	2 občas	3 někdy	4 často	5 vždy
1. Nový výraz si opakovaně napíší/řeknu (nahlas/v duchu) apod., abych si ho procvičil/a.					
2. Cizojazyčný text čtu i několikrát – do té doby, než mu rozumím. Např. nejprve se snažím uchopit hlavní myšlenku, pak odpovědět na otázky k textu, pak si hledám slovíčka.					
3. Napodobuji způsob, jakým mluví/píše rodilí mluvčí. Např. opakuji slova/věty, napodobuji výslovnost, intonaci, gestikulaci, písmo apod.					
4. Kontroluji, opravuji a vylepšuji, co jsem v cizím jazyce napsal/a abych se zlepšoval/a v psaní.					
5. Procvičuji si výslovnost, cizí abecedu (např. azbuku) a/nebo způsob psaní cizích slov.					
6. Používám fráze, ustálená spojení nebo jiné rutinní výrazy v daném jazyce. Např. <i>Hello, how are you?, Wie geht's ...? – Jak se vede?, I am going to... – Chystám se...</i>					
7. Známa slova/slovní obraty používám v nejrůznějších kombinacích a vytvářím tak nové věty.					
8. Když mám příležitost, začínám konverzaci v cizím jazyce.					
9. Dívám se na televizní show, filmy, telenovely apod. nebo poslouchám rádio v cizím jazyce.					
10. Snažím se myslet v cizím jazyce.					

11. Chodím na mimoškolní akce, kde se mluví daným cizím jazykem.					
12. Čtu si pro zábavu v cizím jazyce.					
13. Píši sms, e-maily, dopisy, osobní poznámky a/nebo referáty v cizím jazyce.					
14. Když čtu/poslouchám, zaměřuji se na specifické detaily – na to, co potřebuji zjistit a nerozptyluji se zbytek informací.					
15. Pasáž, kterou mám číst, si nejprve zhruba projdu, abych věděl/a, o čem je a/nebo pochopil/a hlavní myšlenku. Potom se vrátím a text si pročtu pečlivěji.					
16. Používám referenční materiály (slovníky, encyklopedie, Internet apod.) a pomáhám si tak v používání daného jazyka.					
17. Při používání cizího jazyka aplikuji obecná pravidla, která již znám, na nové věty, situace apod.					
18. V cizím jazyce vyhledávám pravidla a vzory.					
19. Význam složeného slova se snažím pochopit tak, že si ho rozdělím na části, kterým rozumám nebo které najdu ve slovníku.					
20. Srovnávám jazyky a vyhledávám podobnosti a odlišnosti např. mezi cizím a mateřským jazykem či dvěma cizími jazyky, které se učím. Např. <i>cream</i> (angl.)/ <i>Crème</i> (něm.) – <i>krém</i> ; <i>sister/Schwester/soeur</i> – <i>sestra</i> .					
21. Snažím se rozumět tomu, co slyším/čtu, bez toho, abych si vše doslovně a/nebo slovo od slova překládal do češtiny.					
22. Jsem opatrný/á při přenášení pravidel nebo slov z češtiny do cizího jazyka apod. Např. <i>sympatický</i> není totéž co <i>sympathetic</i> (angl.) – soucitný.					
23. Při výuce CJ si dělám poznámky.					
24. Vypracovávám si vlastní souhrny z nového učiva nebo z informací, které jsem v cizím jazyce četl/a či slyšel/a apod.					
25. Důležité informace si zvýrazňuji, podtrhávám, píši větším písmem, zakroužkuji, barevně označuji apod.					

Příloha B - SERR pro jazyky - přehled k nahlédnutí

V oblasti cizích jazyků definuje šest kategorií podle úrovně znalosti cizího jazyka. Jsou to kategorie A1, A2, B1, B2, C1, C2. Jednotlivé kategorie zohledňují úroveň porozumění při poslechu, čtení, schopnosti konverzace a kvality písemného projevu studenta. Studenti cizích jazyků tak mohou cestovat do Evropy s jazykovým pasem či diplomem z jazykové školy, který obsahuje datum a úroveň dle SERR.

Stupně jazykových znalostí podle Rady Evropy

A1

Úroveň začátečníků, kteří rozumí větám a slovům týkajícím se jejich osoby a jejich okolí. Rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat. Jsou tedy schopni vést jen velmi jednoduchou a prostou konverzaci s mluvčím, který s nimi má trpělivost, mluví pomalu a jasně a je ochoten pomoci. Sami dokážou vyjádřit pouze základní myšlenky o své osobě slovními spojeními, která znají ze studia. Umí vyplňovat krátké formuláře dotazující se na jejich osobu.

Odpovídající jazykové zkoušky, např.: City & Guilds Preliminary, Goethe institut Start Deutsch 1, DELF A1, CILS A1

A2

Studenti této úrovně rozumí mluvenému slovu týkajícímu se někoho a jeho okolí či nakupování a práce. Mohou číst jednoduché texty a orientují se v např. v jídelních lístcích. Rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se jich bezprostředně týkají (např. základní informace o vlastní osobě a své rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti

týkající se nejnaléhavějších potřeb. Jsou schopni jednoduše konverzovat a sdělovat informace o své osobě a užít částečně minulého času. Jsou též schopni jednoduchého popisu. Umí psát jednoduché dopisy o své osobě.

Odpovídající jazykové zkoušky, např.: Cambridge ESOL KET, BEC Preliminary, City & Guilds Access, LCCIB EFB Preliminary, Goethe institut Start Deutsch 1, DELF A2, CILS A2

B1

Studenti této úrovně rozumí řeči týkající se aktuálních záležitostí. Rozumí textům obsahujícím pocity, události při použití základních komunikačních slovíček. Rozumí hlavním myšlenkám srozumitelné spisovné vstupní informace týkající se běžných témat, se kterými se pravidelně setkává v práci, ve škole, ve volném čase atd. Umí si poradit s většinou situací, jež mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Dorozumí se v běžných životních situacích a mohou volně diskutovat o tématech, která jsou jim známá. Mohou vyprávět a líčit své touhy; mohou psát texty z oblasti svých zájmů či dopisy s použitím podmiňovacího způsobu. Umí napsat jednoduchý souvislý text na témata, která dobře zná nebo která ho/ji osobně zajímají. Dokáže popsat své zážitky a události, sny, naděje a cíle a umí stručně vysvětlit a odůvodnit své názory a plány.

Odpovídající jazykové zkoušky, např.: Cambridge ESOL PET, BEC Vantage, City & Guilds Achiever, LCCIB EFB First, Goethe institut ZD, Osvědčení o základní znalosti jazyka, DELF B1, CILS B1 UNO

B2

Dokáže porozumět hlavním myšlenkám složitých textů týkajících se jak konkrétních, tak abstraktních témat včetně odborně zaměřených diskusí ve svém oboru. Rozumí většinou mluvenému slovu zabývajícím se běžnými problémy (televize, film). Dokáže se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že může vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími, aniž by to představovalo zvýšené úsilí pro kteréhokoliv účastníka interakce. Obdobné je to i při čtení textů. Mohou též číst prózu psanou aktuálním jazykem. Jsou schopni plynule konverzovat s rodilými mluvčími ve známé oblasti a dokážou vyjádřit svůj pohled a výhody či nevýhody daného problému. Umí napsat srozumitelné podrobné texty na širokou škálu témat a vysvětlit své názorové stanovisko týkající se aktuálního problému s uvedením výhod a nevýhod různých možností, podchytit v něm jasně jeho význam.

Odpovídající jazykové zkoušky, např.: Cambridge ESOL FCE, City & Guilds Communicator, LCCIB EFB Second, Goethe zertifikat B2, Státní jazyková zkouška – základní, DELF B2, CILS B2 DUO

C1

Rozumí i nestrukturovanému projevu. Orientují se v pořadech rádia a televize. Rozumí a vciťují se do literárních textů, rozumí odborným textům. Flexibilně komunikují a vyjadřují své myšlenky jasně a bez obtíží. Jsou schopni jasně a podrobně hovořit o všech možných tématech. Rozumí širokému rejstříku náročných a dlouhých textů a rozpozná implicitní významy textů. Umí se plynule a pohotově vyjadřovat bez zjevného hledání výrazů. Umí jazyka užívat pružně a efektivně pro společenské, akademické a profesní účely. V psaném textu dokážou volit vhodný směr pro čtenáře. Umí vytvořit srozumitelné, dobře uspořádané, podrobné texty na složitá témata, čímž prokazuje ovládnutí kompozičních útvarů, spojovacích výrazů a prostředků koheze. Úroveň studenta dané filologie na vysoké škole.

Odpovídající jazykové zkoušky, např.: Cambridge ESOL CAE, BEC Higher, City & Guilds Expert, LCCIB EFB Third, Goethe zertifikat C1, Státní jazyková zkouška – všeobecná, DALF C1, CILS C1 TRE

C2

Jsou schopni číst složité texty i literární díla a pojednání s abstraktním zabarvením. Při konverzaci vyjadřují jemné významové odstíny, používají idiomatické vazby. Snadno rozumí téměř všemu, co si vyslechnou nebo přečtou. Dokáží shrnout informace z různých mluvených a psaných zdrojů a přitom dokáže přednést polemiku a vysvětlení v logicky uspořádané podobě. Dokáží se spontánně, velmi plynule a přesně vyjadřovat a rozlišovat jemné významové odstíny dokonce i ve složitějších situacích. Pokud něco nedokážu vyjádřit, bez problémů to obchází jinou formulací, bez narušení hovoru. Umí popisovat odborné texty apod. Jde o úroveň rodilého mluvčího.

Odpovídající jazykové zkoušky, např.: Cambridge ESOL CPE, City & Guilds Mastery, LCCIB EFB Fourth, Goethe institut ZOP, DALF C2, CILS C2 QUATTRO

Příloha C - Přepis vybraných rozhovorů se studenty v rámci kvalitativního výzkumu

Student Albert, 30 let

- Čeština - rodný jazyk.
- Angličtina – úroveň C1.
- Němčina – úroveň B2 – C1.
- Nizozemština – nadšený začátečník.

Kolik Vám bylo, když jste se začal učit prvnímu cizímu jazyku?

Myslím, že to bylo už ve školce – vnímal jsem nějaké písničky a říkadla, byla to spíš taková legrace s paní učitelkou. Měl jsem tehdy ještě problémy s výslovností některých hlásek – r, ř určitě, tak to muselo být pro okolí velmi zábavné.

Opravdová výuka začala ve třetí třídě na základní škole, měli jsme výbornou paní učitelku a vzpomínám, že jsme velmi rychle začali tvořit věty a číst jednoduché příběhy. Měl jsem rád komiksy v učebnici. Největší pokrok u mě nastal, když jsem s kamarády začal hrát hry na počítači; později, během střední školy jsem i nějaké hry sám naprogramoval. Operačním jazykem zůstala angličtina.

Proč jste byl schopen se úspěšně učit novému jazyku?

Asi jsem byl otevřený radám svých učitelů. Když jsem na sobě viděl pokroky, které mně umožnily samostatnou práci v oblasti, která mě jako kluka velmi zajímala, chtěl jsem se v jazyce dále zlepšovat. Rád jsem se zúčastňoval jazykových olympiád, například. Angličtina mně také velmi pomohla, když jsem se začal učit němčinu.

Jaké jsou Vaše největší problémy při učení cizím jazykům a jak je řešíte?

S angličtinou a němčinou jsem měl vždycky výhodu, že mně byl dán pevný rozvrh a byl tu někdo, kdo mně takzvaně „stál za krkem“, tedy učitel nebo lektor, ale i rodiče. Nedávno jsem se kvůli možnosti získat práci v Amsterdamu začal učit nizozemsky. Je to další germánský jazyk, angličtina a němčina mi nesmírně pomáhají, ale zjišťuji, že pro samouka existují dříve nepoznané překážky. I když jsem se vybavil učebnicí přímo pro samouky, která je doplněna poslechovým CD, stejně mně chybí učitel, nebo možná jen ten pocit, že se

nemám koho zeptat. Také mě netlačí vyloženě nějaká nutnost – s firmou komunikuji v angličtině, bude to i můj každodenní pracovní jazyk, pokud tu pozici získám, ale chci umět aspoň na základní úrovni komunikovat v jazyce té země, abych nebyl vnímaný jako přistěhovalec.

Momentálně je největším problémem pravidelný rozvrh – jsem mistrem v odkládání úkolů, to mě někdy hodně brzdí. Pak přivřu oči, představím si nějakou kavárničku v Amsterdamu, protože už jsem tam byl, a motivace je zpátky. Snad mně to vydrží.

Velice snadno se někdy začnu nudit. Taky kolem sebe nemám nikoho, kdo by se zároveň se mnou právě teď také učil nizozemsky. Někde jsem slyšel citát: „Chceš-li jít rychle, jdi sám. Chceš-li dojít daleko, kráčeť ruku v ruce“.

Co byste poradil někomu, kdo se potýká se stejnými problémy?

Nejspíš to, abyste si uvědomil, že nejste v takové situaci jediný. Neučte se pro někoho nebo pro známku, ale najděte si nějaký osobnější cíl. Zkuste pauzu od učení a vrátit se k tomu později. V případě, že problémem je lenost, myslím, že je dobrý nápad, abyste si sepsal plán a držel se ho.

Co byste řekl člověku, který má pocit, že naučit se nový jazyk je jenom bláznivý sen, který rozhodně není pro něj?

I bláznivý sen se může stát skutečností. Stačí mu uvěřit a něco pro to udělat.

Studentka Beáta, 21 let

- Slovenština – rodný jazyk.
- Čeština – považovaná přirozeně za druhý rodný jazyk.
- Angličtina – úroveň C1.
- Francouzština – C1.
- Italština – A2 – B1.

Kolik Vám bylo, když jste se začala učit prvnímu cizímu jazyku?

No, to bylo už někdy na základní škole – kroužek ve druhé třídě a od třetí třídy byla angličtina na rozvrhu.

Proč jste byla schopna se úspěšně učit novému jazyku?

Angličtina mě od začátku moc bavila. Byly to pro mě takové oddechové hodiny plné her a písniček. Doma jsem musela všechno do detailů líčit své babičce, která s námi žila, protože mě vyprávěla, že kvůli železné oponě se všichni učili jenom rusky a bylo problémem se dostat k jinému jazyku. Možná ve větších městech byla situace jiná, ale já pocházím z Čadce. Takže babička se učila se mnou, já jsem se cítila nesmírně důležitě, při té příležitosti jsem si vlastně všechno krásně opakovala.

Jaké jsou Vaše největší problémy při učení cizím jazykům a jak je řešíte?

Nechci, aby to znělo namyšleně, ale nějaké zvláštní problémy nemám. Možná trochu s francouzským historickým pravopisem, kdy sice řeknete dvě slabiky, ale napíšete celý řádek.

Také musím vidět účel. Třeba po dovolené v Itálii, kde mě naprosto uchvátily renesanční památky, jsem se asi pro vzpomínku vrhla na italštinu. Je v tom možná snění o další cestě. Také jsem ráda, že mě nikdo nenutí učit se jazyk, který se mně nelíbí, případně z nějakých politických důvodů. Ovlivněná příběhem své rodiny se například nehodlám učit rusky.

Co byste poradila někomu, kdo se potýká se stejnými problémy?

Všechno si přepisovat. Moje paní učitelka francouzštiny na gymnáziu nám říkala, že hlava a ruka jsou spojené nádoby. Něco na tom je, všechno si píšu, pak si to i pamatuju.

Co byste řekla člověku, který má pocit, že naučit se nový jazyk je jenom bláznivý sen, který rozhodně není pro něj?

Sny jsou pro každého! Navíc třeba za rok si budete přát, abyste začali právě dnes. Tak to udělejte.

Studentka Cecílie, 43 let

- Čeština - rodný jazyk.

- Slovenština – C1.
- Angličtina – B2 – C1.
- Němčina – B2.
- Španělština – B1.
- Ruština – snad A2, od základní školy nepoužívám.

Kolik Vám bylo, když jste se začala učit prvnímú cizímú jazyku?

Bylo mi asi osm, začala jsem chodit soukromě na němčinu a na klavír. S odstupem času si myslím, že to mělo spíš společenskou rovinu – učila mě naše sousedka, stará paní Graubnerová, která se tak do vysokého věku udržovala neuvěřitelně svěží. Velmi ráda na ni vzpomínám. Nastavila ve mně pozitivní vztah ke všemu novému.

Proč jste byla schopna se úspěšně učit novému jazyku?

Jak už jsem řekla, skvělá paní učitelka, osobnost, která pro mě byla vzorem, a také maximální podpora a zájem ze strany rodičů.

Jaké jsou Vaše největší problémy při učení cizím jazykům a jak je řešíte?

V mém případě je to hlavně velké pracovní nasazení, nedostatek volného času, ke kterému se přidává únava, nepravidelnost při studiu je také velká překážka. Na druhou stranu v práci denně používám angličtinu, stala se mi běžným komunikačním prostředkem, určitě nemám pocit, že bych v ní nějak ustrnula nebo zapomínala. Na druhou stranu bych si ráda našla čas na trochu zábavy – filmy a knihy v originále, ale ty momentálně upozaduju. Nějaký další jazyk, který by mě zajímal, teď rozhodně neřeším, spíš se snažím udržovat stávající úroveň především v angličtině, ale při služebních cestách je mi oporou i němčina. V létě ráda jezdím do Španělska, cíleně se snažím tam španělsky mluvit. Jedině tak člověk i v rámci turistických lokalit narazí na pravou esenci místa a poznává skutečný život.

Co byste poradila někomu, kdo se potýká se stejnými problémy?

Každý radí vytrvalost, ale je to pravda. Učení, zvláště u jazyka, je proces, nic není hotovo bleskově. Ačkoli mám hudební sluch, měla jsem vždycky problémy s porozuměním slyšenému slovu. Pomohly mi prepisy poslechů a neustálé opakování. Na gymnáziu jsem si

k učebnici angličtiny pořídila i poslechová CD domů, abych nebyla závislá jenom na přehrávkách ve škole. Získala jsem potřebnou sebedůvěru a tento přístup používala pak i na další jazyky, moc mně to pomohlo.

Co byste řekla člověku, který má pocit, že naučit se nový jazyk je jenom bláznivý sen, který rozhodně není pro něj?

Naučit se cizí jazyk na určité dorozumívací úrovni dokáže každý. Důležitý je způsob učení, který člověku vyhovuje, dobrý učitel, motivace a především vlastní píle. Bez osobního nasazení to nejde.

Studentka Daniela, 22 let

- Ukrajinština – rodný jazyk.
- Ruština – C2, téměř jako rodný jazyk.
- Polština – C1, první cizí jazyk, otcova rodina pochází z Polska.
- Čeština – C1, žiju tady od 10 let, je mi 22 let, v češtině studuji.
- Angličtina – B2.

Kolik Vám bylo, když jste se začala učit prvnímu cizímu jazyku?

No, jde o to, co považujeme za cizí jazyk. Rusky se mluvilo ve škole i třeba v obchodě, to jsem se naučila tak nějak přirozeně. S polštinou jsem bývala v kontaktu hodně nárazově – třeba prázdniny u babičky nedaleko Krakova, naposlouchanou jsem ji měla, mně také všichni rozuměli, neřešila jsem to. Čeština byla nová, nemá azbuku, nastupovala jsem do třetí třídy, když jsme se přistěhovali. Ale tím, že čeština byla spojená s každodenním životem, šlo to asi rychle. Nevzpomínám si na větší problémy. Cizí a nová byla vlastně angličtina, tu jsem vnímala jako předmět ve škole. Začínali jsme ve třetí třídě, tak nikdo ze spolužáků neměl nějaký extra náskok, možná uměli barvičky a čísla ze školky, to je všechno.

Proč jste byla schopna se úspěšně učit novému jazyku?

Asi základ z rodiny. Dnes se tomu, myslím, říká bilingvní výchova. Takto odborně tomu doma nikdo neříkal, ale asi nás to naučilo vůbec chápat, že lidé se dorozumívají různě. Když

se dnes doma sejdeme, tak je to trochu babylonské – rodiče mezi sebou mluví ukrajinsky, otec se někdy rozčiluje v polštině, my s bratrem už i mezi sebou mluvíme česky, stejně tak s dalšími známými a přáteli, kteří k nám chodí, ale s jejich rodiči třeba zase rusky.

Jaké jsou Vaše největší problémy při učení cizím jazykům a jak je řešíte?

Problémy... Asi slovní zásoba, ta by vždycky mohla být bohatší, když chci něco vysvětlit a nemám dost slov. Většinou si půjčím výraz z jiného jazyka, moc nepřemýšlím; druhý to pochopí a někdy mi i řekne ten správný výraz.

Mně pomáhá číst. Nejvíc jsem se naučila na knížkách, které jsem si sehnala v překladu a četla je dohromady. Je to asi lepší, než kdybych pořád listovala ve slovníku. Dnes ta dokonce objevuju kouzlo toho překladu – nedávno jsem se přistihla, že nevěnuju pozornost tomu příběhu, co jsem četla, ale jak si s tím překladatel poradil. Bylo to mezi ruštinou a češtinou, ale pracuju na sobě i v angličtině. Jezdím do školy vlakem, tři hodiny cesty, to jsou moje čtecí chvílky.

Co byste poradila někomu, kdo se potýká se stejnými problémy?

Vyzkoušejte si to také – knížky nebo titulkované filmy. Uvidíte, co vám bude vyhovovat. Jazyk se nedá naučit za dvě hodiny týdně ve škole, musíte chtít sami a věnovat tomu čas. Já se nerada učím něco, co necítím, že budu potřebovat. Třeba se mně zdálo, že se obejdu bez gramatiky, myslela jsem, že stačí umět hromadu slovíček a budu mluvit. Ale když jsem právě začala číst, tak ta slova byla ve větách, a mě i docela začalo zajímat, jak se to tam skládá. No a to je ta gramatika... Teď už vím, že to nebylo nic škodlivého, ani se to nezkaží, podmět a přísudek se chová pořád stejně. Ale chvílku to trvalo.

Co byste řekla člověku, který má pocit, že naučit se nový jazyk je jenom bláznivý sen, který rozhodně není pro něj?

Bláznivý sen? Možná. Možná ne. Nikdy nebudete vědět, dokud jste se o to nepokusil co nejlépe. Takže, pokud stále přemýšlíte, jestli je to bláznivý sen, nebo ne, začněte hned teď! Existují lidé, kteří se učí jazyky, i když pracují více než 40 hodin týdně. Jaká je tedy vaše výmluva?

Příloha D – pracovní list

Selling British Countryside Air to China S

1 Circle the correct word.

An English entrepreneur has started a *booming / beaming* business from selling bottled, British countryside air to Chinese consumers. Leo De Watts, 27, *struck / strike* upon the idea of selling air to China after seeing news *footage / footing* of pollution and smog in Chinese cities. He guessed there was a *marketing / market* for cleaner air. De Watts *lunched / launched* his company last year in the somewhat *imagination / imaginatively* named *industry / industrial* of "air farming". His team "harvests" air in bottles from *various / variety* locations across Britain and ships it to China. Even though the air is cheap to *collective / collect*, De Watts puts a hefty price on his products. Chinese lovers of British air have to pay around \$115 for a 580 ml bottle of the fresh *stuff / stiff*.

De Watts was born in the *Britain / British* countryside and said he appreciates the quality of the air in *mural / rural* Britain. He now lives in Hong Kong where he sells his fresh air at *locally / local* street markets. A lot of his merchandise is sold in Chinese cities such *like / as* Beijing and Shanghai, where pollution can be *particularly / particular* bad. He said his Chinese customers can be *quite / quiet* fussy about exactly what kind of air they buy. He explained in a promotional video that: "Quite *always / often* a lot of our orders are bespoke. We have clients who request *very / so* particular circumstances for their air. Sometimes we'll be at the top of a mountain, and other *time / times* at the bottom of a valley." He added: "There's really a market for *this / these*. We've just started."

2 Read the statements. Guess if a-h below are true (T) or false (F).

- | | |
|---|-------|
| The businessman selling the air is from England. | T / F |
| The man got the idea after seeing pollution in China on the news. | T / F |
| The industry the man is in is called 'air harvesting'. | T / F |
| The air costs \$115 for a litre bottle. | T / F |
| The man was born in the middle of the city of London. | T / F |

The man now lives in Beijing. T / F

Some Chinese customers ask for mountain air. T / F

The man said there was a market for selling countryside air. T / F

3 Match the following synonyms from the article.

- | | |
|-------------------|--------------------|
| 1. entrepreneur | a. values |
| 2. struck upon | b. places |
| 3. locations | c. environment |
| 4. hefty | d. produce |
| 5. lovers | e. business person |
| 6. appreciates | f. order made |
| 7. merchandise | g. large |
| 8. fussy | h. aficionados |
| 9. bespoke | i. picky |
| 10. circumstances | j. thought of |

4 Answer the following questions.

1. How old is the entrepreneur?
2. What did the man see that made him decide to start his business?
3. When did the man start his company?
4. What is the name of the industry the man is in?
5. How much air can you buy for \$115?
6. Where in Britain was the entrepreneur born?
7. Where does the entrepreneur live now?
8. Who can be fussy about the kind of air they buy?
9. What does the man sometimes have to go to the top of to get air?

10. What does the man sometimes have to go to the bottom of to get air?

5 How could you make a new business from these things? Complete this table with your partner(s). Change partners often and share what you wrote.

	The kind of business	How it is original	Why it would work
Empty cola cans			
Sunlight			
Old sofas			
English			
Relaxation			
Grass			

6 Academic Writing

We shouldn't do anything in our daily life that makes the air quality worse. Discuss.

Příloha E – Dagmar, 21 let – Academic Writing

After the reading the main article I thought: „Some people are really stupid if they think about buying fresh air.“ But then I realize that people think they could buy everything. And that is really bad.

People depend on money too much. Let me show you this on the air quality. United Nations (UN) and European Union (EU) are making a lot of summits and pacts about it. One of the pacts should check the amount of escaped emissions in every state which signed the pact.

The problem is here: state „X“ reduced emissions and the state „Y“ overstepped the amount of emissions. So the state „X“ sold the amount of saved emissions to state „Y“ - it means the „Y“ complied the terms of the pacts and everything was OK. You know what I mean, right?

Because this solved nothing. The air quality of our planet will be the same. So the governments should think about it...

The Earth doesn't need the money!

Příloha F – práce s aktuálními texty ve více jazycích

Oscars 2016: Mad Max and Leonardo DiCaprio are the night's big winners

What happened at the 88th Academy Awards?

Mad Max: Fury Road is the night's big winner, taking home six Oscars.

The Revenant wins three Oscars.

Leonardo DiCaprio finally won his first Academy Award, after losing out on four previous nominations. He was awarded Best Actor in a Leading Role for his part in The Revenant.

Spotlight takes home two awards.

The other Oscars awarded were distributed evenly among other nominees.

Some figures...

6 - The number of Oscars Mad Max: Fury Road won

10 - The number of Oscars Mad Max: Fury Road was nominated for

3 - The number of Oscars awarded to The Revenant

2 - The number of Oscars Spotlight takes home

1 - The number of Oscars The Big Short, Danish Girl, Ex Machina, Bear Story, Inside Out, Bridge of Spies, A Girl in the River, Amy, Stutterer, Son of Saul, The Hateful Eight, Spectre and Room have each won

24 - The number of award categories

9 - The number of non-white actors nominated for an acting award in the past five years

82 - Christopher Plummer's age when he became the oldest person to win an Oscar for Best Actor in a Supporting Role

2012 - The year Plummer won the award, for his role in Beginners

10 - The age of the youngest award winner. Tatum O'Neal won Best Supporting Actress for the 1973 film Paper Moon

270 - The number of people present at the first Academy Awards. These took place at a private dinner at the Hollywood Roosevelt Hotel, LA, in 1929

2010 - The year in which Kathryn Bigelow made history by becoming the first ever female winner of the Best Director award. She won for her 2009 film The Hurt Locker

4 - The record number of Best Actress awards won by one person -- Katharine Hepburn

18 - The record number of nominations for Best Actress. Meryl Streep has been nominated 18 times and won two Best Actress awards and one Best Supporting Actress award.

<http://www.euronews.com/2016/02/29/live-oscars-2016-follow-the-latest-from-los-angeles/>

Le palmarès des Oscars : la part belle à “The Revenant”, “Spotlight” et “Mad Max”

Et bien non Leonardo n'est pas rentré bredouille. Leonardo DiCaprio, l'une des plus grandes stars d'Hollywood, a reçu son premier Oscar dimanche pour son interprétation d'un trappeur en quête de vengeance dans “The Revenant”.

L'acteur de 41 ans aux yeux bleus, qui a décrit ce tournage dans le Grand Nord canadien et la Patagonie comme l'une des plus difficiles expériences de sa carrière, était grand favori. Il a reçu une ovation au Dolby Theatre et a appelé à agir contre “le changement climatique, qui est réel et se passe maintenant”.

Le film a aussi permis au cinéaste mexicain Alejandro Iñárritu d'entrer dans la légende d'Hollywood en recevant l'Oscar du meilleur réalisateur pour la deuxième année de suite avec son western sombre “The Revenant”. Le Mexicain, qui avait déjà été sacré l'an dernier pour “Birdman”, est le troisième réalisateur de l'Histoire à gagner deux fois de suite ce prix, après John Ford (1941 et 1942) et Joseph L. Mankiewicz (1950 et 1951).

Spotlight qui retrace avec brio l'enquête des journalistes du Boston Globe sur les prêtres pédophiles a été couronné, et il le méritait grandement, de succès en remportant l'Oscar du meilleur film.

Sylvester Stallone a été coiffé au poteau par le Britannique Mark Rylance dimanche lors d'Oscars marqués par la polémique sur le manque de diversité à Hollywood, tandis que la saga post-apocalyptique “Mad Max” raflait les prix techniques.

Enfin, “Le Fils de Saul”, lauréat dimanche de l'Oscar du meilleur film étranger, offre une plongée simple et poignante au coeur même de la Shoah, à travers le quotidien d'un Juif des Sonderkommandos, ces déportés forcés de participer à l'extermination. Premier long-métrage du jeune réalisateur hongrois Laszlo Nemes, 39 ans, ce film déjà couronné par le Grand prix du Festival de Cannes et aux Golden Globes faisait figure de favori.

Il l'a emporté face à l'ode à la liberté franco-turque “Mustang”, au western bédouin “Theeb”

présenté par la Jordanie ainsi que “L’êtreinte du serpent” et “A War” qui représentait respectivement la Colombie et le Danemark.

<http://fr.euronews.com/2016/02/29/suivez-avec-nous-la-nuit-des-oscars/>

Überraschender Sieg: Oscar für besten Film geht an “Spotlight”

Das Missbrauchs-drama “Spotlight” von Tom McCarthy ist mit dem Oscar als bester Film ausgezeichnet worden. Der Streifen erhielt außerdem den Oscar für das Beste Originaldrehbuch. “Spotlight” erzählt die wahre Geschichte einer Gruppe Journalisten der US-Zeitung “The Boston Globe”, die 2002 einen weitreichenden Missbrauchsskandal in der katholischen Kirche aufdeckten.

Der eigentliche Favorit des Abends mit 12 Nominierungen “The Revenant – Der Rückkehrer” von Alejandro González Iñárritu erhielt drei der begehrten Statuen für den Besten Regisseur, den Besten Hauptdarsteller (Leonardo DiCaprio) und die Beste Kameraführung (Emmanuel Lubezki). An der Königsklasse Bester Film schlitterte “The Revenant” jedoch vorbei.

Das postapokalyptische Actionspektakel “Mad Max: Fury Road” von George Miller konnte sechs von zehn angestrebten Oscars ergattern, vor allem in technischen Kategorien wie Tonschnitt: und -Mischung, Kostümdesign Makeup und Frisuren.

Den größten Gesprächsstoff lieferte wie erwartet der schwarze Moderator des Abends Chris Rock, der mit frechen Wortspitzen auf die Kontroverse über die Abwesenheit Schwarzer bei den Nominierungen in den vier Schauspielkategorien reagierte. Das Thema zog sich durch die gesamte Gala und wurde immer wieder aufgegriffen, vor allem von Chris Rock, aber auch von einigen anderen Filmgrößen.

Beste Schauspielerin wurde Brie Larson für ihre mitreißende Darbietung in dem Entführungsdrama “Raum” (Room). Die Nebenrollen-Oscars gingen an die Schwedin Alicia Vikander für ihre Rolle in dem Transsexuellendrama “The Danish Girl” und den britisch-amerikanischen Schauspieler Mark Rylance der für sein Spiel in dem Steven-Spielberg-Film “Bridge of Spies – Der Unterhändler” ausgezeichnet wurde. Mit diesem Film war auch eine deutsche Oscar-Hoffnung verknüpft. (Der Berliner Film-Ausstatter Bernhard Henrich war in der Sparte Produktionsdesign für einen Oscar nominiert und arbeitete an Spielbergs Agententhriller an dem Film mit, der vom Studio Babelsberg mitproduziert wurde).

Der Oscar für den besten fremdsprachigen Film ging erwartungsgemäß an den ungarischen Beitrag “Saul fia – Son of Saul” von László Nemes.

Der Finanzthriller “The Big Short” erhielt für das beste adaptierte Drehbuch. Die Pixar-Produktion “Alles steht Kopf” wurde als bester Animationsfilm ausgezeichnet, der Film “Ex Machina” für die besten Spezialeffekte. Den besten Filmsong lieferten Jimmy Napes und Sam Smith mit “Writing’s On The Wall” für den James-Bond-Film “Spectre” ab.

Altmeister Ennio Morricone (87) erhielt für seine Kompositionen zum Quentin-Tarantino-Western “The Hateful Eight” seinen ersten Musik-Oscar.

<http://de.euronews.com/2016/02/29/oscars-2016-folgen-sie-der-preisgala-live/>

Oscar senza sorprese: vincono “Spotlight”, “Mad Max: Fury Road”, Di Caprio, Morricone.

Vince il film ‘Il caso Spotlight’ nella notte delle stelle a Los Angeles.

Con ‘Spotlight’ il regista Thomas McCarthy evoca la tremenda accusa lanciata contro la Chiesa Cattolica degli Stati Uniti.

All’alba del secolo il quotidiano statunitense ‘The Boston Globe’ diede una lezione magistrale di giornalismo d’inchiesta smascherando gli abusi dei preti pedofili nella diocesi di Boston.

In una cerimonia in cui molti dei pronostici sono stati confermati, vince il film di maggiore peso morale. Contemporaneamente i grandi aspiranti all’Oscar come Leonardo Di Caprio (‘The Revenant’) e Ennio Morricone ottengono il meritato riconoscimento. Morricone vince l’Oscar per la miglior colonna sonora cioè le musiche di ‘The hateful eight’, film di Quentin Tarantino. Mark Rylance è invece l’attore non protagonista che incassa il premio per la sua performance ne ‘Il ponte delle spie’ di Spielberg. La migliore delle attrici protagoniste è la statunitense Brie Larson col caustrofobico ‘Room’. Mentre la non protagonista è Alicia Vikander con ‘The Danish girl’.

Il film ungherese ‘Il figlio di Saul’ vince l’Oscar della pellicola straniera. ‘Inside out’ è il miglior film d’animazione e intanto ‘Mad Max: Fury Road’ incassa 6 Oscar fra le categorie tecniche. Il successo di critica e pubblico lo aveva portato fino al Dolby Theatre di Los

Angeles e i giurati lo hanno premiato proprio per la perizia con cui gioca con le immagini. Al suo interno si agita un repertorio da paccottiglia: il misticismo da kamikaze, i souvenir dell'arianesimo e del Walhalla, il folklore heavy metal che diventano tutti elementi dosati dalla rutilante messainscena firmata George Miller. La battaglia permanente che si consuma in un deserto post apocalittico ha spalancato all'opera le porte del successo.

IL CASO SPOTLIGHT è il trionfatore dell' 88esima edizione degli Oscar. All'alba del secolo il quotidiano statunitense "The Boston Globe" ha dato una lezione magistrale di giornalismo d'inchiesta smascherando gli abusi dei preti pedofili nella diocesi di Boston. "Spotlight" di Thomas McCarthy racconta lo scandalo che ha messo sotto scacco tutta la Chiesa Cattolica degli Stati Uniti. Un film che comunque non fa di questi giornalisti degli eroi anzi qualcuno di loro sapeva ma aveva taciuto. McCarthy firma sicuramente un buon film ma lo ha costruito con la soluzione piu' semplice : una denuncia inorridita, che tratta l'abominio non per quello che è ma sostanzialmente contro gli uomini di chiesa che se ne sono macchiati e certo contro la spaventosa omertà che per decenni ha dominato la borghese e cattolica Boston.

Chi è il Miglior attore protagonista degli Oscar 2016? Ma Leonardo Di Caprio con The Revenant.

<http://it.euronews.com/2016/02/29/e-il-momento-degli-oscar/>

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Kateřina Pitrová

Obor: Andragogika

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Strategie učení cizím jazykům u dospělých studentů

Rok: 2016

Počet stran textu bez příloh: 178

Celkový počet stran příloh: 23

Počet titulů českých použitých zdrojů: 59

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 35

Počet internetových zdrojů: 22

Vedoucí práce: doc. PhDr. Karel Kohout, CSc.