

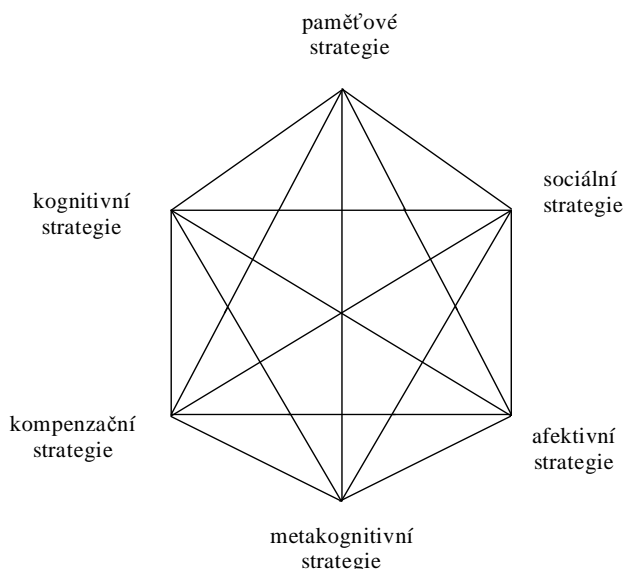
KLASIFIKACE STRATEGIÍ POUŽITÁ VE VÝZKUMU

Mgr. Mgr. Kateřina Vlčková, KPd PdF MU, fakultní projekt 24/05

K výzkumu používání efektivních strategií učení CJ byla použita **klasifikace R. L. Oxfordové (1990)**, která se v mnohém pozitivně odlišuje od klasifikací ostatních, starších i mnohých novějších. Je komplexnější a detailnější, je možné na jejím základě provádět inventarizaci strategií (Vlčková 2002, 2003) a následnou intervenci do jejich používání. Nabízí lepší možnost propojení strategií s jazykovými dovednostmi (poslech, čtení, mluvení, psaní), používá méně nesrozumitelných termínů a je tudíž přehledná i pro učitele CJ, nejen pro úzký okruh odborníků. Zahrnuje skupiny afektivních a sociálních strategií, které bývají často v jiných klasifikacích, ale i v praxi učitelů a žáků opomíjeny. Zvolená klasifikace sjednocuje celou řadu kompenzačních strategií do jedné skupiny kompenzačních strategií. Tyto strategie neztídka bývají nepřehledně a nesystematicky separovány v rámci jiných skupin strategií. Skupiny strategií v tomto modelu jsou relativně prakticky uspořádány, což umožňuje získat o nich rychlejší přehled.

Podle zvolené klasifikace budou dále děleny strategie do dvou základních skupin – na strategie přímo přispívající k učení – přímo sloužící procesu učení, přímo tento proces podporující a na strategie podporující učení a sloužící učení cizímu jazyku nepřímě. První budou označovány jako **přímé strategie**, druhé jako **nepřímé strategie učení cizímu jazyku**. Mezi přímé strategie budou řazeny strategie **paměťové, kognitivní a kompenzační**; mezi nepřímé **strategie metakognitivní, afektivní a sociální**.

Schéma vztahů mezi skupinami strategií (přejato od Oxford, 1990, s. 15)



Přímé a nepřímé strategie se navzájem podporují ve svém působení na osvojování CJ. Jejich vzájemné vztahy můžeme graficky znázornit jako spojení každé z uvedených skupin strategií s jinou skupinou. Každá z šesti skupin může podporovat jinou skupinu strategií, přesněji řečeno strategie ze všech skupin mohou podporovat strategie z jiné skupiny.

Skupiny strategií se do jisté míry překrývají, např. metakognitivní strategie pomáhají žákovi regulovat vlastní poznávání prostřednictvím evaluace procesu učení či anticipace jazykových učebních

úloh. Na druhou stranu však metakognitivní strategie autoevaluace a plánování často vyžadují logické usuzování a zdůvodňování, což je sama o sobě jedna ze základních kognitivních strategií. Obdobně kompenzační strategie jako např. odhadování významu slov využívaná ke kompenzaci chybějících znalostí v CJ vyžaduje logické usuzování a zdůvodňování, což pravděpodobně mnohé z tvůrců klasifikací strategií učení CJ vedlo k tomu, že klasifikovali strategii odhadování významu jako kognitivní strategii. Vzájemné překrývání a podporování se je mnohdy otázkou vícera skupin strategií, např. strategie odhadování významu totiž dále implikuje a vyžaduje také např. jistou sociokulturní citlivost, kterou si žák zajišťuje prostřednictvím odpovídajících sociálních strategií.

Určitá podoba vztahů mezi skupinami strategií je dokládána také zde prezentovaným výzkumem používání strategií. Nejsilnější vztah se ukazuje mezi kognitivními a metakognitivními strategiemi. Silné je také „jádro“ strategií, míra, s jakou se jednotlivé skupiny podílí na celkové míře používání strategií učení; nejslabší v tomto ohledu se ukázaly kompenzační strategie (více viz disertační výzkum).

Tabulkový přehled klasifikace zkoumaných strategií

Přehledová tabulka strategií učení cizímu jazyku (podle Oxford 1990)

| | | |
|--|--|---|
| Paměťové strategie | Vytváření mentálních spojů | seskupování, shlukování |
| | | asociování, propojování |
| | | 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 | |
| Kognitivní strategie | 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 CJ sdělení | rychlé uchopení hlavní myšlenky (zběžné a hloubkové čtení) |
| | | používání vnějších podpůrných prostředků přijímání (porozumění) a odesílání (produkce) CJ sdělení |
| | Analyzování a logické usuzování | dedukce |
| | | analyzování výrazů |
| | | kontrastní mezijazykové analyzování |
| | | překládání |
| | | mezijazykový transfer |
| Vytváření struktur pro vstupy a výstupy | dělání si poznámek | |
| | shrnutí | |
| | zdůrazňování | |
| Kompenzační strategie | Inteligentní odhadování | používání lingvistických vodítek |
| | | používání nelingvistických vodítek |
| | Překonávání omezení v mluvení a psaní | přechod do mateřského jazyka |
| | | obdržení pomoci |

| | | |
|--|----------------------------|--|
| | | používání mimiky či gestikulace |
| | | vyhýbání se komunikaci zcela či částečně |
| | | výběr tématu |
| | | přizpůsobení si nebo přiblížení se CJ sdělení |
| | | vytváření neologismů |
| | | používání slovního opisu nebo synonym |
| Metakognitivní strategie | Zaměření učení | vytváření si přehledu a propojování s již známým materiálem |
| | | zaměření pozornosti (řízená a selektivní pozornost) |
| | | odklad mluvené produkce a zaměření na poslech |
| | Příprava a plánování učení | poznávání, jak probíhá učení jazyku |
| | | organizování a uspořádávání učení |
| | | stanovování cílů a dílčích úkolů (krátkodobé a dlouhodobé) |
| | | identifikace účelu úkolu (účelově cílený poslech, čtení, psaní, mluvení) |
| | | plánování a příprava na anticipovaný jazykový úkol či situaci |
| | Evaluace učení | vyhledávání příležitostí k používání jazyka |
| | | sebeopozorování |
| | | sebehodnocení |
| Afektivní strategie | Snižování úzkosti | používání progresivní relaxace, hloubkového dýchání, meditace |
| | | relaxace hudbou |
| | | relaxace pomocí smíchu |
| | Sebepovzbuzování | tvorba pozitivních výroků |
| | | rozumné přijímání rizika |
| | | odměňování sebe sama |
| | Práce s emocemi | naslouchání svému tělu |
| | | používání kontrolního záznamu pro emoce, postoje, motivaci |
| | | psaní si deníku o učení jazyku |
| | | prodiskutování pocitů týkajících se CJ a jeho učení |
| Sociální strategie | Dotazování | požádání o vysvětlení nebo verifikaci |
| | | požádání o opravování |
| | Spolupráce | spolupráce s vrstevníky |
| | | spolupráce se zdatnými mluvčími cizího jazyka |
| | Empatie | rozvíjení kulturního porozumění |
| uvědomování si myšlenek a pocitů druhých | | |

STRATEGIE UČENÍ CIZÍMU JAZYKU

Přímé strategie učení cizímu jazyku

Strategie učení cizímu jazyku, které se přímo týkají cizího jazyka, přímo ho zahrnují, zapojují a vyžadují, budou dále označovány jako *přímé strategie*. Přímé strategie bývají někdy označovány také jako *primární strategie* oproti *podpurným (sekundárním, nepřímým) strategiím*. Přímé strategie **působí přímo na informace, které mají být nabyty a zpracovány**, a to tak, že **usnadňují porozumění** těmto informacím, jejich **uchování v paměti, znovu vybavení a transfer**, a tím **vedou ke změnám v mentálních strukturách a procesech**. Všem přímým strategiím učení je tedy společné, že vyžadují zapojení určitých mentálních procesů zpracovávání jazyka. Jednotlivé skupiny přímých strategií

(paměťové, kognitivní a kompenzační) však toto zpracovávání jazyka provádí odlišně a za odlišným účelem. Paměťové strategie (např. seskupování, používání představ, metafor) mají vysoce specifickou funkci – pomáhají žákovi zapamatovat si a znovu vybavit nové informace. Kognitivní strategie (např. shrnutí, deduktivní odvozování) umožňují žákovi rozumět jazyku a produkovat ho nejrůznějšími způsoby. Kompenzační strategie (odhadování, používání synonym aj.) dovolují žákovi používat CJ bez ohledu na mezery v jeho znalostech a dovednostech. Přímé strategie mají úzkou vazbu k nepřímým strategiím – fungují a působí v procesu učení CJ nejlépe, když jsou nepřímými strategiemi podporovány.

Paměťové strategie

Paměťové strategie patří mezi strategie přímé, umožňují učícímu zapamatovat si informace, a poté si je vybavit, když jsou potřebné pro určitou komunikaci. V historii lidstva mají dlouhou tradici, bývaly označovány jako *mnemotechniky*. Paměťové strategie pomáhají zvýšit využití kapacity paměti, do které lze uložit až 100 trilionů bitových jednotek informace, ovšem jen část těchto informací může být používána. Efektivita těchto strategií je obvykle ještě zvýšena, pokud učící se současně používá vhodné metakognitivní (např. řízenou pozornost) a afektivní strategie (např. snižování úzkosti).

Paměťové strategie odráží základní principy paměti a učení jako je uspořádávání věcí do určitého řádu, tvoření asociací, opakování apod. Tyto principy jsou založeny na smysluplnosti a významu dané informace pro učícího, proto je třeba, aby učící se viděl v učení CJ smysl; aby asociace, pomocí nichž se snaží informace lépe zapamatovat, byly pro něj smysluplné atd.

Ve školním prostředí je běžné, že se učitel nepozastavuje např. nad tím, že se žáci mají naučit velké množství slovíček, které jsou pro znalost jazyka nezbytné, a že se nepozastavuje tudíž ani nad tím, jak se je mají naučit (viz také disertační výzkum učitele – šetření II). Ukazuje se však, že učení slovíček dělá nezanedbatelnému počtu žáků problémy. Např. se učí slovíčka obtížným a vůči zapamatování, vybavení si a transferu slovíček doslova rezistentním způsobem; způsobem, u něhož je „zázrakem“, že se vůbec něco naučí. Slovíčka si např. pouze pročtou, postupně podle abecedy, jak jsou uvedeny na konci lekce, bez vyslovení slova nahlas, bez zaměření se na obtížná slova, bez napsání slova tak, aby se lépe zafixovalo, bez asociování slova s jinými slovy, představami, předměty, situacemi apod., bez uvědomění si, kolikrát je třeba CJ slovo minimálně slyšet a použít, aby si ho člověk vůbec za běžných okolností zapamatoval; bez znalosti, jak často a v jakých intervalech a jak je třeba správně opakovat. Výsledky disertačního výzkumu bohužel, zdá se, tyto zkušenosti z praxe dokládají (viz dále), skupina paměťových strategií je v podstatě nepoužívanou skupinou strategií.

Paměťové strategie jsou při učení CJ velmi důležité, protože mnoho informací (především slovíček) je třeba si zapamatovat a propojit je s mentálními strukturami, kterými již disponujeme. Paměťové strategie týkající se správného, strukturovaného opakování pomáhají přesunout informace ze základní faktické úrovně do úrovně dovednostní, kde jsou znalosti více procedurální a automatictější, je snazší si je vybavovat a je méně pravděpodobné, že je po určité době jejich nepoužívání ztratíme (více viz např. Anderson 1985, O'Malley, Chamot, Walker 1987, Thagard 2001). V rámci výzkumu jazyka se etablovala samostatná oblast výzkumu a teorie označovaná jako *language skill attrition* (oslabování jazykových dovedností) či *language loss* (ztráta jazyka), která se zabývá zapomínáním CJ po ukončení formální školní výuky CJ (viz např. Oxford 1982).

Paměťové strategie často zahrnují spojování různých typů informací, např. vytváření vizuálních představ ke slovům či frázím. Paměťová kapacita pro vizuální informace je větší než pro verbální a větší množství informací je do dlouhodobé paměti neúčinněji transferováno právě přes vizuální představy. Zároveň jsou vizuální představy jedním z neúčinnějších prostředků pomáhajících vybavení

verbálních informací. Navíc velká část žáků preferuje vizuálně založené učení. Samozřejmě nelze při nácviu vhodných paměťových strategií opomíjet ani žáky se sluchovou, kinestetickou či taktilní preferencí v učebním stylu. Tito žáci nejvíce profitují propojováním verbálního učiva se zvuky, pohybem či hmatem. Paměťové strategie je třeba individualizovat podle stylu učení a dalších preferencí žáka.

Některé výzkumy ukazují (Nyikos, Oxford 1987, Reiss 1985, viz také disertační výzkum), že žáci paměťové strategie používají jen velmi zřídka, obzvláště nejedná-li se o elementární strategie. Bývá však nabízeno i alternativní metodologické vysvětlení, že si žáci neuvědomují, jak často vlastně paměťové strategie používají. Na druhou stranu však Lind a Sandmannová (2003) zjistili naopak systematické nadhodnocování používání strategií ze strany žáků. Jinými výzkumnými metodami (např. Cohen, Apek 1981) bylo zjištěno, že paměťové strategie jsou často používány a bylo doloženo, že usnadňují učení slovíček a zefektivňují jejich uchování v paměti po delší dobu. Efektivitu paměťových strategií pro učení slovíček potvrdili např. McDonough a McNerney (cit. dle Tyacke, Mendelsohn 1986). Úspěšní žáci používají paměťové strategie. Cohen a Apek (1981) však upozorňují, že paměťové strategie mohou zpomalovat počáteční učení, zato ale činí učení efektivnějším.

Vzhledem k nutnosti udržet omezený rozsah práce, odkazují čtenáře na neurobiologické výzkumy paměti a na nejnovější poznatky v oblasti paměti, na nichž je klasifikace paměťových strategií založena, tj. na psychologickou odbornou literaturu (Hill 2004; Sternberg 2002, Schmidt 2005 aj.); podobně jako u dalších skupin strategií učení CJ.

Paměťové strategie lze rozdělit do několika skupin:

1. Vytváření mentálních spojů, propojování

a) Seskupování, shlukování

Vzhledem k rychlosti, s jakou máme přístup k informacím uchovaným v paměti, musí být podle odborníků (např. Hill 2004, s. 128) paměť organizována. Tohoto principu je třeba využívat i při učení CJ. Klasifikace nebo re-klasifikace jazykového materiálu do smysluplných skupin (klastřů, shluků, celků) - ať už myšlenkově nebo napsáním - usnadňuje zapamatování učiva prostřednictvím redukce počtu prvků, které spolu nesouvisí, které nemají žádný vztah. Dochází tak k redukci diskrétních, jednotlivých, nespojitých, samostatných elementů. Vzniklé skupiny slov mohou být založeny na typu slova, resp. na jeho **gramatické funkci** (např. všechna podstatná jména, slovesa nebo příslovce); na **tématu** (např. slovíčka týkající se počasí); **praktické funkci** (např. všechny výrazy pro věci apod., které umožňují fungování auta); na **lingvisticko-pragmatické funkci** (např. omluva, žádost, odmítnutí); **podobnosti** – synonyma (např. teplý, horký, tropický, vlhý); různosti, odlišnosti či kontrastnosti – **antonyma** (např. přátelský/nepřátelský, teplý/studený, *fire/ice*, *hot/cold*) nebo **pocitu** z určité věci či vztahu k ní (např. mít rád, nemít rád) apod. Účinnost strategie seskupování lze posílit přiřazením **názvu** takto utvořeným skupinám (např. horký – teplý – vlažný – studený – ledový) na vyšší rovině obecnosti (obecnější výraz: míra tepla) nebo přiřazením **akronymu** pro lepší zapamatování dané skupiny (např. při učení nepravidelných sloves si zapamatovat skupinu: *laden – lud – geladen* – skupina: *a-u-a*) nebo např. použitím různých **barev** pro označení či rozlišení různých skupin.

b) Asociování, elaborace

Propojení založená na asociacích a elaboraci vytváří učící se tak, že nové jazykové informace vztahuje ke známému konceptu, který již má uložený v paměti, nebo vztahuje jednu část informace k druhé. Asociace mohou být jednoduché nebo komplexní, běžné nebo nezvyklé až zvláštní, v každém

případě však smysluplné pro daného učícího. Asociace mohou být vytvářeny mezi dvěma věcmi či výrazy (např. chleba – máslo: *Brot – Butter, Butterbrot, Brot mit Butter*), mohou mít podobu vícečlenného rozvíjení (např. škola – kniha – papír – strom – les – krajina – země) nebo mohou být částí určitého propojení či sítě jako např. sémantická mapa. Např. aby si učící se zapamatoval slovo *billboard* vzpomene si, že již zná slovo *board* a slovo *billboard* si tak lépe zapamatuje.

c) Umístění nového slova do kontextu

Kontextualizace podporuje učení CJ lepším zapamatováním určité věci či nového slovíčka díky jeho umístěním do určitého kontextu. Např. slovíčka nebo fráze si lépe zapamatujeme, když je umístíme do smysluplné věty, když je začleníme do rozhovoru nebo do příběhu nebo do nějakého jiného širšího kontextu. Příklady: Pro zapamatování si skupiny známých jezer v USA lze použít akronym *HOMES* (*Huron, Ontario, Michigan, Erie, Superior*) a vložit si tento akronym do smysluplné věty jako např. *My HOME'S on the Great Lakes. Ze slov týkajících se tématu šití (sewing – hook, eye, seam, zipper, button, snap, thread, needle, baste, hem, stitch) utvoříme malý příběh, kde všechna slova použijeme. Slovesa, která mají odlišný význam, začleníme do smysluplného kontextu na základě jejich gramatických podobností a vytvoříme např. legrační příběh, který bude obsahovat všechna tato slova. Když se učíme nová slovíčka z učebnice a nemáme k nim nabídnutý i vhodný kontext, můžeme si ho vytvořit (reálný, směšný apod.).*

2. Používání auditivních a vizuálních představ

Tato skupina strategií zahrnuje strategie sloužící k zapamatování si či vybavení informací prostřednictvím vizuálních představ a zvuků, jedná se o strategie jako používání vizuální představivosti, klíčových slov, sémantického mapování a fonetické reprezentace.

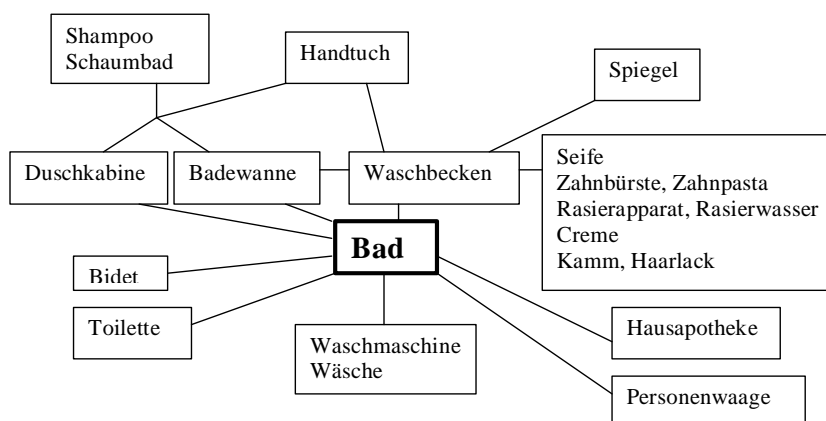
a) Používání vizuálních představ

Dobrým způsobem, jak si zapamatovat nové slovíčko je vytvořit si jasnou vizuální představu daného slova. Nové učivo je tak vztahováno ke konceptu v paměti prostřednictvím smysluplných vizuálních představ, ať již myšlenkových či nakreslených. Představou může být obraz objektu, soubor poloh a umístění pro zapamatování sekvence slov či výrazů nebo mentální představy písmen nějakého slova. Strategii lze používat pro zapamatování abstraktních slov pomocí propojení slova s vizuálním symbolem nebo obrazem konkrétního objektu. Např. slovo *Parkhaus* (něm.) – jako dům plný aut (kryté parkoviště), *tax shelter* (angl.) jako dům ukrývající či chránící stohy bankovek. Slovesa vztahující se k vaření (*kochen, putzen, Geschirr waschen, schneiden, rühren / cooking, cleaning, washing, cutting, buying*) jako **vizuální představy těchto činností** nebo ve spojitosti se **situacemi, kdy jsme toto slovo slyšeli poprvé** (vizuální představa té situace). Příklady: Slovo *white seagulls* (angl.), *Silbermöwen* (něm.), *le mouettes blancs* (fr.) jako představu bílých racků létajících na obloze; *Я хочу писать письмо* jako **vizuální představu písmen** azbuky z daných slov a věty v mysli. Další možností vizualizace by mohlo být např. zapamatování si slova podle toho, **kde se nachází** na stránce v učebnici či v textu, na domovních cedulích, na značkách, reklamních billboardech atd. Např. *Einbahn* (něm.) s vizuální představou místa označeného jako jednosměrka, toho, že jsme to nevěděli a vjeli do protisměru (a popřípadě dostali pokutu). Vizualizačním prostředkem je i **kresba** např. slova *Haus* (něm.) – dům, *Baum* (něm.) – strom. Nemusí přitom jít o nijak dokonalou kresbu, vizualizací je i **symbolika**, např. pro předložky si lze udělat schematický obrázek se šipkami.

b) Sémantické mapy

Strategie je založena na uspořádání slov do schématu (srov. Fischer 1990, s. 71 – 86; Čáp, Mareš 2001), které obsahuje určitý klíčový koncept (ústřední myšlenku) ve svém středu nebo na vrcholu;

související slova a koncepty jsou spojeny s klíčovým konceptem prostřednictvím šipek nebo čar, které vizuálně ukazují, jak jsou určité skupiny slov vztaženy k sobě navzájem. Strategie je založena na smysluplném využívání představivosti, seskupování a asociování a schematickým **zakreslení hlavní myšlenky a vztahů** na papír. V diagramu jsou zdůrazněny a zapsány hlavní myšlenky (klíčová slova) slovy. Ta jsou spojena s příbuznými pojmy, které jsou propojeny čarami či šipkami. Sémantické mapy najdeme v mnoha obrázkových slovnících a učebnicích slovní zásoby. Příklad základní pojmové mapy na téma koupelna (*Bad*):



c) Používání zástupných asociačních klíčových slov

Zapamatování a vybavování je založeno na použití auditivní (sluchové) a/nebo vizuální (zrakové) asociace. Prvním krokem je rozpoznání známého slova ve vlastním jazyce, které zní jako nové cizí slovo (**auditivní asociace**). Druhým krokem je vygenerování představy určitého vztahu mezi novým a známým slovem (**vizuální asociace**). Obě asociace musí obsahovat pro žáka určitý smysl, musí být smysluplné. Příklady: Aby se žák naučil nové slovíčko *Suppe* (něm.) spojí si ho s českým slovem *super* a pak s vidinou „super“ polévky, kterou má rád. Nebo si slovo *Suppe* spojí s českým, podobně znějícím slovem *sup* a poté s vizuální představou supa, který jí polévku a na kterého žák volá „supe!!“, aby ho odehnal. Absurdní asociace založené na určitém významu, smyslu napomáhají zapamatování a vybavení informace velmi významně. Pro zapamatování a vybavení něčeho abstraktního (např. jména) můžeme použít klíčového slova, které spojíme s obrazem něčeho konkrétního, co zní podobně jako nové slovo. Např. název města *Mannheim* si můžeme zapamatovat jako vizuální představu „muž doma“.

d) Fonetické reprezentace v paměti

Jedná se o zapamatování si a vybavování informací (např. nových slovíček) podle jejich fonetické stránky; podle toho, jak zní. Pod tuto strategii můžeme řadit širokou škálu různých technik, všechny jsou založeny na vytváření smysluplných, zvukově založených asociací mezi novými a již známými informacemi: 1) **Propojení slova z cizího jazyka se slovem z jakéhokoli jiného jazyka** (mateřského, daného CJ či jiného CJ), **které zní podobně**, např. ruský */brat/* – bratr a anglický *brat* – dítě, škvrně; spratek, fagan, fracek – otravná osoba; slovensky *brat*. 2) Propojení slov na základě **fonetické výslovnosti** a/nebo **značení akcentu**. 3) Využití **rýmu** pro zapamatování slova, např. pro slovíčka *goat, coat, boat, float, moat, dote* si lze vytvořit nějaký nonsens rým; nebo asociace. Např. *молока* (rus.) zní podobně jako české slovo stejného významu „mléko“; *familiar* (angl. známé) zní podobně jako slovo, které žák již zná *family* (rodina). Slovo si lze i touto fonetickou asociací zapamatovat, nikoli jen přes sémantickou, významovou příbuznost.

3. Správné opakování

CJ učivo by mělo být opakováno tak, aby se dalo dobře zapamatovat a vybavovat. K tomu slouží strategie jako:

a) **Strukturované opakování**

Požadavek strukturovaného opakování vychází z výzkumů fungování paměti a procesu zapomínání, resp. křivky zapomínání, které ukazují, že učivo je třeba opakovat v správně časově rozdělených intervalech. Nejprve těsně po sobě, pak po stále větších časových intervalech. Můžeme začít např. opakováním po 10 minutách po prvním učení, pak za dalších 20 minut, pak hodinu nebo dvě poté, den poté, dva dny poté, o týden později atd. (viz i Vlčková 2001). Postupujeme spirálovitě – vracíme se k tomu, co jsme se učili již ve fázi prvního učení novému učivu. Cílem je dosáhnout toho, aby učivo bylo skutečně naučeno, aby se stalo automatickým, přirozeným. Potřebný čas k naučení závisí samozřejmě i na dalších faktorech jako je obtížnost učiva a jeho další charakteristiky.

4. **Využívání činnosti**

Do této skupiny patří dvě strategie. Používání tělesných reakcí, fyzického ztvárnění nebo smyslových vjemů a používání mechanických technik. Obě zahrnují nějaký druh smysluplného pohybu nebo činnosti a vyhovují žákům, kteří vykazují preferenci kinesteticky nebo taktilně orientovaného stylu učení a učí se nejlépe prostřednictvím pohybu, přemísťování, dotýkání, manipulování s věcmi a/či dalšími činnostmi. Tyto strategie jsou ovšem efektivní pro všechny typy žáků. Žáci výrazně preferující kinesteticky založený způsob učení však bez umožnění takto založeného způsobu učení strádají a učí se mnohem obtížněji (srov. Mareš 1998).

a) **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, chutnost). Typickým příkladem ve výuce jsou hry na pantomimické znázorňování povolání, činností, pocitů atd. Např. jeden žák či skupina předvádí činnost, ostatní hádají, o co se jedná. Např. v metodice sugestopedie se využívá předvedení učeného slova/slovesa (hodit – *werfen* – reálným fyzickým hozením předmětu). Učitel např. řekne sloveso *setzen sich* – žáci se posadí, žák řekne *aufstehen* – skupina se postaví (pokud rozuměla). Např. žák může dostat instrukci „*Take the pencil, go to the pencil sharpener, sharpen the pencil, write your name with it, and give it to Marry*“ a po jejím vykonání dá instrukci svému spolužákovi. Vykonaná činnost pomáhá zapamatovat si informaci (slovíčka, fráze). Činnostně se lze učit i nepřímou – pohyby nemusí vykonávat žáci sami, mohou daný pohyb apod. předvést např. na figurce Bartha Simposona, slona apod. Představy smyslových vjemů lze vázat také na slovíčka, např. u podstatných jmen mužského rodu – chlad, u středního – neutrální, u ženského rodu – teplo. Vjemové představy napomáhají lepšímu zapamatování a vybavování členů např. v němčině.

b) **Používání mechanických technik**

Jedná se o kreativní taktilní techniky (založené na dotýkání) zahrnující především **pohybování, posunování, přemísťování** a měnění něčeho konkrétního s cílem zapamatovat si novou jazykovou informaci. Konkrétně se může jednat např. o psaní slov na kartičky a přemísťování kartiček z jednoho sloupečku do druhého, pokud se žák již slovo zapamatoval; skládání různých typů učebního materiálu do samostatných částí poznámkového bloku; vytvoření a používání **kartiček** na tvorbu vět (sloveso, zájmeno, otázka, oznamovací věta atd.), žák je skládá podle toho, co chce říci. Jedná se o používání nejrůznějších **kartoték a pexesa**, které lze zakoupit v obchodech i u nás, i když jejich škála a kvalita

bývá ještě dosti omezena. Prodávají se také papírová kola, na kterých si lze různě natáčet např. přídavná jména (antonyma a synonyma), někdy i s obrázky a učit se je.

Kognitivní strategie

Kognitivní strategie hrají při učení novému CJ klíčovou roli. Jedná se o skupinu strategií, která je obsahově velmi pestrá, rozlišovat lze čtyři podskupiny: Procvičování, přijímání a odesílání sdělení, analyzování a logické usuzování, vytváření struktury pro jazykové vstupy a výstupy. I přes značnou variabilitu strategií je všem kognitivním strategiím společná jedna funkce, a to zacházení s CJ ve smyslu jeho zpracovávání, transformace CJ žákem. V některých klasifikacích strategií (zejména psychologických) bývají mezi kognitivní strategie řazeny také paměťové strategie a strategie odhadování významu slov apod. Oxfordová (1990) vyčleňuje paměťové strategie jako samostatnou skupinu strategií z toho důvodu, že paměťové strategie mají svou specifickou funkci – pomáhají učícímu ukládat a vybavovat nové informace. Strategii odhadování řadí autorka mezi kompenzační strategie, protože odhadování významu sdělení pomáhá kompenzovat chybějící znalosti např. u CJ dovednosti poslechu a čtení.

Výzkumy ukazují, že kognitivní strategie bývají u žáků nejvíce používané ze všech šesti hlavních skupin strategií (srov. disertační výzkum – kognitivní strategie se ukázaly jako nejeftektivnější skupina strategií, nejvíce používány však byla skupina kompenzačních strategií). Např. O'Malley a kol. (1985a, b), Chamotová, O'Malley, Küpperová, Impink-Hernandez (1987) zjistili, že středoškoláci a vysokoškoláci studující CJ používají významně více kognitivních strategií než metakognitivních (disertační výzkum tyto výsledky potvrzuje), nicméně Chamotová a kol. (1987) zjistili, že používání metakognitivních strategií se v průběhu pokroku v úrovni znalosti CJ zvyšuje (totéž dokládá i disertační výzkum – čím lepší znalost CJ žák vykazuje, tím více používá metakognitivních strategií). Russo a Stewner-Manzanaresová (1985) u vzorku amerických vojáků zjistili, že používají kognitivní strategie s jednoduššími typy CJ úloh a metakognitivní u komplexních CJ úkolů. Kognitivními strategiemi, především určitými typy těchto strategií, se zabývalo mnoho dalších výzkumů, např. Grandage (cit. dle Tyacke, Mendelsohn 1986), Nyikosová, Oxfordová (1987), Papalia, Zampogna (1977), Reiss (1985), Anderson (1989), McCormicková, Pressley, Millerová (1989) aj.

Mezi nejdůležitější strategie při učení CJ patří z kognitivních strategií strategie procvičování (viz také výsledky disertačního výzkumu). Mnoho učících si však jejich význam dostatečně neuvědomuje. Procvičování bývá nedostatek nejen v mimoškolním prostředí, ale i ve škole. Výzkumy opakovaně (Rubin 1975, Bialystok 1981, Ramirez 1986, viz také disertační výzkum) vyzdvihují především význam přirozeného procvičování, resp. procvičování v přirozeném kontextu (autentické materiály, autentické prostředí atd.), a to u žáků na všech jazykových úrovních.

Význam a specifika dalších podskupin kognitivních strategií jsou popsány níže.

1. Procvičování

Mezi strategie sloužící k procvičování učiva patří např. opakování, procvičování fonetiky a ortografie, rozlišování a používání frazeologie a vzorů, kombinování jazykových struktur (např. frazeologických obrátů), procvičování jazyka v přirozeném kontextu a prostředí, s přirozeným materiálem a jazykem.

a) Opakování, napodobování

Jedná se o opakování či opakované provádění určité učební aktivity, např. několikanásobný poslech nahrávky s tichým opakováním nebo bez něj; nacvičování, napodobování rodilého mluvčího.

Např. opakovaný poslech cizojazyčné písničky, opakování si slovíček z písničky nahlas a jejich učení. Opakované čtení textu za účelem lepšího porozumění, nejprve např. jen zběžně s cílem pochopit hlavní myšlenku, poté znovu s cílem odpovědět na otázky k textu, a poté ještě jednou s cílem vyhledat si nová slovíčka a slovní spojení apod. Vyslovování či vícenásobné napsání nového slovíčka s cílem zautomatizovat si dané slovo (zapamatovat si ho, zautomatizovat si jeho fonetickou či grafickou podobu). Např. v sugestopedii učitel i žák vyslovují určitou část učiva několikrát, vždy různou rychlostí např. podle tempa doprovodné hudby. Např. v novinách a odborných článcích je nejprve úvodní paragraf, který opakuje v hlavních bodech to, o čem článek bude pojednávat nebo naopak shrnutí či závěr, který opakuje základní závěry.

Dalším z příkladů této strategie je napodobování roditelých mluvčích jak v mluvení (včetně gestikulace apod.), tak psaní s uvědomováním si smyslu obsahu sdělení. Napodobováním roditelých mluvčích může žák zlepšovat svou výslovnost, používání gramatických pravidel, slovní zásobu, idiomy, intonaci, gestikulaci atd. Příklady: Napodobování písma ruského či německého kamaráda; napodobování formálního obchodního anglického dopisu, jeho struktury apod.

Do této strategie také patří procházení vlastnoručně napsaného textu a jeho kontrola, zlepšování, doplňování, a upravování, a to obvykle více než jedenkrát. Žáci kontrolují svou písemnou verbální produkci různými způsoby, někdo v různých fázích, někdo v podobě kontinuálního procesu, někdo se soustřeďuje na specifické detaily a každé pročtení textu je zaměřeno na jiný aspekt, např. gramatickou správnost, poté stylistiku, jednotnost a plynulost a návaznost myšlenek, jasné vyjádření, kontrolu psaní teček apod. Žáci by se ve výuce mimo jiné měli naučit, jak správně korekci vlastního textu provádět.

b) Formální procvičování fonetického a grafického systému

Formální procvičování znamená, že cílem učícího např. při poslechu není ani tak porozumění obsahu slyšeného jako spíše rozlišování hlásek a procvičování fonetiky (výslovnosti, intonace), v případě procvičování ortografického systému jazyka transkripce. Jedná se o procvičování nejrůznějšími způsoby, prozatím však ještě nikoli v přirozené komunikaci. Konkrétně se může jednat o následující postupy: Vyznačování intonace do textu, vět; procvičování výslovnosti slov s „ough” (angl.) – *trough, though, tough, trough* – poslechem a/nebo vyslovováním. Procvičování *Ich-* a *Ach-Laut* (něm.) např. jejich rozlišováním v poslechu audionahrávky a/nebo vyslovováním slov s těmito hláskami, srovnáváním vlastní výslovnosti s nahrávkou roditelých mluvčích, sledováním pohybu rtů v zrcadle a/nebo kontrolou výslovnosti počítačem apod. Zejména v případě výrazně **odlišného ortografického systému** (např. azbuka, hebrejštiny, arabština, čínské a japonské znaky atd.) je třeba formálně procvičovat ortografii např. opisováním slov, dopisů, srovnáváním podobně znějících slov v rodném a cizím jazyce v odlišnostech ortografických, používání vizuální představitosti, pomůcek pro zapamatování si znaků atd.

c) Rozpoznávání a používání frazeologických obrátů a vzorů

Rozpoznávání a používání frází, frazeologických obrátů, vzorů, pravidel a vzorových příkladů pomáhá učícímu se v porozumění CJ i ve vlastní produkci v CJ. Učící se by si měl rutinně a ustálené obraty cíleně uvědomovat a používat je. Ustálené obraty, fráze bývají v CJ velmi často používány, např. *Good-bye.* (angl.), *Hello, how are you?* (angl.), *Hallo, wie geht es?* (něm.), *Cnacuđo* (rus.), *D'accord.* (fr.), *A stasera.* (it.) atd. Ustálené obraty pomáhají žákům udržet konverzaci či alespoň ukázat zájem o její udržení; jsou základem každé konverzace, a proto by měly tvořit i základ cizojazyčné výuky. Další příklady: *Yes, that's right. That's not so bad. Hey, that's great! Tell me more. I know what you mean. That's interesting.* (angl.).

Vedle frází a ustálených obrátů hrají důležitou roli také vzory (patterns). Ty obsahují volné přinejmenším jedno místo, které může být vyplněno alternativními výrazy jako např. *It's time to ... , I*

would like to..., I don't know how to ... (angl.); *Es ist Zeit zu ...*, *Ich habe keine Zeit ... zu ...* (něm.), *Per piacere, dov'è ...?*, *Da quanto tempo ...?*, *Ho voglia di ...* (it.) atd. Žáci by se tyto vzorové příklady a ustálené obraty měli učit hned od počátku a často je využívat. Pomohou jim vybudovat si sebedůvěru v CJ, zvýšit porozumění a plynulost vlastního projevu.

d) Kombinování jazykových struktur

Efektivnímu používání a procvičování CJ napomáhá kombinování známých prvků novým způsobem s cílem produkovat delší sekvence (např. spojení jedné fráze s jinou do úplné věty). Příklady: Žák zná výrazy *weather's fine*, *I think I'd like ...*, *take a walk* a vytvoří novou větu s přidáním několika dalších slov: *The weather is fine today, so I think I'd like to take a walk*. Strategii lze využít také při psaní, kde známé jazykové struktury mohou pomoci vytvořit příběh, např. popis ze známých obrátů, co dělá člověk ráno: *Der Wecker klingelt, aufstehen müssen, aufs Klo gehen, ins Bad gehen, Zähne putzen, Gesicht waschen, sich rasieren, sich kämmen, sich anziehen, frühstücken, Zeitung lesen, in die Arbeit gehen*. Příkladem strategie založené na kombinaci jazykových struktur může být také používání známých struktur (např. *I am going to the concert*) s různými zájmeny (např. *he, she, we*), např. *He's going to the concert, but she's not. We are going there too. I hope you'll go with us*.

e) Procvičování v přirozeném kontextu

Pravděpodobně nejvýznamnější kognitivní strategií je procvičování CJ v přirozeném, reálném, autentickém prostředí a kontextu, např. participace na přirozené konverzaci, čtení knihy či článku v původním znění, poslouchání cizojazyčné přednášky, psaní reálného dopisu v CJ s reálným účelem. Např. k rozvíjení dovednosti porozumění slyšenému by žáci měli mít dostatek příležitostí k poslechu autentických textů, např. krátkých sekvencí nahrávek vysílání, živých či nahrávaných rozhovorů s rodilými mluvčími na známá témata, otázky k poslechu, hraní rolí v telefonním rozhovoru, lze využít filmů, videa, televize, telenovel, písniček atd. Vše dle pokročilosti učících se. K rozvoji dovednosti čtení lze používat novinové a časopisecké články, knihy, komiksy, letáčky, brožury, reklamy, dopisy, scénáře vysílání. Důležité je znát zájmy žáků a i dle nich volit školní a mimoškolní četbu. Při rozvíjení dovednosti mluvení je pravděpodobně nejlepší dlouhodobě vystavit žáky přirozenému CJ 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. Omezit u nás stále převažující způsob výuky, v jehož centru je učitel (učitel konverzuje pouze s jedním žákem, ostatní jsou pasivní, nedávají pozor, jsou demotivováni), ve prospěch skupinové a párové apod. formy výuky i bez přítomnosti učitele a poskytovat žákům zpětnou vazbu efektivnějším způsobem (mnoho chyb žáci poznají sami, učitel může asistovat u jednoho rozhovoru, další si pak vyslechnout ve třídě, některé zůstanou bez korekce a žáci se pouze zeptají na to, co nevěděli). Jde o to uvědomit si skutečný cíl učení CJ a smysl konverzačních cvičení, jímž je vyjádřit, co potřebujeme tak, aby tomu druhý porozuměl. Naprostou gramatickou správnost nelze z tohoto důvodu požadovat při každém komunikačním cvičení, spíše jen ve vybraných, k tomu určených, specifických komunikačních cvičeních nebo v gramatických cvičeních. Doporučuje se propojovat čtení a psaní s poslechem a mluvením, tj. propojovat rozvoj jednotlivých jazykových dovedností. Jejich vytváření se tak posiluje a upevňuje vzájemně.

Při rozvíjení dovednosti psaní lze využívat technik tzv. autentického psaní, které může být jak individuální, tak skupinové (spoluautorství) – žáci si texty mohou číst a korigovat navzájem (Vlčková 2001, s. 32 – 41). Jako příklady můžeme uvést autobiografické momentky, rozhovory s přáteli apod., realistické zprávy, příběhy, básně, deníkové zápisky v CJ, psaní projektů a článků do časopisu (např. školního) či rozhlasového vysílání; psaní příběhu z nespojujících vět, vyměňování si psaníček, sms,

e-mailů se spolužáky, přáteli, rodilými mluvčími, rozhovory do časopisu apod. Doporučuje se využívat možnosti publikování textů (např. zajímavý rozhovor ve školním časopise apod., soutěže), žáci jejich prostřednictvím rozvíjí vlastní motivaci, sebevědomí a pocit zdatnosti v CJ.

2. Přijímání a produkce sdělení

Do této skupiny strategií patří strategie zajišťující rychlé uchopení hlavní myšlenky a používání různých prostředků a zdrojů pro přijímání a produkci (odesílání) sdělení jako jsou podkladové materiály k problematice, již má být porozuměno.

a) Rychlé uchopení hlavní myšlenky (zběžné a hloubkové čtení)

Tato strategie napomáhá jak lepšímu porozumění čtenému, tak i slyšenému. Znamější je však v oblasti čtení jako hloubkové a zběžné čtení či pod anglickými názvy *skimming* a *scanning*. Používání techniky zběžného, povrchového čtení – prolístování, pročtení sloužící k orientaci v textu a rychlému uchopení hlavní myšlenky (v angl. prostředí označované jako **skimming**). Používání hloubkového, detailního čtení (angl. **scanning**) slouží k nalezení specifických detailů, které žáka zajímají; umožňuje efektivnější práci s množstvím informací, žák může nezhledňovat zbytek informací, které ho nezajímají a reflektovat je jako určité pozadí či kontext informace, kterou se snaží vyhledat. Ve výuce se využívá didakticky zpracovaných otázek např. k poslechu či ke čtenému textu, a to již před samotným čtením či poslechem (popř. pokud to okolnosti vyžadují, i po prvním přečtení či poslechu/čtení). Předběžné otázky sloužící k lepšímu zaměření poslechu a četby jsou důležité zejména u začátečníků, poskytují jim dobré vodítko k četbě a poslechu. U pokročilejších žáků by měly být již méně „návodné“. Mohou mít podobu vyplnění tabulky, schématu, doplnění pojmové (sémantické) mapy, zodpovězení na otázky (odhad správných variant, vlastní odpovědi, možnosti odpovědí atd.). Strategie *skimmingu* a *scanningu* jsou výrazně podporovány strategií psaní si poznámek, je vhodné je používat současně. Tyto strategie nemusí být za určitých okolností vhodné pro všechny typy sdělení či textu jako jsou např. vtipy (humor, ironie), básně, příběhy, drama, tj. např. pro umělecké žánry.

b) Používání vnějších podpůrných prostředků přijímání (porozumění) a odesílání (produkce) CJ sdělení

Používání tištěných či netištěných prostředků sloužících k porozumění přichozího sdělení nebo k produkci vysílaného sdělení. Používány jsou různé zdroje s cílem zjistit význam slyšeného či čteného v cizím jazyce nebo lépe, přesněji rozumět nebo s cílem napsat sdělení v CJ. Těmito zdroji, pomůckami a prostředky jsou např. různé druhy slovníků, encyklopedie, gramatiky, průvodci, časopisy, knihy o kultuře dané země; mezi netištěné prostředky patří např. kazety, televize, videokazety, muzea, výstavy atd. Žák může sáhnout po slovníku, pokud potřebuje znát definici nových slovíček, pokud potřebuje rozlišit dvě slova podobného významu, rozlišit různé fráze, podívat se do gramatiky na různé prefixy, se kterými se nově setkal/a, hledat ve slangovém slovníku nová slova pokud nejdou přesně vystihnout z kontextu; při psaní seminární práce na téma např. terorismus ve Španělsku, může žák hledat informace o kulturním pozadí v novinách, na Internetu, slovníku kultury atd.

3. Analyzování a logické usuzování

Tato skupina strategií zahrnuje logickou analýzu a zdůvodňování aplikované na nejrůznější jazykové dovednosti (čtení, psaní, mluvení, poslech). Žáci tyto strategie využívají, aby zvýšili své porozumění významu určitého slovního výrazu nebo kvůli vytvoření nového výrazu. Strategie založené na analyzování a usuzování bývají učícími se obvykle používány, především dospělí mají

tendenci si komponenty nového CJ „zdůvodňovat“ – vytváří si modely a obecná pravidla založené na srovnání a analyzování, nicméně tento proces ve specifické podobě probíhá i u dětí. Někdy dochází k přílišnému zobecnění platnosti pravidla a jeho aplikaci na nevhodné případy nebo k chybnému transferu výrazu např. z jednoho jazyka do druhého. Tyto chyby jsou označovány jako „interlanguage“, tj. jako hybridní forma jazyka, jako něco mezi mateřským jazykem a cizím. Patří mezi ně i např. neodpovídající doslovný překlad. Interlanguage je předvídatelnou a normální fází učení jazyka, některým žáků se však nezdaří tuto fázi projít, protože např. nevhodně nadužívají strategie – aplikují strategie i na nevhodné případy nebo některé strategie z této skupiny používají špatně.

a) Dedukce

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. Obsahuje odvozování hypotéz o obsahovém významu např. slyšeného sdělení prostřednictvím obecných pravidel, které učící se již zná. Dedukce je běžným a velmi užitečným typem logického myšlení. Např. obecným pravidlem v němčině či francouzštině je, že před podstatným jménem má být používán určitý či neurčitý člen, aplikace tohoto pravidla je příkladem strategie deduktivního usuzování. Podobně pravidlem např. v němčině je, že není nutné pro vyjádření bezprostřední budoucnosti používat budoucí čas, používá se čas přítomný doplněný příslovcem určujícím čas. Přesřflišná aplikace deduktivního uvažování vede k chybám založených na přílišné generalizaci. Např. v angličtině se pro vyjádření minulého času používá *-ed*, žák toto pravidlo aplikuje i na nepravidelné sloveso *bring* – *bringed* či na *go* – *goed*. Dalším příkladem může být přesřfliš zobecněná aplikace pravidla tvorby otázek např. v angličtině: *What is it?* do chybného slovosledu věty *I don't know what is it*. Někdy dojde také k přílišné generalizaci sémantického významu, který má přísně vymezená pravidla použití např. *He is pretty*. Nebo např. anglický plurál končí na *-s* nebo *-es* (*house* – *houses*), pravidlo však nesmí být zevšeobecněno příliš (*mouse* – ~~*mouses*~~ místo *mice*), např. pravidlo *-s*, *-es* ve 3. osobě singuláru sloves nesmí být také zevšeobecněno příliš: ~~*Who can Angela sees?*~~

b) Analyzování výrazů

Pokud chce žák porozumět nějakému novému vyřčenému sdělení, může mu někdy pomoci rozložení nového slova, fráze či věty nebo i celého paragrafu na jeho základní součásti. Žák může této strategii využívat v každém jazyce, který používá složených slov, zejména pak při čtení, kde je více času na analyzování slov či vrácení se k analyzování slov po prvním přečtení textu. Význam nového výrazu lze určit jeho rozložením do částí. Jinak řečeno významy různých částí slova jsou používány k porozumění významu celého výrazu. Při konverzaci apod. nemívá žák obvykle dostatek času na tu, aby mohl nový složený výraz aj. analyzovat. Nový výraz je možno si nejprve zaznamenat (např. pouze foneticky) a jeho význam si dohledat později, v klidu. Např. v televizních zprávách žák zaslechl výraz *premeditated crime* (angl.), rozloží si neznámé spojení na části: *crime* (zločin) – *meditate* (meditovat, přemýšlet, plánovat) – *pre-* (před), díky tomu dojde k významu spojení „zločin, který je předem promyšlený“. Nebo např. *Straßenbahnhaltestelle* (něm.) rozloží na: *Straße* (ulice) + *bahn* (dráha) = tramvaj (pouliční dráha) a *halten* (zastavit) + *stelle* (místo) = *Haltestelle* = zastávka – stanice => zastávka tramvaje. Nebo např. *parapluie* (fr.) rozloží na *para* (pro) a *pluie* (děšť) = deštník.

c) Kontrastní mezijazykové analyzování

Jedná se o srovnávání prvků CJ (výslovnosti, slovní zásoby, gramatiky, např. syntaxe) s prvky mateřského jazyka s cílem určit podobnosti a odlišnosti. Tato strategie je jedna z nejsnazších a většina žáků ji používá naprosto přirozeně. Nejčastěji ji používají žáci v počáteční fázi učení CJ tak, aby

porozuměli slyšenému či čtenému sdělení. Např. podobnosti lze vidět mezi slovy *kočka*, *Katze* (něm.), *cat* (angl.), *chat* (fr.), *gatta/o* (it.) nebo slovy *sestra*, *sister* (angl.), *cecma* (rus.), *Schwester* (něm.), *soeur* (fr.), *sorella* (it.) aj. nebo mezi jménem *Jan*, *Jean* (fr.), *Joan* (port.), *Juan* (šp.), *Johann* (něm.) aj. Ovšem v mnoha případech je třeba dávat pozor na některá zrádná slova, která si jsou podobná jen zdánlivě, např. si jsou podobná foneticky a vizuálně, mají však jiný význam. Častým příkladem jsou internacionalismy, např. *preservatives* jsou v některých jazycích látky používané pro konzervaci potravin, ve francouzštině (*preservatif*) či v češtině (*preservativ*) má však toto podobně znějící slovo jiný význam, který může při záměně vést k nepříjemným komunikačním situacím. Častým omylem vzhledem k češtině bývá slovo *sympatický* a slovo mu podobné v angličtině *sympathetic* (soucitný) s naprosto odlišným významem, které při přímém použití strategie kontrastního analyzování může vést až k obtížím s porozuměním charakteristice určitého jedince.

d) Překládání

Převod výrazu v cizím jazyce do mateřského jazyka (na různých úrovních, od slovíček po fráze po celou dobu až k celému textu). Nebo převod mateřského jazyka do cizího, používání jednoho jazyka jako východiska pro porozumění nebo produkci druhého jazyka. Překládání se využívá při mluvení nebo psaní, při porozumění slyšenému či čtenému sdělení, využíváno je v rozvoji všech čtyř dovedností. Nejvíce je nápomocno žákům v ranných stádiích učení cizímu jazyku, pokud je ho používáno obezřetně, neboť doslovné překládání, jakkoli často se mezi začátečníky objevuje, se může stát jak oporou, pomůckou nebo poskytovat špatnou interpretaci cizího jazyka, může zpomalovat žáka, posilovat jeho případnou tendenci přecházet stále tam a zpět, sem a tam mezi jazyky. Např. přímý překlad je správný v případě *I'm reading the newspaper* (angl.), *Я читаю журнал* (rus.) – *Čtu noviny*. Nežádá však přímý doslovný překlad není vůbec možný, např. *You are right* (angl.) – *Máš pravdu* (nikoli: ~~jsi pravdivý, pravda, správně~~); *sister-in-law*, *brother-in-law* (angl.) – *švagrová, švagr* (nikoli: ~~sestra v právu, bratr v právu~~ apod.).

e) Mezijazykový transfer

Poslední ze strategií analyzování a usuzování je transfer nebo-li přímá aplikace předchozích znalostí na CJ s cílem facilitace nových znalostí. Může jít např. o 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. Transfer je správný, pokud jsou jazykové prvky nebo systémy přímo paralelní, což ovšem většinou nejsou vždy. Transfer irelevantních znalostí napříč jazykem/y vede k nepřesnostem. Správným příkladem transferu může být např. usnadnění si učení měsíců v roce v angličtině, němčině pomocí znalosti měsíců ve slovenštině. Nebo např. *weekend* (fr.) znamená totéž co české slovo anglického původu, tudíž *bon weekend* (fr.) bude znamenat hezký víkend. K neadekvátnímu transferu může dojít velmi snadno např. překladem označení různých typů právníků z češtiny do britské či americké angličtiny a naopak, neboť anglosaské právní systémy jsou značně odlišné od českého. Např. *notaire* (fr.) a *notary* (am. angl.) sice vyjadřuje částečně stejnou funkci notáře, nicméně v obou zemích má významně odlišnou náplň práce a funkce, francouzský *notaire* má mnohem vyšší vzdělání a profesní statut než typický americký *notary*, který především razítkuje a zapečetuje dokumenty a potvrzuje jejich správnost. Nesprávný transfer je např. u Čechů v počátečním i středně pokročilém stadiu učení němčiny, kdy neoddelují odlučitelné předpony, např. ~~*ich einkaufe*~~ analogicky k češtině na-kupuji místo správného tvaru *ich kaufe ein*. Nežádá se také stává, že později naučené pravidlo odlučitelnosti předpon je nechtěně chybně transferováno např. do angličtiny např. *They hasn't called the strike yet off* (místo *They hasn't called off the strike yet* či *They hasn't called the strike off yet*).

4. Vytváření struktury pro vstupy a výstupy CJ sdělení

Pomocí strategií vytváření struktur pro CJ informační vstupy (input) a výstupy (output) žáci vytvářejí struktury, které jsou potřebné jak pro porozumění, tak pro mluvený i písemný projev v CJ. Učící se je někdy zahrnut proudem nesrozumitelných slov z rádia, televize apod., následující strategie slouží k tomu, aby se v daném sdělení lépe zorientoval a lépe a snáze mu rozuměl a zároveň poskytují zpětnou vazbu učícímu se i učiteli, zda došlo ke správnému porozumění sdělení, pochopení učiva apod. Následující strategie vytváření struktury bývají často používány současně.

a) Dělán si poznámek

Tato strategie je důležitá pro čtení a poslech, ovšem žáci obvykle nejsou vedeni k tomu, jak ji správně používat, pokud vůbec jsou k ní vedeni. Strategie se zakládá se na zapsání si hlavní myšlenky nebo specifických bodů; zahrnuje jak nezpracované poznámky, tak systematizované psaní si poznámek např. ve formátu nákupního lístku, ve tvaru písmena T, sémantické mapy, různých forem číslování a odrážek nebo ve standardní formě (více viz např. Kahn 2001). Organizování informacím samotným žákem má velký význam pro zapamatování a integraci nových informací se známými. Žák se má při používání této strategie soustřeďovat na porozumění, nikoli na psaní. Ve školním prostředí jsou k psaní poznámek nabádání spíše žáci na pokročilejších úrovních, nicméně s používáním této strategie lze začít i v raných fázích osvojování CJ. Žáci mohou klíčové myšlenky psát nejprve v mateřském jazyce nebo smíšeně v mateřském a cizím jazyce a později přejít jen na CJ; v závislosti také na účelu poznámek. Se strategií psaní poznámek je spojena metakognitivní strategie organizování a uspořádávání, která zahrnuje vedení si poznámkového sešitu, který je vždy po ruce.

b) Shrnutí

Pořízení si shrnutí nebo abstraktu z delší pasáže je další ze strategií, které učícímu pomáhají strukturovat CJ informační vstupy a výstupy. Tato strategie také ukazuje, zda žák určitému sdělení porozuměl. V počátečních stádiích učení CJ může být shrnutí jen velmi jednoduché, např. jen navrhnout název článku (název funguje jako stručné shrnutí obsahu) nebo přiřazení obrázku k odstavcům textu, čímž dochází navíc k propojení verbální a vizuální stránky učení. Pokročilejší žáci mohou psát shrnutí základních myšlenek textu apod. v CJ.

c) Zdůrazňování

Tato strategie je založena na zdůrazňování hlavních myšlenek, slovíček apod. Zahrnuje používání celé řady technik, např. podtrhávání, barevné zvýraznění a rozlišování, psaní vykřičníků, hvězdiček, psaní velkým písmem, zakroužkovávání apod. Cílem je soustředit se na důležité informace.

Kompenzační strategie

Kompenzační strategie umožňují žákovi 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. Patří mezi ně např. odhadování, odvozování významu slov při poslechu či čtení a nejrůznější způsoby překonávání znalostních omezení v písemném a mluveném projevu. Kompenzační strategie pomáhají žákovi překonávat omezení především znalostního charakteru ve všech čtyřech oblastech jazykových dovedností, na všech úrovních CJ kompetence od začátečníků po pokročilé i rodilé mluvčí, kteří také občas neznají nějaký výraz či se jim ho z nějakého důvodu nepodaří zcela zaslechnout nebo se setkájí se situací, kde je význam slova skrytý či vágní nebo naznačený pouze mezi řádky. Odvozování významu (inference) zahrnuje používání široké škály lingvistických i nelingvistických vodítek a pomůcek, které napomáhají

odhadnutí a odvození významu, když žák dané slovo nezná. Výzkumy ukazují (např. Rubin 1975, Naiman a kol. 1978, srov. výsledky výzkumu zde), že úspěšní, dobří žáci, pokud se setkají s neznámým výrazem, činí kvalitní odhady založené na zkušenostech, znalostech apod. Slabší žáci naopak znejistí, sahají po slovnících a zatvrzele vyhledávají každé neznámé slovíčko, což bohužel brzdí jejich pokrok, negativně zasahuje motivaci a vůli a schopnost vytrvat v učení a celkově ztěžuje dosažení pokroku v učení CJ.

Odhadování je speciálním případem typického způsobu zpracování nových informací, tj. interpretování informací použitím bezprostředního kontextu a vlastních zkušeností. Zkušenost je zdrojem mnoha kvalitních odhadů a odvození u zkušených i začínajících žáků. Kompenzace se nevyskytuje pouze u porozumění jazyku, nýbrž i ve vlastní produkci CJ. Kompenzační strategie umožňují žákovi slovní či písemnou produkci v CJ bez toho, aby musel nutně mít dostatečné nebo veškeré znalosti. Výzkumy dlouho věnovaly pozornost pouze kompenzačním strategiím v mluveném projevu. Pravdou je, že některé strategie jsou užívány pouze při mluvení, nicméně je třeba brát v úvahu i strategie jako přizpůsobení si písemného sdělení svým znalostem, vytváření individuálních novotvarů, používání slovního opisu a synonym či výběr, popř. obsahový směr tématu sdělení, které bývají běžně používány také v oblasti písemného projevu, zejména pak neformálního. Mnoho kompenzačních strategií zaměřených na vlastní produkci jazyka slouží kompenzaci gramatických znalostí a nedostačující slovní zásoby. Např. pokud žák neví, jak vyjádřit konjunktiv určitého slovesa, nebo vůbec, jak konjunktiv v daném jazyce vypadá, použije jinou formu sdělení. Pokud nezná všechny formy minulých časů, použije tu, co zná. Např. v mluveném projevu se často stává, že začátečníci mluví „v minulém čase“, ale používají přítomný čas, aniž by si uvědomili, že vlastně neznají odpovídající gramatickou formu pro vyjádření svého sdělení a často si ani neuvědomují, že říkají něco jiného než si myslí a chtějí.

Pokročilí i rodilí mluvčí také příležitostně používají odhadování, resp. odvozování významu slov, aby napomohli porozumění, stejně tak používají i oni, nejen začátečníci, kompenzační strategie, když se dostanou do situace dočasného přerušování mluveného či psaného projevu. Méně pokročilí žáci potřebují tyto strategie více, protože se do situací, kdy jim nestačí jejich dosavadní znalosti, dostávají mnohem častěji (srov. výsledky disertačního výzkumu).

Kompenzační strategie sloužící vlastní jazykové produkci pomáhají žákovi pokračovat v používání jazyka, tudíž v získávání více praxe. Navíc některé z těchto strategií jako např. přizpůsobení si vlastního sdělení, pomáhají žákovi dosáhnout plynulého projevu i s těmi znalostmi, kterými prozatím disponuje. Nicméně jiné kompenzační strategie (např. nechat si pomoci, vytváření novotvarů) mohou vést k nabývání nových informací o tom, co je vhodné a dovolené v CJ (srov. Littlewood 1984). Žáci používající tyto strategie nezdánlivě komunikují lépe než žáci, kteří znají více slovíček a více gramatických struktur CJ.

V historii výzkumu kompenzačních strategií se vyskytly v tomto kontextu dva základní problémy: Někteří odborníci preferovali termín *komunikační strategie* a nepovažovali je za strategie učení, nýbrž jen za komunikační strategie (např. Chamot 1987). Protiargumentem naopak bývá, že je těžké rozlišit, zda učící se má tendenci použít danou strategii ke komunikaci nebo k učení, často jsou tyto dvě motivace propojeny. Krom toho k učení dochází často i tehdy, pokud je hlavním cílem pouze komunikace, (viz Tarone 1983, Rubin, Wenden 1987). Faerch a Kasper (1987a) zastávají současné stanovisko, že učení probíhá skrze komunikaci, komunikace a učení se navzájem ovlivňují. Žáci se mohou učit CJ, aby ho mohli používat, a/nebo mohou používat jazyk, aby se ho naučili. Problémem také bylo, že mnozí odborníci (např. Tarone 1983) zastávali stanovisko, že komunikační strategie se uplatňují pouze u dovednosti mluvení, v současnosti je preferován názor, že se naopak uplatňují u všech čtyř dovedností a s nimi související situace jsou definovány jako komunikační. Komunikační

strategie byly tedy chápány úžeji než kompenzační strategie v pojetí R. L. Oxfordové (1990), mezi které patří:

1. Inteligentní odhadování

Strategie odhadování jsou významnými strategiemi pro porozumění slyšenému a čtenému sdělení. Pomáhají žákovi rozpoznat či věřit, že rozpoznal a porozuměl jednotlivým slovům v kontextu celkového porozumění sdělení (psanému, slyšenému). Je známo, že člověk je schopen rozumět v CJ velmi mnoho jen skrze systematické odhadování bez nutnosti rozumět všem detailům. Strategie odhadování slouží k odhadování např. významu slov, jednak prostřednictvím lingvistickým vodítek, jednak pomocí nápověd či vodítek jiného, nelingvistického charakteru.

a) Používání lingvistických vodítek

Učící se vyhledává a používá vodítka a nápovědy jazykového založení s cílem uhodnout či odvodit význam slyšeného nebo čteného cizojazyčného sdělení, a to v situaci, kdy postrádá dostatek znalostí slovní zásoby, gramatiky nebo jiných částí cizojazyčné kompetence. Jazyková vodítka mohou pocházet z určitých prvků a aspektů CJ, které žák již zná, z jeho mateřského jazyka nebo jiného CJ apod. Jedná se např. o sufixy, prefixy, pořádek slov apod. Např. pokud žák rozpozná v rozhovoru či v textu slova *shovel*, *grass*, *mower*, *lawn* v angličtině, dovede je zařadit pod (konverzační) téma *gardening* (zahradní práce), usnadní mu to další porozumění ve smyslu predikce významu dalšího sdělení. Nebo pokud se pokusí odhadnout, o co jde v určitém sdělení na základě přízvuku a důrazu kladeného na určité slovo v angličtině, např. *Jim rejected the offer.*, může odhadnout, že Jim bude pravděpodobně srovnáván s někým jiným, neboť pokud by byl důraz na jiném slově např. *offer* nebo jiném, byl by význam věty zcela jiný. Každý jazyk má např. určité slovní spojení či výraz pro zdvořilý pozdrav, proto, když žák uslyší v odpovídající situaci výraz *Buon giorno.* (it.), *Здравствуйте!* (rus.), bude velmi pravděpodobné, že bez problémů odhadne význam těchto výrazů, i kdyby je nikdy předtím neslyšel.

b) Používání nelingvistických vodítek

Učící se vyhledává a používá vodítka, která nejsou jazykového původu, s cílem odhadnout význam slyšeného či psaného sdělení v CJ, a to v případě nedostačující znalosti slovní zásoby, gramatiky nebo jiných prvků CJ. Mimojazyková vodítka mohou pocházet z nejrůznějších zdrojů, jednak ze zdrojů spojených s jazykem a jednak ze zdrojů, které s jazykem spojeny nejsou, např. ze znalosti kontextu, situace, struktury textu, osobního vztahu, z tématu nebo ze všeobecného přehledu. Např. pokud žák nezná význam slova *vends* nebo *à vendre*, které objeví ve francouzských novinách, tak pokud si všimne, že tato slova se používají v kontextu klasifikace inzerátů, a že po nich následuje výčet věcí a cen, poskytne mu tento kontext vodítka k úspěšnému odhadnutí významu slova, který se týká prodeje. Tituly či jména nebo přezdívky jako např. *Herr Professor* (něm.), *my pet*, *my husband* (angl.), *mein Liebchen* (něm.), *chère amie* (fr.) apod. mohou pomoci žákovi odhadnout, zda se jedná o formální konverzaci či zda je mezi osobami úzký vztah apod. a pomáhají porozumět následující části sdělení. Tituly ukazují na statut dané osoby. Pozorování neverbálního chování (tón hlasu, výraz obličeje, gestikulace, distance, pozice napětí versus uvolnění) pomáhá porozumět tomu, co bylo řečeno. Např. žák nezná slovo *Achtung!* (něm.), ale na základě kontextu situace, ve které se nachází a hlavně na základě tónu hlasu, důrazu, výrazu obličeje a gestikulace mluvčího, pochopí, že ho upozorňuje na určité nebezpečí. K porozumění také pomáhá anticipace obsahu dalšího sdělení na základě porozumění předchozímu sdělení. Např. při poslechu konverzace o policejním výsledku podezřelého učící se slyší větu *He gave him a real grilling* (angl.) a na základě filmového dialogu ví, že se nebude jednat o nic v souvislosti s vařením, ale spíše s policejním výsledkem. Při poslechu rádia

může učící se jako vodítek pro odhadnutí významu sdělení využívat zvuky na pozadí, při sledování televize lze odhadovat obsah sdělení na základě chování lidí, dosavadního dění atd. Při čtení a poslechu lze využívat jako vodítka standardní struktury textu, nadpisy, číslování, které indikuje významnost dané části atd. Z chování lidí vůči sobě navzájem lze usuzovat, co se asi stalo. Důležitým vodítkem pro odhadování je znalost CJ kultury, tématu, všeobecný přehled učícího se, tj. asociování již známého s nově obdrženou informací. Dobří žáci asociují výrazně častěji, záměrně a jejich asociace mívají více osobní význam pro učícího se. Ve výuce je proto dobré používat co nejpestřejší učební materiál a nechat žáky s postupně stoupající mírou obtížnosti používat strategii odhadování.

2. Překonávání nedostatků a omezení v mluvení a psaní

Tyto strategie jsou používány k překonání znalostních a dovednostních aj. nedostatků a omezení při mluvení a psaní CJ. Některé z nich pomáhají pouze při mluveném slovním projevu, jiné i při písemném.

a) Přechod do mateřského jazyka

Tato strategie bývá označována jako *code switching* (přepnutí jazykového kódu). Učící se použije přeskoku do mateřského jazyka nebo jiného jazyka, aby řekl nějaký výraz/y alespoň nějak, bez toho, že by byl přeložen (např. *Per piacere, dov'è il pension?*, *Ich bin ein boy.*) nebo pouze připojí CJ koncovku na slovo z mateřského jazyka a naopak (*Per piacere, dov'è ... museum?*). Při používání této strategie může docházet k neporozumění sdělení ze strany rodilého mluvčího, zejména pokud se jedná o nepříbuzné jazyky nebo naprosto cizí slova. Pravděpodobnost neporozumění takto kompenzovanému slovu je nižší u příbuzných jazyků (čeština – slovenština, holandština – angličtina/němčina, italština – španělština/latina).

b) Obdržení pomoci

Tato strategie zahrnuje požádání někoho o pomoc v konverzaci nepřímo tím, že váháme nebo explicitním požádáním o doplnění chybějící výrazu z CJ. Tato strategie je blízká strategii žádání o vysvětlení či verifikaci, liší se tím, že druhá osoba poskytne to, co žák nezná, tj. nic nevysvětluje, ani neobjasňuje. Např. při výuce, když žák mluví na určité konverzační téma se zeptá učitele nebo spolužáka, jak se něco řekne v rodném jazyce či CJ: *Jak se to řekne...?*, *How can I say „chtěl bych“?* nebo žák řekne jen první část věty (např. *He wants...*) a někdo ji doplní (např. *...you to go*). Často je tato strategie kombinovaná se strategií používání mimiky a gestikulace.

c) Používání mimiky či gestikulace

Učící se používá tělesných pohybů jako mimiky a gestikulace namísto chybějícího výrazu ve snaze naznačit význam daného výrazu při konverzaci. Např. žák neví, jak říct v CJ „je mi líto“, tak namísto toho symbolicky pokrčí rameny s odpovídajícím výrazem tváře.

d) Vyhýbání se komunikaci zcela či částečně

Úplně či částečně vyhnout se komunikaci pokud žák očekává nebo již má nějaké obtíže. Vyhýbat se žáci mohou komunikaci obecně nebo určitým tématům, určitým výrazům nebo přerušení komunikace v půli projevu. Touto strategií se učící emočně chrání a může být tak na jiná témata o jiných věcech či/a později být schopen mluvit lépe. Nevhodné používání či nadužívání nebo setrvávání u této strategie je však negativní (srov. výzkum zde v práci).

e) Výběr tématu

Jedná se o výběr tématu konverzace s cílem řídit komunikaci ve svém zájmu a zajistit si téma, ve kterém je žák schopen komunikovat, tj. ve kterém zná slovní zásobu a gramatiku. Strategie se týká nejen konverzace, ale i psaní v CJ – pokud je to možné, žák by si měl volit téma psaní, které ho

zajímá, kde zná slovíčka atd. s respektováním zájmu a schopnosti porozumět u případných čtenářů. Nadužívání strategie výběru tématu u pokročilých žáků může být negativní (srov. výsledky výzkumu zde v práci), stejně jako přílišná dominance v konverzaci daná tlakem na téma konverzace. Řízení tématu rozhovoru by mělo být relativně vyrovnané mezi oběma partnery komunikace.

f) Přizpůsobení si CJ sdělení či přiblížení se mu

Jedná se o změnění sdělení, jeho přizpůsobení si (adjustaci) či snahu o co největší alespoň přiblížení se (aproximaci) obsahu sdělení. Žák vynechává prvky informace, zjednodušuje myšlenky nebo je sděluje méně precizně, říká něco mírně odlišně tak, aby to významově bylo ještě dostatečně blízké. Např. místo slova *Kugelschreiber* říká *Stift* (něm.), místo *pen* říká *pencil* (angl.).

g) Vytváření neologismů

Jedná se o vytváření nových slov (novotvarů) s přáním sdělit určitou myšlenku, alespoň tímto způsobem, pokud žák nezná odpovídající slovo a nemá čas vyhledávat správné slovo nebo pokud slovo ve slovníku nenajde. Např. *paperholder* místo *notebook* (angl.), *Papierheft* místo *Notizheft* (něm.). Strategie se uplatňuje při mluvení i psaní.

h) Používání slovního popisu nebo synonym

Cílem této strategie je zprostředkovat či vyjasnit význam slova či sdělení popisem významového obsahu slova (slovní opis) nebo použitím slova, které má podobný nebo stejný význam (zjednodušeně řečeno: synonymum). Např. slovní opis „*what you use for wash dishes with*“ pro slovo *dishrag*, *dishcloth* (angl.), slovní opis „*womit wäscht man das Geschirr*“ pro slovo *Waschlappen*, *Geschirreiniger* (něm.) apod.

Nepřímé strategie učení cizímu jazyku

V českém kontextu (Pedagogický slovník od Průchy, Walterové a Mareše, 2001; Psychologický slovník od Hartla, Hartlové, 2000, 2004 či Sillamyho 2001 aj.) definici pojmu *nepřímé strategie učení* či jemu podobné vymezení oblasti strategií, které nepřímo přispívají k učení, nenajdeme. Neznamená to samozřejmě, že by daná oblast nebyla zkoumána, naopak, problematika regulace (např. metakognice, autoregulace, řízené učení), sociálního (spolupráce) a emočního (motivace, strach atd.) aspektu učení má u nás dobrou tradici. Zabývá se jimi mnoho autorů. Výběrově lze uvést např. Kasíkovou (1997, 2004), která se zabývá sociálním učení; Švec (1998 aj.), Mareš (1998, 2001 aj.) se zabývají autoregulací a metakognicí, metakognicí se zabývá Krykorková (2005 cit. aj.), řízeným učení Kulič (1992 aj.), motivací Pavelková (2002) aj. Z tohoto pohledu se tedy nejedná o nové téma, nýbrž pouze o známá témata v novém pojetí strategií a jejich klasifikace.

Co se týče obeznámení s pojmem nepřímé strategie u nás, jsou v kontextu problematiky autoregulace zmiňovány i strategie přispívající k učení nepřímo, a to pod svými specifickými názvy jako např. metakognitivní strategie (Mareš, Čáp 2001).

Bimmel a Rampillonová (2000) v jedné z nejnovějších publikací o strategiích charakterizují nepřímé strategie následovně: Nepřímé strategie učení přispívají k úspěšnému učení nepřímo, jsou nadoborové, tzn. překračují jednotlivé obory a týkají se učení obecně. Mezi nepřímé strategie patří strategie sloužící k regulaci učení, afektivní a sociální strategie, možné by bylo připojit k nim ještě strategie používání jazyka.

Nepřímé strategie učení CJ jsou nadoborové zejména proto, že (zdá se) platí pro všechny jazyky. Některé jsou však používány v kontextu druhého jazyka spíše než v kontextu CJ.

R. L. Oxfordová (1990, s. 135) uvádí, že nepřímé strategie učení slouží k obecnému managementu učení. Jsou označovány za nepřímé (indirect) z toho důvodu, že podporují a řídí učení aniž by přímo zahrnovaly CJ 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, mluvení, psaní, poslech).

Nepřímé strategie jakožto strategie nepřímo přispívající k učení a netýkající se přímo CJ jako takového, nýbrž spíše jeho kontextu a kontextu jeho učení a používání lze dělit do 3 hlavních podskupin: Na metakognitivní (zahrnující monitorování, evaluování, plánování, měnění, poznávání procesu vlastního učení), afektivní (zahrnující práci s motivací, postoji, emocemi vzhledem k učení CJ) a sociální strategie (zahrnující spolupráci s ostatními, žádání je o pomoc, empatie vzhledem k rodilým mluvčím, jejich kultuře, způsobu života a jazyku).

Metakognitivní strategie umožňují žáku kontrolovat jeho vlastní znalosti (kognici), tj. koordinovat učení prostřednictvím použití různých funkcí jako jsou zaměření učení na cíl, příprava, plánování a evaluace učení. Zahrnují oblast autoregulace učení, sebezpozorování, sebereflexe, sebezpoznání atd. Afektivní strategie pomáhají regulovat emoce, motivaci a postoje. Zahrnují problematiku motivace žáka, jeho hodnot, postojů, strachu a úzkosti spojenými s učením a používáním jazyka atd. Sociální strategie napomáhají učení prostřednictvím interakce s ostatními, pokrývají problematiku sociálního chování, interakce, skupinového učení, empatie, asertivity, spolupráce, tj. tzv. sociálního učení.

Všechny tyto oblasti byly a jsou rozsáhle zkoumány jak ve světě, tak u nás. Téma strategií učení v CJ je však specifické aplikací široké tematiky strategií na učení CJ, a to při respektování zásad a doporučení týkajících se učení CJ, představených v podobě kategorizace jednotlivých strategií do klasifikace a skupin systematictěji a přehledněji.

Osvojování CJ má svá specifika jako pravděpodobně každá jiná disciplína či skupina příbuzných disciplín. Současná lingvodidaktika plně uznává, že jazyk není primárně cílem učení a našich dalších souvisejících snah, nýbrž prostředkem k dorozumění se v CJ (nejčastěji v cizojazyčném prostředí), jež má svůj specifický cíl, např. domluvit si ubytování a koupit si něco k jídlu v cizí zemi, vysvětlit určitou skutečnost zahraničním partnerům firmy v CJ atd. Tento koncept CJ poukazuje na význam nepřímých strategií při učení a celoživotním učení a používání CJ – je důležité umět sám se sebou pracovat, umět se motivovat k učení, umět pracovat se svými emocemi. Vůle, na kterou bývá někdy příliš spoléháno, má své vlastní zákonitosti a přemáhání se k učení vůlí samo k úspěšnému učení nepostačí. Často vede spíše k únavě a rezignaci. Někdy je třeba vyhnout se brzdící síle pocitu „musím“, abychom se vyhnuli uhýbání před učením. Jelikož jazyk je v konečném důsledku prostředkem, nikoli cílem, je třeba pracovat na tom, aby v této své roli mohl fungovat co nejefektivněji. Osvojení a interiorizace nepřímých strategií učení může CJ komunikaci v mnoha směrech saturovat – zefektivnit, zpříjemnit atd.

Metakognitivní strategie

Metakognitivní strategie jsou, jak naznačuje starořecká předpona, strategie „za“ kognitivními strategiemi. V psychologickém slovníku (Hartl, Hartlová 2004, s. 311) jsou kognitivní strategie definovány jako „způsoby, jak jedinec využívá své předchozí vědomosti, dovednosti a zkušenosti v následném učení“; metakognice jako „poznávání na druhou“, „poznávání toho, jak člověk poznává“. V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s. 122) je metakognice vymezena jako „způsobilost člověka plánovat, monitorovat, vyhodnocovat postupy, jichž sám používá, když se učí a

poznává. Jde o činnost vědomou, která vede člověka k poznávání, „jak sám postupuji, když poznávám svět“.

Metakognitivní strategie jako strategie, které umožňují žáku koordinovat proces učení, lze dělit do tří podskupin: Na strategie zaměření učení, přípravy a plánování učení a evaluace učení. Metakognitivní strategie hrají důležitou roli v otázkách úspěšnosti učení CJ. Žáci jsou často zavaleni novou slovní zásobou, nevyjasněnými gramatickými pravidly a odlišnostmi ve fonetickém nebo i ortografickém systému jazyka, ve zvyklostech pocházejících z cizojazyčné země, někdy i jiným stylem výuky rodilých mluvčích. V důsledku tohoto množství nového mohou ztratit zájem, který lze znovu oživit vědomým používáním vhodných metakognitivních strategií zaměřených na práci s tímto množstvím cizího a nového, např. strategie zaměření pozornosti, propojování nového se známým při učení. Další metakognitivní strategie (např. uspořádávání učiva, stanovení cílů a úkolů, zvážení účelnosti a smyslu či strategie přípravy na anticipovaný jazykový úkol či situaci) pomáhají žákovi efektivněji připravovat a plánovat vlastní učení. Důležitou metakognitivní strategií je také strategie vyhledávání příležitostí k procvičování jazyka, neboť žák, který se chce nový CJ naučit, musí převzít odpovědnost za vyhledávání co nejvíce příležitostí k procvičování, a to většinou mimo rámec školní třídy. Je důležité, aby žáci aktivně vyhledávali co nejvíce a co nerozmanitější příležitosti k používání a učení jazyka, tak aby používali doposud získané znalosti a také si je rozšiřovali.

Někdy se také u učících se vyskytuje nerealistické monitorování chyb, mohou mít nepřiměřený strach z chybování a v jeho důsledku omezit vlastní verbální projev. Je třeba napomoci jim k pochopení pravého významu chyb a toho, že se z chyb lze učit a že je i třeba se z nich učit. Často se u žáků setkáme také s neadekvátním hodnocením jejich vlastní úspěšnosti či pokroku v jazyku. Někteří žáci podceňují či přeceňují svou znalost jazyka. Vliv na toto nerealistické sebehodnocení může mít také způsob výuky ve škole. Ne vždy umí žák úspěšný ve školním prostředí řízeném např. učitelem zaměřeným na formální jazyk, gramatiku a osamocené části učiva, používat CJ také v reálných situacích. Hodnocení žáka učitelem ve škole tak nemusí být automaticky v souladu s žákovou úspěšností v přirozené komunikaci. V obou zmíněných případech (nerealistické sledování chyb a přeceňování či podceňování zdatnosti v jazyce) se lze zlepšit a přiblížit reálné skutečnosti používáním metakognitivních strategií sebezpozorování a autoevaluace.

Ačkoli jsou metakognitivní strategie nesmírně důležité, některé výzkumy (O'Malley a kol. 1985, Chamot a kol. 1987) ukazují, že žáci používají metakognitivní strategie jen sporadicky a bez přiměřeného pochopení jejich významu. Metakognitivní strategie jsou používány méně často než kognitivních strategií a jejich různorodost je značně omezena. Nejčastěji jsou používány strategie plánování učení, nejméně strategie autoevaluace a sebezpozorování. V disertačním výzkumu je tento poměr metakognitivních a kognitivních strategií také doložen. Strategie plánování však mezi nejpoužívanější rozhodně patří nebudou (viz disertační výzkum). Oxfordová (1990) ve výzkumech univerzitních studentů a vojáků v Americe učících se CJ zjistila, že oba vzorky určité metakognitivní strategie používají (např. přípravu učení, dobré využití času), ale nedaří se jim používat jiné zásadní metakognitivní strategie (např. přiměřenou evaluace vlastního pokroku, vyhledávání příležitostí k procvičování). Tyto a mnohé další výzkumné výsledky (viz i disertační výzkum) ukazují, že se učící se neztídká potřebují dozvědět a naučit mnohem více o nejdůležitějších metakognitivních strategiích učení.

Mezi metakognitivní strategie patří:

1. Zaměření učení

V procesu učení CJ a rozvoje CJ dovedností je důležité najít ústřední bod všech činností a následných kritérií evaluace a pohlížet na další CJ činnosti z tohoto úhlu pohledu. Strategie zaměření

učení pomáhají žákům zaměřit svou pozornost a energii na určité úkoly, aktivity, dovednosti nebo učební látku. Lze rozlišovat tyto strategie:

a) Vytvoření si přehledu a propojení nového se známým

Tato strategie souvisí se specifickým přístupem k učení, kdy si žák nejprve vytváří celkové schéma učiva a poté je doplňuje detaily. Nejprve si utváří představu o základní struktuře nového učiva, a teprve poté na tuto kostru „zavěšuje“ podrobnosti. Nejprve se zaměřuje na všeobecné přehlednutí učiva a shrnutí klíčové myšlenky či struktury pro následný CJ úkol a nové učivo si spojuje s již známým. Jak je tato strategie konkrétně realizovaná závisí na žákově dosažené úrovni CJ kompetence, pokročilí žáci již nepotřebují přímé instrukce učitele, jak postupovat a vytváří si svá osobní propojení. Strategie může sloužit k přípravě na poslech (přehlednutí slovíček), na hraní rolí, psaní (brainstorming) apod.

b) Zaměření pozornosti

Učící se předem rozhodne věnovat pozornost jednak obecně úkolům týkajícím se učení CJ a ignorovat distraktory (v případě řízené pozornosti), jednak specifickým aspektům jazyka nebo detailům určité situace (selektivní pozornost).

c) Odklad mluvené produkce a zaměření na poslech

Učící se předem rozhoduje o odložení realizace vlastního verbálního projevu a produkce v novém CJ, buď zcela, anebo částečně, dokud svou dovednost porozumění slyšenému lépe nerozvine. V počáteční fázi učení novému jazyku žák téměř nemluví, např. se stydí nebo čeká až bude umět z CJ víc, teprve po určitém čase začne zkoušet v daném jazyce hovořit. V otázce vhodnosti odkladu vlastní CJ produkce vládne rozpor, jak u nás, tak i v zahraničí. V americkém prostředí část teoretiků podporuje toto „němé období“, jiní si kladou otázku, zda odklad verbální produkce potřebují všichni žáci. V českém prostředí převažuje názor, že se žáci mají učit mluvit od začátku, což částečně souvisí i s tradicí rozvíjení všech čtyř jazykových dovedností (čtení, psaní, mluvení, porozumění slyšenému) současně, byť ne ve vyrovnaných proporcích a nesnažit se napodobovat učení mateřskému jazyku v dětství.

2. Příprava a plánování učení

Tyto strategie pomáhají žákům organizovat a plánovat učení tak, aby bylo co nejefektivnější (srov. Fischer 1990). Týkají se mnoha oblastí jako poznávání toho, jak učení se jazyku probíhá a funguje; organizace prostředí, v němž se žák učí; plánování učebního rozvrhu, stanovování cílů a jednotlivých úkolů k jejich naplňování; uvažování o účelu učební úlohy; přípravy na jazykové situace či vyhledávání příležitostí k procvičování jazyka.

a) Poznávání, jak učení jazyku probíhá

Žák projevuje snahu zjistit, jak učení jazyku probíhá, např. prostřednictvím četby knih, článků v časopisech či na Internetu, diskuse s jinými lidmi atd. Zjištěné informace využívá ke zlepšení vlastního učení.

b) Příprava a organizování učení

Žák si uvědomuje podmínky pro učení CJ, které jsou pro něj optimální a tyto podmínky respektuje; organizuje svůj učební plán či rozvrh, vytváří si týdenní plán procvičování, připravuje si optimální fyzického prostředí (místnost, teplota, zvuky, osvětlení atd.) pro učení, vede si poznámkový sešit pro učení CJ atp.

c) Stanovení cílů a dílčích úkolů

Učící se si stanovuje cílů v učení jazyku, které obsahují jak dlouhodobé cíle (např. být schopen používat do roka nový jazyk v neformální konverzaci), tak střednědobé či krátkodobé cíle a úkoly (např. dočíst krátký příběh přes víkend).

d) Identifikace účelu jazykových úkolů

Učící se rozhoduje o účelu, smyslu či záměru určitého partikulárního jazykového úkolu v oblasti poslechu, čtení, mluvení a psaní (např. poslouchat rádio, abych se dozvěděl o nejnovějších událostech v dané zemi, číst příběh pro pobavení a rozšíření slovní zásoby, napsat někomu žádost, aby něco udělal atd.), případně je s to tento účel v zadaném CJ úkolu účel identifikovat. Znalost účelu CJ úkolu umožňuje učícímu směřovat svou energii správným směrem, pokud ví, jaký je účel poslechu nebo mluveného sdělení, umožňuje mu to snáze porozumět. Z tohoto důvodu bývají také doporučovány autentické učební materiály, neboť u nich bývá účel jasný a reálný (např. přijímací pohovor, koupení jízdenky atd.). U čtení, pokud je znám účel, může žák volit strategie *zběžného* a *hloubkového čtení* nebo *extenzivního* (dlouhou pasáž pro zábavu) nebo *intenzivního* (detailní čtení krátké pasáže) čtení (srov. Kahn 2001). Znalost účelu psaní umožňuje zaměřit se na to podstatné, dodržet odpovídající styl (např. formální či neformální dopis), na potřeby čtenářů, umocnit text emocionálně atd.

e) Příprava na anticipované jazykové situace a úkoly

Učící se provádí plánování týkající se elementů a funkcí jazyka nezbytných pro anticipované situace či úkoly týkající se CJ. Strategie se skládá ze čtyř kroků: 1) Popisu očekávaného úkolu či situace, 2) určení požadavků úkolu či situace, 3) kontroly vlastních jazykových zdrojů a 4) stanovení dodatečných elementů či funkcí nutných pro určitý úkol či situaci (např. co musí udělat, aby byl v budoucnu s to daný úkol zvládnout).

f) Vyhledávání příležitostí k procvičování

Učící se vyhledává a/či vytváří příležitosti k procvičování CJ v reálných situacích (např. jít do kina na film v CJ, zúčastnit se četby CJ autorů dané CJ země, jít na večírek, kde se CJ bude mluvit, vstoupit do mezinárodního klubu či organizace, chatovat s rodilými mluvčími atd.).

3. Evaluace

Strategie evaluace (srov. Fischer 1990, s. 140 a další) napomáhají kontrole vlastního výkonu. Jedná se o rozpoznání vlastních chyb a učení se z nich a o evaluaci celkového pokroku v oblasti učení CJ.

a) Sebepozorování

Učící se identifikuje chyby v porozumění a produkci CJ; určuje, které chyby jsou důležité (tj. ty, které brání komunikaci); identifikuje zdroje chyb a snaží se chybování eliminovat. Přílišné zaměření na chybu však může být negativní a brzdit žáka v rozvoji CJ kompetence. Tato strategie je u brněnských gymnazistů ve srovnání s ostatními strategiemi jedna z nejpoužívanějších (Vlčková 2002, 2003a,b, 2004a, 2005, disertační výzkum).

b) Autoevaluace

Učící se hodnotí svůj pokrok v CJ, např. zda čte rychleji a rozumí více než před měsícem, nebo zda rozumí většímu procentuálnímu podílu určité konverzace atp. Čím individuálně specifičtější je žákova autoevaluace, tím přesnější tato evaluace bývá. K realizaci strategie mohou napomáhat záznamové archy změn, pravidelně opakované didaktické testy.

Afektivní strategie

Termín *afektivní strategie učení* současné české pedagogické, ani psychologické slovníky nevymezují. Uváděno je pouze vymezení slova „afektivní“ ve smyslu „citový, týkající se citové stránky člověka“ (Hart, Hartlová 2001, s. 19, 2004, s. 19).

Afektivní strategie se týkají emocí, postojů, motivace a hodnot a jejich vliv na učení CJ může být velmi významný. Žáci si mohou vypomoci s kontrolou nad těmito proměnnými pomocí afektivních strategií jako jsou snižování úzkosti, sebepovzbuzování, dodáváním si odvahy a porozumění vlastním emocím a pocitům. Afektivní stránka žákovy osobnosti bývá považována za velmi významnou proměnnou ovlivňující učební úspěch či selhání. Úspěšnými žáky v jazyce jsou podle výzkumů Naimana a kol. (Naiman, Froehlich, Todesco 1978) velmi často právě ti žáci, kteří umí kontrolovat své emoce a postoje týkající se učení. Negativní emoce mohou bránit pokroku v učení, i přesto, že žák po technické stránce ví, jak se CJ učit. Pozitivní emoce a postoje naopak mohou vést k efektivnímu a radostnějšímu učení. Také učitel může mít velmi významný vliv na emocionální atmosféru třídy, např. změnou sociálního klimatu. Změnu může způsobit např. tím, že dá žákům více odpovědnosti, zvýší množství přirozené komunikace, pomáhá žákům učit se používat afektivní strategie atd.

Základními afektivními charakteristikami žáka jsou sebeláska, sebeúcta, sebehodnocení. Indikátorem snížené sebeúcty bývá např. negativní vnitřní k sobě promlouvání typu: „já jsem ale opravdu nemožný/á“, „ztrapnil/a jsem se před celou třídou“, „to nikdy nezvládnou“. K překonávání podobné negativity pomáhají strategie sebepovzbuzování, tvorba pozitivních tvrzení a dodávání si odvahy. Sebeúcta a sebehodnocení se vztahují k postojům, které mají velký vliv na žákovu motivaci vytrvat a učit se. Motivace má velký vliv na to, jaké strategie učení bude žák používat a v jaké míře. Silnými predikátory motivace k učení jazyku jsou žákovy postoje. Oxfordová (1990) ve svých výzkumech dokládá, že postoje ovlivňují motivaci a motivace spolu s postoji ovlivňuje výkonnost v učení jazyku, jak celkově, tak v oblasti jazykových dovedností. Kombinace faktorů motivace a postojů silně ovlivňuje to, zda žáci ztratí nebo si udrží dosaženou úroveň jazykových dovedností také poté, kdy skončí školní výuku jazyka. Zlepšování postojů a motivace k učení napomáhají např. strategie sebepovzbuzování a dodávání si odvahy.

Afektivní strategie zasahují také do problematiky strachu, úzkosti či nervozity spojené s učením a používáním jazyka, na které se samozřejmě nelze dívat jen negativně, určitá míra strachu či nervozity někdy pomáhá dosáhnout vyšší úrovně výkonnosti. Ovšem příliš úzkostnosti a strachu škodí a blokuje učení jazyku. Mezi negativní afektivní proměnné patří obavy, strach, úzkost, pochybování o sobě, frustrace, bezradnost, nejistota a/či fyzické symptomy. I normální třída může být pro některé žáky prostředím značně frustrujícím už jen např. tím, že musí předstoupit před třídu a učitele, stát přede všemi u tabule a dostávat se do situace závislosti na chování a mínění spolužáků, nemluvě o tom, je-li ve třídě šikana či konkurenční a nepřátelské vztahy. Někdy i sám učitel nepůsobí na žáka dobře a vytváří svým prostřednictvím negativní vztah k jazyku. Pokud pak má žák CJ použít i mimo třídu, negativní pocity a úzkost působí nezřídka dále, bez ohledu na změnu prostředí. K odstraňování strachu a úzkosti spojených s používáním či učením CJ lze využívat strategie redukce úzkosti jako jsou smích či hlubkové dýchání. Tyto strategie mají proto při učení CJ významné místo, i když pouze samotné nemusí vést ke snížení úzkosti. Je třeba změnit především pocity a postoje vůči CJ a jeho osvojování, čemuž mohou napomoci strategie sebepovzbuzování – dodávání si odvahy ve smyslu pozitivního promlouvání k sobě samému, které mohou nepřímo pomoci redukovat úzkost, obavy, nervozitu a napětí vztahující se k psaní písemky či zkoušení. K uvědomění si vlastní úzkosti či strachu, a tím i k umožnění jejich následné kontroly, slouží strategie založené na sebepoznání, resp. naslouchání tělesným signálům. Na základě naslouchání vlastnímu tělu si lze uvědomovat svou úzkost či strach,

což je první krůček k možnosti je i kontrolovat. Žák, který je úzkostný ve škole i mimo ni, nebude pravděpodobně ochoten podstoupit ani malé riziko v procesu učení a používání CJ. Úspěšní žáci však překonávají překážky a učí se rozumě riskovat, např. odhadují význam slov, mluví bez ohledu na chyby (viz také disertační výzkum). Úzkostný žák může být např. paralyzovaný současnou či očekávanou kritikou ostatních, ale i svou vlastní, a proto si vytváří jakýsi ochranný „krunýř“ a snaží se zajistit si, aby tento ochranný štít měl co nejméně děr. Snížení či odstranění těchto zábran a odmítání akceptace přiměřeného rizika neúspěchu při učení a používání CJ mohou napomoci adekvátní afektivní strategie jako sebezpovzbuzování či strategie redukce úzkosti a strachu.

Důležitá je také tolerance nejednoznačnosti a nejasnosti, tedy akceptace neprůhledných situací. Ta se může vztahovat k ochotě žáka podstoupit potřebné riziko či k redukci zábran a úzkosti. Pokud žák ví, že situace dopadne dobře, nebo mu nevádí, že neví, jak dopadne, nepocituje úzkost jako žák, který je neznámým výsledkem situace frustrován. Žáci, kteří vykazují alespoň střední míru tolerance vůči nejasnosti situace, mají tendenci být přístupní vzhledem k zacházení s nejasnými a matoucími fakty a událostmi, které jsou běžnou součástí osvojování CJ. Naopak žáci, pro něž je typický nízký práh tolerance pro nejednoznačnost a nejasnost situace, chtějí fakta co nejdříve kategorizovat a oddělovat a mají mnoho problémů s vyrovnáváním se s nejasnými informacemi a situacemi. Tolerance ambivalence je podle studie Naimana, Froehliche, Sterna a Todesca (1978) jedním ze dvou faktorů determinujících úspěšné učení CJ. Ehrmannová a Oxfordová (1989) zjistily, že žáci, kteří jsou tolerantní vzhledem k ambivalenci, používají efektivnější strategie učení než žáci s nízkým prahem tolerance ambivalence, kteří se snaží co nejdříve dostat k rychlému jasnému závěru. Vyrovnat se s ambivalentností související s učením CJ pomáhají právě afektivní strategie (např. sebezpovzbuzování, strategie redukce úzkosti).

Výzkumů zabývajících se frekvencí používání afektivních strategií je relativně málo, obvykle jednotně se v nich však ukazuje, že afektivní strategie jsou používány velice málo. Podle Chamotové (1987) jen 1 ze 20 žáků učících se CJ afektivní strategie používá. Tento nepoměr naznačuje, že je třeba roli afektivních strategií více zdůrazňovat, neboť tyto strategie jsou užitečné pro většinu běžných žáků, nejen pro úzkostné žáky. Základní CJ afektivní strategie jsou samozřejmě nevhodné pro řešení problémů psychologického charakteru, či pro celkově nízkou sebeúctu a sebevědomí. Pro běžné potřeby CJ výuky jsou však jednoznačně vhodné.

Faktorem, který ovlivňuje učení CJ, je podle Oxfordové a Ehrmanové (Ehrman, Oxford 1989; Oxford, Ehrman 1989) také vtaah extroverze a introverze, který ovlivňuje zejména používání afektivních a sociálních strategií učení. Žák spíše extrovertní si vybírá určité strategie a používá či nepoužívá jiné strategie než žák s převahou introverze.

Mezi afektivní strategie patří následující tři základní skupiny strategií a jednotlivými strategiemi:

1. Snižování úzkosti

Mezi strategie sloužící ke snižování úzkosti a strachu spojených s učením a používáním CJ patří následující strategie. Každá z nich obsahuje dvě složky, fyzickou a psychickou.

a) Využívání progresivní relaxace, hloubkového dýchání či meditace

Jedná se např. o relaxační techniku střídání tenze a relaxace všech hlavních skupin svalů v těle (včetně krku a obličeje), hloubkové dýchání, techniku meditace se zaměřením na určitou mentální představu nebo zvuky.

b) Využití hudby

Dalším způsobem relaxace může být poslech uklidňující hudby – relaxační hudby, meditační, klasické koncerty či jiné.

c) Využití smíchu

Učící se využívá relaxačního působení smíchu na svůj organismus. Pomoci může např. sledování komedií, četba humoristické a zábavné literatury, vtipů, hraní rolí, hry, využívání prvků dramatické výchovy atd.

2. Sebevzbuzování, dodávání si odvahy

Strategie dodávání odvahy sobě samému je učícími se často opomíjena, přitom jednou z nejnosičších forem povzbuzení je ta, které vychází z nás samých. Často se také v mnoha CJ situacích jedná o jedinou dostupnou formu dodání si odvahy. Sebevzbuzování zahrnuje tvoření sebedoporučujících výroků, konstruktivní, podporující a pozitivní rozmlouvání se sebou samým, povzbuzování se k přijetí potřebného rizika či pochválení sebe sama.

a) Tvorba pozitivních výroků

Díky říkání si či napsání pozitivních výroků pro sebe samého (např. *To zvládnou! Učím se dobře/efektivně. Chyby jsou proto, aby se člověk učil. Zlepšuji se – je mi lépe rozumět.*) může žák pociťovat větší uspokojení z učení CJ, udržovat svou motivaci pro učení CJ a také nepřímo dosahovat lepších výsledků v učení CJ. Jedná se o techniku tzv. samomluvy, promlouvání se sebou samým.

b) Rozumné přijetí rizika

Jedná se o strategii přimět sebe sama k akceptaci přiměřeného rizika v situacích učení a používání jazyka, i přesto, že je tu pravděpodobnost, že žák bude dělat chyby nebo vypadat „hloupě“ či „trapně“. Toto riziko je třeba zmírnit a kompenzovat dobrým úsudkem týkajícím se CJ situace – identifikací možných obtíží a míry rizika. Tato strategie bývá obvykle doplňována dalšími afektivními strategiemi např. sebevzbuzováním formou pozitivního myšlení a dodávání si odvahy (explicitně či implicitně).

c) Sebeodměňování

Jedná se o pochválení či jiné odměnění sebe sama za dobrý výkon v učení CJ nebo za splnění toho, co si žák předsevzal a stanovil jako cíl či úkol související s učáním CJ.

3. Práce s emocemi

Strategie práce s emocemi pomáhají žákům odhadnout vlastní pocity, motivaci a postoje a v mnoha směrech je vztáhnout do oblasti učení CJ. Implicitním předpokladem používání těchto strategií je, že žáci jsou schopni své emoce kontrolovat, jen když vědí, co cítí a také proč. Strategie práce s emocemi mohou pomoci rozeznávat negativní postoje a emoce, které nepříznivě ovlivňují proces učení CJ.

a) Naslouchání svému tělu

Učící se věnuje zdravou míru pozornosti signálům vlastního těla, které mohou být jak negativní (odrážející stres, napětí, obavy, strach, zlost), tak pozitivní (indikující štěstí, zájem, radost, klid). Učební výkon je ovlivňován naším fyzickým stavem, negativní emoce a pocity (např. strach, napětí, neklid, bolest hlavy, únava) mají své projevy na fyzické úrovni a většinou také negativně ovlivňují proces učení. Identifikace těchto emocí je prvním krokem k pozitivní práci na jejich zmírnění či odstranění. Např. při únavě by měl žák více relaxovat, odpočívat, mít dostatečný spánek, kvalitní stravu, pohyb atd.

b) Používání kontrolního seznamu

Učící se používá kontrolní seznam (záznamový arch) pro objevení, uvědomění si a zlepšení pocitů, postojů a motivací týkajících se učení CJ obecně a/nebo jednotlivých CJ dovedností.

c) Vedení deníku o učení cizímu jazyku

Učící si vede deník, sešit apod. za účelem sledování směru událostí a pocitů v procesu učení CJ a jejich pozitivní změny. Např. učící si stěžováním svému deníku uvědomí, že učitel i učebnice jsou pro něho nudné a nezajímavé a rozhodne se obstarat si zajímavější materiály a více se učit sám. Písemným zaznamenáním rozhodnutí si své stanovisko upevní.

d) Mluvení o svých pocitech s někým jiným

Žák si povídá s jinými osobami jako jsou spolužáci, učitel, kamarádi, příbuzní atd. za účelem objevení, uchopení a vyjádření pocitů týkajících se učení CJ či jeho používání. Dochází tak k odreagování, nalezení řešení, formulaci vlastních postojů, porozumění a sdílení pocitů a postojů, sblížení učících se, objevení, co někdo jiný dělá jinak, lépe, srovnání se a reálně založenému pohledu na problematiku, poučení se atd.

Sociální strategie

Nejnovější české pedagogické a psychologické slovníky se o sociálních strategiích učení nezmiňují. Uváděn bývá pouze pojem *sociální učení*, který se sociálními strategiemi úzce souvisí. Hartl a Hartlová v Psychologickém slovníku (2000, 2004, s. 548) vymezují pojem *sociální* jako „týkající se společenských vztahů“. Sociální strategie se tedy týkají sociálních vztahů, a jsou tudíž při učení CJ velmi důležité, neboť jazyk je svou podstatou určitou formou *sociálního chování*. Jazyk rovná se komunikace, ta se děje mezi lidmi a – odhlédneme-li od zprostředkovatelské role technických medií – prostřednictvím lidí. Používání vhodných sociálních strategií učení je při učení a používání jazyka velmi důležité. Tématem kooperativního učení a vyučování se u nás zabývá především H. Kasíková (např. 1997, 2004).

Jednou z nejzákladnějších sociálních strategií je strategie dotazování. V češtině je dostupná kniha R. Fischera (1990), která tuto strategii popisuje. Kladení otázek pomáhá učícímu se dostat se blíže k míněnému významu sdělení a porozumět řečenému, umožňuje podpořit ochotu či odvahu konverzačního partnera k poskytnutí např. větší míry informací. Kladení otázek může také indikovat zájem a zaujetí dotazujícího se. Odpověď na otázku poskytuje informaci o tom, zda jedinec otázce porozuměl a poskytuje nám nepřímou zpětnou vazbu o jeho verbálně-produkčních dovednostech. Jelikož je samozřejmě důležitý také samotný obsah otázek, můžeme rozdělit strategie dotazování na požádání o vysvětlení, když něčemu nebylo porozuměno; na žádost o potvrzení, když chceme zjistit či zkontrolovat, zda je něco správně či zda tomu bylo správně porozuměno a na požádání o korekci, což je užitečné především ve školní třídě, neboť v přirozeném komunikačním prostředí dochází ke korekci podstatně méně často.

Tato spolupráce při osvojování, učení a používání CJ v podobě kooperativních strategií učení přináší mnoho pozitivních důsledků pro učení CJ. Implikuje absenci soutěživosti, existenci „skupinového ducha“, strukturu úloh a způsob odměňování a „trestání“ v rámci sociální skupiny. Význam kooperativních strategií učení lze zdůraznit obecně, v mnoha směrech, nejen v oblasti učení CJ. Kooperace vede k vyšší sebeúctě, vede k vyšší důvěře, také k tomu, že učení žáka více baví, často i k lepšímu respektování učitele, školy a předmětu, k vyšší úrovni používání kognitivních strategií, ke snížení předsudků, růstu altruismu a vzájemného zájmu, k lepšímu uspokojení z práce na straně žáků i učitele či k silnější motivaci k učení CJ. Přináší více příležitostí k procvičení CJ, více zpětné vazby týkající se chyb při učení či větší míru užívání rozličných funkcí jazyka.

V jazykovém vyučování se jeví jako nejvhodnější učební skupiny žáků v počtu 2 – 3, popř. u úkolů, které to vyžadují, 6 a více žáků např. s podobným stylem učení. Na druhou stranu by měli ale vzájemně spolupracovat i žáci s odlišným stylem učení, obohacovat se navzájem a učit se navzájem

toleranci k odlišnostem kognitivního stylu (myšlení, rozhodování apod.) a učebního stylu (jiný způsob, jak se žák učí a nejlépe něco naučí) atd. Studenti různých úrovní schopností si mohou navzájem pomáhat více než studenti, jejichž úroveň schopností je stejná, přičemž toto uspořádání je výhodnější pro žáky s nižší úrovní. Žákům s lepší úrovní znalostí pomáhá v tom smyslu, že se pomocí jiných při učení také učí a pamatují si učivo mnohem lépe, když je musí vysvětlit apod.

Ačkoli jsou kooperativní strategie učení velmi důležité, nedá se vzhledem k výsledkům výzkumů říci, že by byly u žáků nějak zvlášť oblíbené. V některých amerických výzkumech (např. O'Malley 1985) žáci v dotaznících většinou neuvádí přirozenou preferenci kooperativních strategií. Podle Oxfordové a Ehrmanové (1989) je preference kooperativních strategií rozdílná co do pohlaví; vyšší je u dívek. Autoři se domnívají, že příčinou je kontext školského systému – tlak školy a učitele na soutěživost. Podle našeho názoru se však jedná spíše o rozdíl vysvětlitelný obecnějšími genderově založenými rozdíly.

Důležitou sociální strategií je také schopnost vcítit se do někoho jiného, představit si sebe v jeho situaci tak, abychom lépe rozuměli perspektivě daného člověka. Empatie má zásadní význam pro úspěšnou komunikaci v jakémkoli jazyce, zejména pak v cizím. Ačkoli se lidé samozřejmě liší ve schopnosti empatie, sociální strategie mohou napomoci žákům zvýšit jejich schopnost vcítit se do jiné osoby rozvojem kulturního porozumění a uvědomováním si myšlenek a pocitů jiných lidí.

Sociální strategie lze členit na strategie:

1. Dotazování

Jedná se o požádání někoho, nejspíše učitele či rodilých mluvčích nebo v jazyku zdatnějších spolužáků, o vysvětlení, potvrzení správnosti či opravování. Teorii kladení otázek v procesu efektivního učení popisuje např. Fischer (1997).

a) Požádání o vysvětlení nebo verifikaci

Mluvčí může být žádán o zopakování, parafrázování, vysvětlení, zpomalení řeči nebo uvedení příkladů; může být dotazován, zda je určitá výslovnost správná, nebo zda byla aplikace gramatického pravidla korektní či zda platí i v určitém konkrétním případě apod. Cílem žádání o parafrázování nebo opakování je obdržení zpětné vazby, zda je něco správně.

b) Požádání o opravení

Strategie žádání někoho o opravení či opravování se nejčastěji uplatňuje v konverzaci, nicméně ji lze vhodně využít i při písemném projevu, vztahuje se ke strategii sebemonitorování. Používat by ji měli často jak začátečníci, tak pokročilí. Pokročilí např. při psaní v CJ.

2. Spolupráce

Spolupráci jako významnou sociální strategii lze vymezit jako specifickou interakci jedince s jednou či více osobami za účelem zlepšení jazykových dovedností. Kooperativní strategie jsou základem tzv. *kooperativního učení cizím jazykům*, které má zlepšovat výsledky v CJ a zároveň zvyšovat žákovu sebehodnocení, sociální akceptaci apod.

a) Spolupráce s vrstevníky

Jedná se o spolupráci s ostatními žáky s cílem zlepšit jazykové dovednosti. Může se jednat buď o pravidelně kontaktovaného partnera za účelem učení nebo procvičování, např. konverzace v daném jazyce, anebo o dočasně utvořenou studijní dvojici nebo malou skupinku.

b) Spolupráce s lepšími mluvčími CJ

Jde o spolupráci s rodilými mluvčími nebo zdatnými mluvčími CJ, a to obvykle mimo prostor jazykové třídy. Strategie obsahuje zvláštní věnování pozornosti konverzačním rolím každé osoby. Strategii lze využívat k rozvoji všech čtyř CJ dovedností.

3. Empatie

Vlastní empatii – vcítění se do ostatních – může učící se, pokud ji nepoužívá spontánně, rozvíjet mnohem snadněji, pokud si vypomáhá následujícími strategiemi:

a) Rozvíjení kulturního porozumění

Jedná se o snahu vcítit se do druhých osob prostřednictvím poznávání jejich kultury a snahy porozumět jejich vztahu k dané kultuře. Znalost kulturního zázemí je také jedním z klíčových determinantů možnosti efektivního používání kompenzační strategie odhadování významu sdělení a slov na základě nelingvistických vodítek. Znalost kulturního zázemí usnadňuje porozumění CJ a lidem.

b) Uvědomování si myšlenek a pocitů druhých

Jedná se o pozorování a vnímání chování jiných jako možné formy vyjádření jejich myšlenek a pocitů a – pokud je to vhodné – dotázání se dotýčných na jejich myšlenky a pocity. Strategie výrazně usnadňuje porozumění. U čtení se jedná o tzv. čtení mezi řádky.