

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Bc. Eliška Výmolová

Mnemotechnika ve výuce dospělých cizímu jazyku

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2016

Vedoucí práce:

PhDr. Jan Gruber, Ph.D.

Prohlašuji,

že tuto diplomovou práci jsem vypracovala samostatně, že v ní řádně cituji všechny použité prameny a literaturu a že tato práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či získání jiného nebo stejného titulu.

16.5. 2016

datum

Eliška Výmolová

podpis

Abstrakt

Cíl diplomové práce je analyzovat výuku cizího jazyka z hlediska užívání mnemotechnik jako specifických výukových postupů vedoucích k zapamatování si učiva. Práce rozebírá typy a fáze paměti a proces zapomínání, vymezuje pojem učení, popisuje učební styly a charakterizuje prvky efektivního učení. Dále se práce věnuje principům pro konsolidaci informací v paměti, atributům účinného opakování a zejména mnemotechnickým postupům. Pozornost se soustředí na principy, typy a efektivitu mnemotechnik a jejich implementaci do výuky cizího jazyka. Další část rozebírá prvky andragogické didaktiky, jejich oborovou aplikaci a androdidaktické principy. Následně se diplomová práce zaměřuje na kvalitativní šetření, jehož cílem je analyzovat používání mnemotechnik ve výuce cizího jazyka, a to na základě pozorování kurzů pro dospělé na dvou jazykových školách.

Klíčová slova:

mnemotechniky, paměť, výuka cizích jazyků, androdidaktika, didaktické metody, implementace paměťových technik

Abstract

The aim of this thesis is to analyse a foreign language teaching regarding the use of mnemonics as special procedures which lead to memorize the curriculum. The thesis deals with types and phases of the memory and with the process of forgetting. It defines the term *learning*, describes learning styles and characterizes aspects of effective learning. Subsequently the thesis is concerned with the procedures for consolidation of information in the memory, the attributes of effective revision and above all the mnemonic procedures. The attention is paid to principles, types and effectiveness of mnemonics and their implementation into the foreign language teaching. The next part deals with the aspects of andragogical didactics, their specific application and with androdidactic principles. Afterwards the thesis pursues the qualitative research whose aim was to analyse the use of mnemonics within the foreign language teaching. It is based on observation method in courses for adults at two language schools.

Keywords:

mnemonic, memory, foreign language teaching, androdidactics, teaching methods, implementation of memory techniques

Obsah

0	Úvod.....	7
1	Paměť.....	10
1.1	Metapaměť	10
1.2	Typy paměti.....	11
1.3	Fáze paměťového procesu.....	13
1.4	Zapomínání.....	14
1.5	Paměť a učení	15
1.5.1	Učební typy.....	16
1.5.2	Efektivní učení	17
2	Postupy pro zlepšení paměti dospělých.....	19
2.1	Zásady pro zapamatování a trénink paměti.....	19
2.2	Opakování a rytmus paměti.....	22
2.3	Mnemotechnické postupy.....	23
2.3.1	Principy mnemotechnik	23
2.3.2	Typy mnemotechnik.....	27
2.3.3	Mnemotechniky ve výuce cizího jazyka	34
2.3.4	Efektivita mnemotechnik	38
3	Didaktika dospělých ve výuce cizích jazyků.....	40
3.1	Prvky didaktiky	40
3.1.1	Cíle ve vzdělávání dospělých.....	40
3.1.2	Obsah vzdělávání	41
3.1.3	Materiální didaktické prostředky	41
3.1.4	Didaktické formy	42
3.1.5	Didaktické metody	43
3.2	Androdidaktické principy a lektorské kompetence a kvalifikace.....	46
4	Šetření užívání mnemotechnik v jazykových kurzech pro dospělé.....	49
4.1	Metodologie šetření	49
4.1.1	Časový harmonogram šetření.....	50
4.1.2	Představení institucí	51
4.1.3	Představení lektorů.....	52
4.1.4	Charakteristika kurzů	52
4.1.5	Záznamový arch	53

4.2	Výsledky šetření	54
4.2.1	Mnemotechniky založené na principu propojení známého s neznámým.....	55
4.2.2	Mnemotechniky vycházející z třídění informací podle smyslu	56
4.2.3	Mnemotechniky postavené na grafickém zpracování informace.....	56
4.2.4	Slovní, větné a zvukové mnemotechniky.....	57
4.2.5	Specifické slovní a materiální mnemotechniky	59
4.3	Závěr šetření a diskuse	60
5	Závěr	63
6	Soupis bibliografických citací	67
7	Přílohy.....	72
	Příloha A: Příklad finálního protokolu z pozorované vyučovací hodiny	72

0 Úvod

Mnemotechniky jsou paměťové pomůcky, které usnadňují zapamatování informací. Vznikají transformací informace do takové podoby, která podporuje její vstřípení do paměti, nebo vytvořením nové položky (indicie, asociace), díky níž se později daná informace snadněji vybaví. Mnemotechniky naplňují princip celostního učení, které vychází ze zapojení a spolupráce obou mozkových hemisfér. Důraz je rovněž kladen na soustředěnost ve fázi kódování informace do paměti, využití představivosti a upevňování asociačních spojení.

Mnemotechniky netvoří uzavřenou kategorii ani nejsou vázány na určitý předmět výuky. Vystávají ale otázky, zda jsou vhodné pro jakýkoli typ informací, na čem závisí jejich podoba a frekvence užití, zda nacházejí uplatnění i v andragogice, nebo jsou doménou ryze pedagogickou, a jaká je jejich konkrétní aplikace v jednotlivých oborech. V oblasti vzdělávání dospělých má velmi výrazné postavení výuka cizích jazyků, diplomová práce se proto na tento obor soustředí.

Cílem práce je analyzovat výuku dospělých cizímu jazyku z hlediska užívání mnemotechnik, respektive určit jejich konkrétní podobu a frekvenci používání. Dílčím cílem je zhodnotit efektivitu a aplikovatelnost mnemotechnik a vyvodit možné překážky pro jejich implementaci do výuky. Dílčím cílem je rovněž zasadit daný námět do kontextu pomocí jeho propojení s poznatky o paměti a didaktice cizích jazyků. Cílů bude dosaženo na základě kvalitativního šetření v podobě pozorování kurzů pro dospělé na jazykových školách a analýzy širokého spektra zdrojů postihujících dané téma i témata související.

Téma paměti rozebírá první kapitola, ve které jsou vyjmenovány a definovány základní typy paměti, popsány jednotlivé fáze paměťového procesu a uvedeny nejčastější příčiny zapomínání a jeho průběh. Dále se pozornost zaměřuje na proces učení. Jsou zde ilustrovány jednotlivé učební typy (preferované způsoby učení) a shrnuty některé rysy efektivního učení. Pro tuto kapitolu je hlavním zdrojem převážně literatura z oblasti kognitivní (obecné) psychologie, např. knihy *Kognitivní psychologie* (Sterneberg, 2009) a *Psychologie* (Atkinson, 2003).

Druhá kapitola uvádí obecné i specifické postupy pro posílení a využití kapacity paměti u dospělých. Začátek kapitoly definuje klíčové zásady pro zapamatování a vyzdvihuje rysy účinného opakování. Stěžejní pozornost je v rámci druhé kapitoly věnována

mnemotechnikám. Vysvětluje podstatu mnemotechnických postupů, určuje možné typy mnemotechnik, pojmenovává a objasňuje význam nejčastějších z nich a popisuje funkci mnemotechnických systémů. Blíže je pak charakterizována specializovaná mnemotechnika pro zapamatování si cizí slovní zásoby, nejčastěji zvaná jako metoda napovídajících (či klíčových) slov. Závěrem je zhodnocena efektivita mnemotechnik, je analyzováno jejich využití a jsou identifikovány podmínky jejich účinnosti. Zásadními zdroji pro danou tematiku jsou knihy *Úspěšná paměť* (Karsten a Karsten, 2014) a *Trénink paměti* (Buzan, 2013). Ze zahraniční, do češtiny nepřeložené literatury pak zejména kniha *Les procédés mnémotechniques: science ou charlatanisme?* (Lieury, 1995), kde autor komplexně rozebírá problematiku mnemotechnik.

Téma didaktiky dospělých (androdidaktiky) ve výuce cizího jazyka postihuje třetí kapitola. Prvky obecné didaktiky (vzdělavatel, účastník, cíl, obsah a materiální a nemateriální didaktické prostředky) jsou zde zasazeny do rámce didaktiky oborové, didaktiky cizího jazyka. Podrobněji jsou analyzovány didaktické metody výuky, formulovány klíčové prvky metody přímé a metody nepřímé (respektive metod přímých a nepřímých) a vyjmenovány a charakterizovány některé metody označované jako alternativní. Poslední část kapitoly shrnuje androdidaktické principy a lektorské kompetence a kvalifikace potřebné pro adekvátně vedenou (jazykovou) výuku. Klíčovým pramenem pro třetí kapitolu je kniha *Didaktika cizích jazyků* (Choděra, 2013).

Čtvrtá kapitola prezentuje šetření využití mnemotechnik ve výuce dospělých cizímu jazyku, které proběhlo v jazykových školách Rolino a Bohemia Institut. Byla použita kvalitativní výzkumná strategie a jako metoda sběru dat bylo zvoleno pozorování doplněné o dotazování lektorů. Pozorováno bylo celkem jedenáct lektorů kurzů obecného anglického jazyka pro dospělé začátečníky nebo mírně pokročilé. Cílem šetření bylo zjistit výskyt a podobu aplikace mnemotechnik ve výuce.

Odborná literatura, která by se tímto explicitním propojením mnemotechnik s výukou dospělých cizímu jazyku souhrnně zabývala, v dostupných zdrojích zcela absentuje. Podklady pro šetření proto byly vytvářeny na základě pozorování ukázkových hodin jiných jazykových škol (pilotního šetření) a analýzy zdrojů pro související témata. Doplnujícími prameny informací byly neformální rozhovory s certifikovanými trenéry paměti, lektory jiných jazykových škol a účastníky jazykových kurzů, odborné články a diskuze atd. V práci jsou využity české i zahraniční zdroje (anglické a francouzské). Česká literatura postihuje

převážně témata tréninku paměti s obecným využitím mnemotechnik. Reprezentativním zdrojem je kniha *Trénování paměti a poznávacích schopností* (Preiss a Křivohlavý, 2009), kde autoři mimo jiné popisují fungování České společnosti pro trénování paměti a mozkový jogging a průběh kurzů trénování paměti pro veřejnost, kde jsou mnemotechniky velmi využívány. Česká společnost pro trénování paměti a mozkový jogging rovněž pořádala seminář *Jak se efektivně učit cizí jazyk*. Nicméně podle trenérů paměti mají mnemotechniky pro osvojení si cizího jazyka jen velmi okrajový význam.

Využití mnemotechnik ve výuce dospělých cizímu jazyku se jeví jako značně marginální oblast zájmu ze strany odborníků i veřejnosti. Poznání reálné praxe výuky může odhalit, zda absence daného tématu pramení ze skutečného nepoužívání mnemotechnik ve výuce, způsobené například neznalostí mnemotechnických postupů, či nevhodností nebo obtížnou aplikovatelností takových postupů ve výuce jazyků, anebo zda se jedná pouze o nedeklarované a explicitně neidentifikované prvky výuky, které jsou pozorovatelné, ale literaturou a jinými zdroji nepostihnuté.

1 Paměť

Paměť je psychická funkce, která umožňuje uchovávat zkušenosti a informace (kognitivního i emočního charakteru) o sobě samém i o okolí. Řadí se mezi kognitivní (poznávací) psychické funkce, díky nimž se člověk dokáže adaptovat na vnější prostředí, komunikovat s ním a adekvátně se chovat. Kromě paměti patří mezi poznávací funkce pozornost, vnímání, řečové funkce (schopnost tvorby řeči a porozumění), exekutivní (výkonné) funkce, funkce zajišťující účelné jednání a další. Celková úroveň kognitivních funkcí je často označována jako inteligence (Jiráček, Holmerová a Borzová, 2009, s. 11; Vágnerová, 2002, s. 119).

Paměťové procesy jsou obecně ovlivňovány:

- somatickým stavem – např. vliv únavy, nemoci;
- psychickým stavem – např. vliv intenzity aktivace, emočního ladění, vůle;
- vnějšími okolnostmi – např. vlivy sociální, časové, atmosférické;
- vlastnostmi informací určených k zapamatování – např. vliv významnosti informace (Vágnerová, 2002, s. 123).

Významným faktorem je věk jedince. Paměťová schopnost se se vzrůstajícím věkem transformuje z mechanické na logickou a také se posiluje schopnost zapamatovat si abstraktní pojmy a obrazy. Zároveň ale klesá lehkost učení, množství zpracovatelných informací (kapacita) a také míra udržení informací v dlouhodobé paměti (trvanlivost). Se stářím se projevuje zhoršení zejména krátkodobé paměti, protože čelní laloky (centrum krátkodobé paměti) jsou první částí mozku, která podléhá zániku. Do funkce paměti se také často promítá slabší sluch a zrak a jiné tělesné faktory (Iddon, Williams, 2003, s. 35; Palán, 2002, s. 239).

1.1 Metapaměť

Soubor veškerých znalostí a zkušeností s paměťovými funkcemi se nazývá metapaměť. Takovéto vědění může mít výrazně pozitivní vliv na výkon v paměťových úkolech. Metapaměť patří do kognitivních procesů vyššího řádu a usuzuje se, že její kvalita se zvyšuje s rostoucím věkem (Vágnerová, 2010, s. 72).

Metapaměť zahrnuje:

- obecné vědomosti o paměti (pomáhají k pochopení různých paměťových strategií) a

- znalosti o možnostech vlastní paměti (např. jakým způsobem a kdy si jedinec dokáže nejlépe zapamatovat informace). Takové znalosti a zkušenosti s vlastní pamětí se projevují dvěma způsoby:
 - explicitně, tedy vědomě, nebo
 - implicitně, kdy si sice jedinec své paměťové zkušenosti neuvědomuje, ale přesto se odrážejí v jeho chování (Preiss a Křivohlavý, 2009, s. 39, 40; Vágnerová, 2010, s. 73).

1.2 Typy paměti

Typy paměti se rozlišují na základě mnoha různých hledisek.

Dělení paměti podle obsahu:

- **deklarativní:** obsah paměti lze deklarovat, tedy popsat, vypovědět slovy;
 - **epizodická:** obsahuje vzpomínky na události a situace, osobní zážitky a zkušenosti,
 - **sémantická:** obsahuje pojmy, vědomosti, skutečnosti, obecně platné poznatky, tzv. „encyklopedické“ znalosti;
- **procedurální (nedeklarativní):** její obsah nelze popsat slovy, nelze je vypovědět, projeví se v lidském chování. Obsahuje motorické dovednosti, řečové dovednosti, podmíněné reflexy atd., informace se ukládají pomocí zautomatizování činnosti (Jiráček, Holmerová a Borzová, 2009, s. 13; Meunier, 2009, s. 39, 40; Vágnerová, 2010, s. 64, 65).

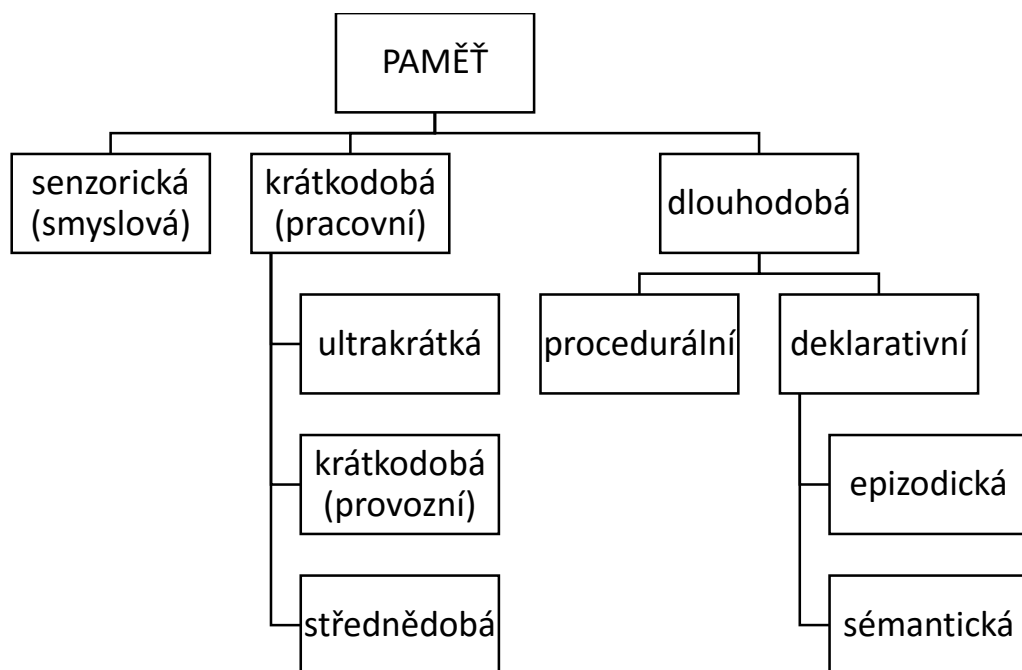
Dělení paměti podle časové následnosti:

- **senzorická (smyslová):** informace přicházející skrze smysly je posléze na krátký čas uložena ve smyslových orgánech, nedochází k žádnému zpracování. Trvá zlomky sekund. Nejdéle bývají podrženy akustické informace;
- **krátkodobá:** jejím základem je přechodné zapojení výběžků nervových buněk, které tvoří okruhy, po kterých probíhá vzruch. Je pro ni charakteristické především akustické kódování. Má omezenou kapacitu (přibližně sedm položek)¹;

¹ Jeden z prvních, kdo kapacitu krátkodobé paměti měřil, byl George Miller, který v roce 1956 v časopise Psychological Review uvedl, opíraje se o vlastní i cizí experimenty, že paměťový rozsah se pohybuje kolem čísla sedm, plus mínus dva. V psychologii se pak tento poznatek rozšířil pod pojmem Magické číslo sedm, nebo též Millerovo magické číslo.

- **ultrakrátká:** bezprostřední, okamžitá paměť, obsahuje všechny uvědomované vjemy,
- **krátkodobá (provozní):** přesouvají se sem některé informace z ultrakrátké paměti, pokud ale nejsou používány či opakovány, brzy zanikají,
- **střednědobá:** konsolidační fáze paměti, informace posilované opakováním se ukládají do dlouhodobé paměti;
- **dlouhodobá:** podkladem pro ni jsou tzv. engramy, tedy paměťové stopy, které na rozdíl od paměti krátkodobé vznikají na základě trvalých změn bílkovin nervových buněk a jejich výběžků. Pro dlouhodobou paměť je typické především kódování sémantické (Delannoy, 1994, s. 18, 20; Jiráček, Holmerová a Borzová, 2009, s. 13, 14; Karsten a Karsten, 2014, s. 36; Raboch, Pavlovský a kol., 2012, s. 133).

Všechny uvedené typy paměti zobrazuje následující schéma:



Obr. 1 Schéma základních typů paměti

Dále se paměť diferencuje

- na základě porozumění informacím:
 - **mechanická:** zapamatování bez porozumění smyslu,

- **logická:** osvojování probíhá na základě vzájemných souvislostí mezi jednotlivými prvky a podle smyslu daných informací (Preiss a Křivohlavý, 2009, s. 39);
- podle motivace k zapamatování:
 - **bezděčná, spontánní a neúmyslná:** převažuje v dětství, vede k uchování osobně atraktivních informací, které upoutají pozornost;
 - **záměrná, úmyslná a často regulovaná vůlí:** zapamatování si na základě úmyslu, motivací jsou i jiné faktory než jen zvědavost, která převažuje v dětství (Vágnerová, 2002, s. 124);
- podle typu analyzátorů:
 - **zraková** (vizuální, optická),
 - **sluchová** (auditivní, echoická),
 - **čichová,**
 - **hmatová** (doteková),
 - **motorická,**
 - **smíšená** (Palán, 2002, s. 143) atd.

1.3 Fáze paměťového procesu

U paměti se rozlišují tři na sebe navazující fáze (stádia):

- **kódování:** uložení do paměti,
- **uchovávání:** podržení v paměti,
- **vybavování** (nebo znovupoznání).

Atkinson (2003, s. 268) konstatuje, že „podle řady výzkumů jsou různá stádia paměti zprostředkována různými strukturami mozku. Nejpádnější důkazy vycházejí ze studií zobrazování mozku.“ Autor popisuje experimenty, z nichž vyplývá, že ve fázi kódování je aktivnější levá mozková hemisféra, zatímco ve fázi vybavování je to hemisféra pravá. Výzkumy také ukázaly, že tři fáze procesu paměti nefungují stejně ve všech situacích. Jinak tyto fáze probíhají v případě paměti krátkodobé, jinak v případě paměti dlouhodobé.

Sternberg (2009, s. 238) uvádí, že kódování do krátkodobé paměti je převážně akustické, byl však doložen i podíl kódování zrakového a sémantického. Naproti tomu kódování informací do paměti dlouhodobé probíhá primárně v sémantické podobě, zároveň byl ale prokázán

výskyt kódování akustického a zrakového. Při ukládání do dlouhodobé paměti je informace spíše citlivá na významové matení, zatímco při ukládání do paměti krátkodobé je zjevně citlivější na matení zvukové.

Pro dlouhodobé uchování je třeba paměťovou položku přesunout z krátkodobé do dlouhodobé paměti. Jedním z nejúčinnějších způsobů je spojit (integrovat) novou informaci s informací, která je již v dlouhodobé paměti uložena. Proces integrování nové informace do informace již uložené se nazývá konsolidace. K efektivní konsolidaci dochází na základě správného využití metapaměťových strategií (obecných i individuálních paměťových znalostech a zkušenostech s pamětí). Přesun informace z krátkodobé paměti do dlouhodobé usnadňuje mimo jiné opakování, organizace (uspořádání) informací a užití mnemotechnických pomůcek. Podstatný je i časový interval, který je k dispozici pro zpracování a uložení informace, a stav jedincova organismu (Sternberg, 2009, s. 215, 238; Vágnerová, 2002, s. 121, 122).

Poslední paměťovou fází je vybavování. Při vybavování dochází k rekonstrukci informace, tedy k jejímu „aktivnímu zpracování“. Z toho plyne, že v naprosté většině případů nejde o zcela identickou kopii zapamatovaného. Často dochází ke zkreslení, vynechávání, přidávání detailů, zmatení souvislostí atd. Pokud nemůže dojít k rekonstrukci kódované informace, může dojít k jejímu vybavení znovupoznáním (rozpoznáním). Jde o oživení informace na základě setkání se s obdobnou nebo stejnou situací jako při jejím kódování do paměti (Vágnerová, 2002, s. 122). Vybavení je ovlivňováno stejným způsobem jako zapamatování. Roli hraje míra porozumění informaci, emoční ladění, motivace, somatický stav jedince apod. (Vágnerová, 2010, s. 69).

1.4 Zapomínání

Při zapomínání dochází k zániku paměťové stopy. Existuje více různých teorií vysvětlujících proces zapomínání. Dvě nejznámější jsou teorie interference a teorie vyhasínání (Sternberg, 2009, s. 226, 238).

- **Interference:** dochází k ní, pokud mezi sebou „soutěží“ více informací, může ovlivnit i dlouhodobou paměť;
 - **retroaktivní interference:** překrývání starších informací novými, což má zvláště silný vliv pokud jsou si dané informace podobné,

- **proaktivní interference:** dříve vštípené poznatky zabraňují přijetí poznatků nových, kapacita aktuální paměti je již nasycena.
- **Vyhasínání:** je způsobeno délkou časového úseku od zapamatování. Pokud informace nejsou ožívovány nebo posilovány, ztrácí se.

Zapomínání má selektivní charakter. Člověk má tendenci si pamatovat potřebné, důležité a používané informace, neužitečné informace jsou zapomínány. Zapomínání tedy do jisté míry chrání člověka před zahlcením a zároveň pomáhá informace strukturovat podle důležitosti. Pomáhá také ke zbavení se vzpomínek na nepříjemné zkušenosti, které člověka negativně ovlivňují (Tiefenbacher, 2010, s. 31; Vágnerová, 2010, s. 70, 71).

Jedním z prvních psychologů, kteří se zabývali tématem zapomínání, byl Hermann Ebbinghaus (1850–1909). Ze svých experimentů Ebbinghaus odvodil tzv. křivku zapomínání. Konstatoval, že člověk již po dvaceti minutách zapomene asi 40 procent informací, po jedné hodině je to pak zhruba 45 procent, po jednom dni 66 procent, za šest dní si člověk pamatuje přibližně 23 procent látky a trvale je uloženo okolo 15 procent původně vstřebaných informací. Křivka se mění v závislosti na tom, zda se zapojuje paměť mechanická, či logická a je ovlivněna i řadou jiných faktorů (Tiefenbacher, 2010, s. 33).

1.5 Paměť a učení

Paměť tvoří nejdůležitější základ učení. Díky paměti je možné přijímat, ukládat a vybavovat si informace. Úspěšnost procesu učení lze zhodnotit právě ve fázi vybavování si vštípených informací. Učení a paměť jsou neoddělitelně spojeny, paměť je předpokladem pro proces učení (Tiefenbacher, 2010, s. 67). Podle Rabocha, Pavlovského a kol. (2012, s. 132) je funkce učení „... vytváření paměťové stopy dlouhodobého charakteru postupným opakováním.“

Hladík (1999, s. 16) vymezuje učení v širším a užším smyslu:

- **v širším smyslu:** učení je každé obohacování individuální zkušenosti v průběhu vývoje jednotlivce; vše, co člověk získává ve styku s prostředím a co vyvolává trvalejší změny v jeho chování;
- **v užším smyslu:** záměrné, cílevědomé a systematické získávání vědomostí, dovedností a návyků, forem chování a osobnostních vlastností; je vlastní pouze člověku.

Atkinson (2003, s. 235) rozlišuje čtyři základní druhy učení:

- **habituace:** vede k navyknutí na určitý známý a opakující se podnět, který pro člověka nemá vážné následky (např. tikot hodin);
- **klasické podmiňování:** organismus se učí, že jedna událost následuje po druhé;
- **operativní podmiňování:** organismus se učí, že určitá jeho reakce (čin) bude mít specifické důsledky;
- **komplexní učení:** zahrnuje více než tvorbu asociací (na čemž jsou založeny předešlé dva druhy učení), mentální operace jedince mohou vytvářet strategii, řešení problémů, dochází ke generalizaci atd.

Vágnerová (2002, s. 137, 140, 145) diferencuje tři specificky lidské formy učení:

- **senzomotorické:** nácvik pohybové aktivity (dovednosti), obvykle je doprovázeno a korigováno verbálními pokyny;
- **kognitivní:** zahrnuje získávání informací o světě a poznávání vztahů i obecných pravidel, která zde platí, a to úměrně k rozumovým schopnostem jedince. Kognitivní učení vychází z předchozí zkušenosti a ovlivňuje další strategii přístupu k situacím;
- **sociální:** je podmíněno interakcí s lidskou společností. Umožňuje socializaci, adaptaci a integraci do této společnosti. Sociální učení má zpravidla formu pozorování, imitace či identifikace s nějakou osobou.

1.5.1 Učební typy

Hourst (2005, s. 99–101) rozlišuje tři stěžejní proměnné (či skupiny vlivů) vstupující do procesu učení a ovlivňující jeho výsledek. Jsou jimi: prostředí (materiální, fyzické, sociální, mentální a emocionální), „osobní vstupní filtry“ (málokdy racionálně vysvětlitelné; názor na sebe sama, vztah k druhým, vlastní pocity atd.) a osobně preferovaný způsob osvojování si informací.

Lidé mohou být založeni vizuálně, auditivně, hapticky a kinesteticky nebo komunikativně. Od toho se odvozují i učební typy (preferovaný způsob učení, individuálně efektivní učební styl), patří mezi ně:

- **vizuální učební typ:** nejlépe se učí to, co vidí. Dokáže si velmi dobře osvojit tabulky, grafy, obrázky atd. Při učení si dělá poznámky, maluje náčrty, dokáže si dobře

vybavovat detaily (např. přesnou stránku a polohu informace na ní) a je pro něj důležité i pěkné pracovní prostředí;

- **auditivní učební typ:** nejlépe se učí poslechem, na základě zvukovém předávání informací. Často si při učení látku potichu přeříkává, pamatuje si zajímavé přednášky, bývá dobrým posluchačem i řečníkem, dokáže správně a detailně reprodukovat vyprávění, rychle chápe a dobře si pamatuje melodie. Auditivní typ je při učení snadno vyrušen hlukem či zvuky;
- **haptický a kinestetický (motorický) učební typ:** se nejlépe učí dotykem a praktickou činností. Je pro něj důležité, aby si sám věci vyzkoušel. Rád hraje role, dělá pokusy a modely, cvičně prezentuje, učí se při skupinových aktivitách. Mnohdy k učení potřebuje pohyb a gesta, chce si věci „osahat“, dlouho neváhá, často se nechává vést pocity, bývá energický. Motorický učební typ bývá praktický, rád se hýbe, učení vnímá jako aktivní proces;
- **komunikativní učební typ:** nejlépe se učí na základě kontaktu s druhými. Má rád diskuze a učení se ve skupině. Komunikativně založení lidé bývají dobrými řečníky a posluchači, často aktivně spoluutvářejí výuku, jsou angažovaní, rádi kladou otázky a dokáží vysvětlit látku v souvislostech (Velká kniha technik učení, 2009, s. 79–81; Tiefenbacher, 2010, s. 73–75).

Podle preferovaného stylu učení² lze pak upravit učební látku tak, aby tomuto stylu co nejvíce odpovídala, a tudíž se snadněji učila a lépe se zapamatovala. Například je možné převést informace do zvukové podoby, doplnit o vizuální prvky, nebo vyhledávat skupinové učení. Zároveň je ale přínosné vyzkoušet a prostřídat různé styly učení (Velká kniha technik učení, 2009, s. 82).

1.5.2 Efektivní učení

Účinnost kombinace různých způsobů učení, potažmo využívání různých (smyslových) kanálů pro osvojování si informací, podtrhují následující zjištění. Velká kniha technik učení (2009, s. 137, viz také Mužík, 2005, s. 20) uvádí, že si člověk zapamatuje:

- 20 % toho, co (pouze) slyšel;
- 30 % toho, co (pouze) viděl;

² Bylo vyvinuto mnoho testů a způsobů jak vlastní učební styl zjistit. Jedním z nich je například test Frederica Vestera (viz Velká kniha technik učení, 2009, s. 83–85).

- 50 % toho, co viděl a slyšel;
- 70 % toho, o čem mluvil;
- 90 % toho, co dělal.

Další doporučení vyzdvihuje Sternberg (2009, s. 216). Prezentuje výzkum, z něhož vyplývá, že lidé si pamatují informace déle, učí-li se je po částech, mezi nimiž jsou přestávky. Takovému učení se říká distribuované nebo rozložené. Pokud se jedinec učí vše najednou, jedná se o učení nakupené. Autor o výsledcích výzkumu uvádí: „Čím více bylo učení distribuované, tím víc si pokusné osoby za dlouhé časové období zapamatovali.“ Stejný závěr podporuje také Delannoy (1994, s. 42, 43), která ale zároveň dodává, že v případě jednorázové, ne příliš dlouhé vyučovací jednotky a pokud se jedná o jednoduchou učební látku, je lepší výuku nerozdělovat.

Brennan (2000, s. 108–117, 144) také uvádí několik doporučení pro efektivní učení (potažmo pro zapamatování si učiva). Patří k nim: nebát se dělat chyby; netěkat; dělat přestávky; pravidelně si opakovat látku; cvičit; dopřát si dostatek spánku; neučit se při velké únavě; rozřídít si látku; uvolnit se; klást si otázky; učit se pokaždé stejně dlouho; učit se v klidném prostředí; naučit se hledat v látce klíčová slova; pochopit a využít uspořádání látky atd.

2 Postupy pro zlepšení paměti dospělých

Postupy pro zlepšení paměti dospělých vycházejí z poznatků o paměťovém procesu, typech paměti a zapomínání a specifikují se v rámci zásad (doporučení) pro konsolidaci informace v paměti. Ty jsou aplikovatelné pro každodenní situace, zejména pak při vyučování a učení. Mnemotechniky pak obecné a univerzální zásady pro zapamatování naplňují a konkretizují.

2.1 Zásady pro zapamatování a trénink paměti

Významnými postupy a vlivnými faktory v procesu zapamatování jsou: *shlukování, propojování, kontextuální zařazení, organizování, soustředěnost a emocionální a smyslové zapojení*. Podstatným činitelem vzhledem k paměti jsou rovněž *individuální předpoklady*.

Zásada *shlukování* (někdy též dávkování, paměťové kouskování nebo chunkování) vychází z poznatku o omezené kapacitě krátkodobé paměti, která čítá přibližně 7 položek. Těmito položkami mohou být například jednotlivá čísla či písmena, nebo také celá slova či věty. Pokud některé položky dokáže jedinec spojit, „shluknout“, do jemu známých skupin, počet položek se sníží. Jejich množství pak nepřesáhne kapacitu krátkodobé paměti, ale objem dat se tak může až několikanásobně zvětšit. Nelze tedy v zásadě zvýšit počet položek v krátkodobé paměti (7 ± 2), ale je možné vytvářet obsáhlejší položky, které pojmu větší množství informací. Například zapamatování si izolovaných písmen E, E, F, N, L, O a T vyžaduje daleko více námahy, než zapamatování si místo toho jednoho slova – TELEFON. Nebo obdobně je možné „shluknout“ sedm různých čísel 1, 4, 9, 2, 1, 1, 2 na dvě – 1492 a 112, která má člověk již v paměti uloženy pod pojmy objevení Ameriky a číslo tísňové linky (Karsten a Karsten, 2014, s. 44, 45, Malcuit, Pomerleau a Maurice, 1995, s. 192).

Aplikací zásady *propojování* neboli hledání souvislostí se využívají informace, které jsou už uložené v dlouhodobé paměti, a k nim se připojují informace nové. Vytváří se tak spojení, která později usnadňují fázi vybavování. Využití již dříve nabytých znalostí při učení urychluje vstup nové učební látky do dlouhodobé paměti a znatelně se tak zvyšuje rychlost učení (Karsten a Karsten, 2014, s. 44; Krejčová, 2013, s. 35).

Zásada *kontextuálního zařazení* stojí na předpokladu, že paměť neskladuje informace izolovaně, ale většinou je ukládá s celkovým kontextem. Návrat do prostředí (doslovný, nebo alespoň myšlenkový), ve kterém probíhala fáze kódování informací, ulehčuje jejich vybavení (Karsten a Karsten, 2014, s. 104).

Organizování informací v podobě jejich klasifikace, kategorizace, hierarchizace jsou účinnými a často využívanými prostředky k jejich zapamatování. „Takové uspořádání zvyšuje pravděpodobnost správného a dlouhodobého uložení informace do paměti a poté jejich snadné vybavení z paměti.“ (Karsten a Karsten, 2014, s. 115) Třídění informací do kategorií a jejich hierarchizování bývá vizuálně zpracováno pomocí tabulek, schémat, pyramid, grafů apod.

Soustředěnost hraje ve fázi kódování informací do paměti velmi důležitou, ne-li zásadní roli. Informace se sice mohou přesunout do dlouhodobé paměti, aniž by na ně člověk zaměřil pozornost, ale takto uložené informace je zpravidla o mnoho těžší si později vybavit (Krejčová, 2013, s. 19, 23).

Obecně platí, že pokud je při zapamatování *zapojeno více smyslů* a jsou s ním spojené emoce, posiluje to paměť. Například pokud je ve fázi kódování využit nejen sluch a zrak, jak tomu bývá nejčastěji, ale i hmat, čich a chuť, informace jsou pevněji zafixované. K dané paměťové položce vede pak více cest, a tak je snazší si ji vybavit. Tuto zásadu odráží von Restorffův efekt: „Vždy si něco zapamatujete lépe, upoutá-li to vaši pozornost tím, že to podnítl jeden nebo více z vašich smyslů, nebo nějak popudí vaše city.“ (Brennan, 2000, s. 29) Zapojení pocitů akcentuje Petersův princip: pokud je něco afektivně zdůrazněno, lépe se to později z paměti vybaví. Někdy se do paměti uloží pouze pocity a ne znalosti či konkrétní fakta. Nancy-Combes (2005, s. 52) proto upozorňuje, že afektivita může paměť (respektive učení) zefektivnit, nicméně její vliv může být i negativní. Karsten a Karsten (2014, s. 36) nicméně poznamenávají, že jestliže jsou znalosti a pocity s nimi související správně propojené, pozdější vybavování to usnadní. Je třeba vytvořit emocionální obraz spojený s informací.

Na *individuální předpoklady* lze nahlížet z různých úhlů pohledu. Jeden soubor faktorů mající vliv na zapamatování je tvořen momentální osobní situací. Rozhoduje to, jaké má člověk v dané chvíli vnější okolnosti (fyzikální podmínky, sociální podmínky) a jak se sám v dané chvíli cítí (psychické podmínky, z nichž nejčastější roli hraje únava, stres, psychické rozpoložení). Jedním z nejvýznamnějších faktorů (dle mnoha autorů dokonce faktor nejpodstatnější) patřících do této skupiny je stres. Extrémní stres je „jedem“ pro ukládání a rovněž i pro vybavování informací. V náročných situacích je zapomínání určitých zážitků a vjemů důsledkem právě stresu. V emocionálně vypjatých situacích vyplavuje tělo stresové

hormony, které vymažou paměťové stopy (Karsten a Karsten, 2014, s. 35, Lightbown a Spada, 2006, s. 61).

Jiný pohled na individuální předpoklady se týká osobitého denního rytmu. Brennan (2000, s. 61) s odkazem na vědecké studie dokládá, že v určitých fázích dne si člověk zapamatovává lépe než v jiných. Tato období jsou nicméně zpravidla u každého jiná. Kossak (2012, s. 59) tento aspekt potvrzuje. Uvádí, že denní výkyvy se vztahují na různé typy výkonnosti, avšak tyto odchylky bývají skryté a v běžném životě si jich jedinec nemusí vůbec všimnout. Závisí to na celkových podmínkách a úkolu, který je požadován. Zároveň výkonnost velmi úzce souvisí s motivací. Autor dodává, že mezi jedinci existují velké odchylky, jednotlivé výkonnostní křivky mohou být značně rozdílné.

Individuální předpoklady ve smyslu osobních predispozic byly a jsou diskutovaným, stále ne úplně uzavřeným tématem (viz např. Lightbown a Spada, 2006, s. 62, 75). Otázkou je, zda (úspěšná) paměť je výsledkem tréninku a dobré práce s ní, či vyplývá z vrozených dispozic (vloh). Většina vědců se shoduje, že roli hrají oba tyto faktory, jedná se ale o to, jak velký má každý z nich podíl. Lieury (1995, s. 179) konstatuje, že metody pro trénink a zlepšení paměti „nedělají zázraky“. Tyto metody je třeba spíše považovat za procesy, které některým dovolí zhospodárnit na maximum možnosti vlastní paměti, ale ne ji přesáhnout, stejně jako žádná metoda či učitel „neudělá Mozarta“ z někoho, kdo není na hudbu vůbec nadaný.

Faktem zůstává, že paměť lze trénovat, což dokazuje množství výzkumů i osob, u kterých se tzv. paměťový kvocient (MQ – výkon paměti, schopnost pamatovat si, viz Karsten a Karsten, 2014, s. 9) během života zvedl na velmi vysokou úroveň. Z literatury zaměřené na trénování a zdokonalování paměti vysvítá, že většina z těchto lidí toho dosáhla na základě aplikace tzv. mnemotechnik (či mnemonik).

Autoři literatury postihující téma paměti se zmiňují také o tzv. *principech paměti*³. Principy paměti jsou vypořádané a ověřené paměťové mechanismy, jejichž fungování si člověk neuvědomuje, jsou nezávislé na jeho vůli. Když jsou však pojmenovány a popsány, dá se s nimi během zapamatování (či například při vytváření materiálu pro zapamatování) účinně

³ V textu jsou termíny zásada a princip používána jako synonyma. Nicméně pro uvedené tři specifické zásady je odbornou literaturou používán jako „terminus technicus“ výraz *principy paměti*.

pracovat. Jedná se zejména o *princip prvenství*, *princip čerstvosti* a *princip zvláštnosti* (Brennan, 2000, s. 28, 29).

Princip prvenství se projevuje tak, že si člověk pamatuje to, co bylo prezentováno jako první. Princip čerstvosti zase naopak odkazuje na lepší udržení v paměti toho, co bylo prezentováno jako poslední⁴. Princip zvláštnosti pak popisuje snazší zapamatování něčeho pro jedince neobvyklého či výrazného, co zvláště upoutalo jeho pozornost. Mnoho experimentů dokázalo, že dramatinovaná, zajímavá a nevědní fakta se pamatují rychleji, uchovávají trvaleji a snadněji se vybaví, i když se zdají být úplně zapomenuta (Brothersová a Eagan, 1995, s. 83).

2.2 Opakování a rytmus paměti

Strategie opakování je základní a nejběžnější technikou, která umožňuje udržet informace v paměti. Obecně platí, že čím je opakování častější, tím se informace v paměti uchovávají hlouběji a déle. Pouhé mechanické opakování ale nemá velkou účinnost. Čím více člověk mechanicky opakuje, tím více se stává k tomu, co opakuje, nevnímavým (Roulois, ©2014; Vágnerová, 2010, s. 85). Aby opakování splnilo svůj účel, je třeba ho provádět vědomě, efektivně a ve správnou dobu. Podstatné také je, aby již při učení⁵ docházelo k vědomému zpracování informací (Karsten a Karsten, 2014, s. 52).

K prvnímu opakování by mělo dojít od pěti do dvaceti, maximálně třiceti minut. Druhé opakování je doporučované provést po 24 hodinách⁶, další na konci týdne, následně na konci měsíce a pak po půl roce (Brennan, 2000, s. 111; Staub, 2007, s. 13). Takovéto, nebo velmi podobné časové údaje se objevují ve většině literatury, nicméně zároveň je vždy třeba brát v úvahu individuálnost každého jedince, situace i učené látky (Karsten a Karsten, 2014, s. 143).

Buzan (2013, s. 52) uvádí, že k vrcholu množství zapamatovaného materiálu dojde asi deset minut od konce učebního úseku. V této době je proto nejvhodnější prostor pro první

⁴ Malcuit, Pomerleau a Maurice (1995, s. 191) uvádějí, že obvykle efekt vyplývající z principu prvenství je silnější a „odolnější“ nežli efekt principu čerstvosti.

⁵ Pojem učení bude v následujícím textu použit ve smyslu obecného ukládání si do paměti bez ohledu na charakter informace. Proces učení je tak v praktické rovině totožný s první fází paměťového procesu, tzn. kódování (viz Ramachandran, 2013, s. 328). Rovněž dle Palána (2002, s. 143) je pojem paměť „... často synonymně používán s pojmem učení.“

⁶ Někteří autoři na druhém místě uvádějí opakování po dvou hodinách a až posléze po jednom dni (viz např. Karsten a Karsten, 2014, s. 143).

opakování. Opakování nemusí trvat dlouho, autor uvádí délku přibližně deseti minut na jednu hodinu učení.

Podstatné jsou přestávky při učení, které paměti umožňují látku vstřebat. Přestávku by měl dělat člověk zhruba každých 30 minut a neměla by trvat déle než pět minut. Důležité je při přestávce „nechat mozek odpočinout“, tedy dělat něco jiného než studovat. Krátké přestávky jsou nutné pro uvolnění svalového a duševního napětí, které je přirozeným důsledkem vysokého soustředění (Buzan, 2013, s. 47, 48; Brennan, 2000, s. 110; Staub, 2007, s. 13). Učení rozvrstvené do úseků má také více „začátků“ a „konců“, a tedy vyšší podíl snadněji zapamatovatelných informací, jak vyplývá z tzv. paměťových principů (viz 2.1).

Přestávky jsou důležité i v takovém případě, kdy jedinec látce úplně rozumí. Na to upozorňuje Buzan (2013, s. 49) když konstatuje, že „porozumění a zapamatování si informace není totéž.“ Není zaručené (ani pravděpodobné), že si člověk vzpomene na vše, čemu při učení naprosto rozuměl. Porozumění je sice velmi podstatným prvkem pro zapamatování, nicméně i při plném pochopení látky je nutné respektovat rytmus paměti, učení si rozdělit a dělat pravidelné přestávky. Porozumění a zapamatování tak bude v maximálním souladu.

2.3 Mnemotechnické postupy

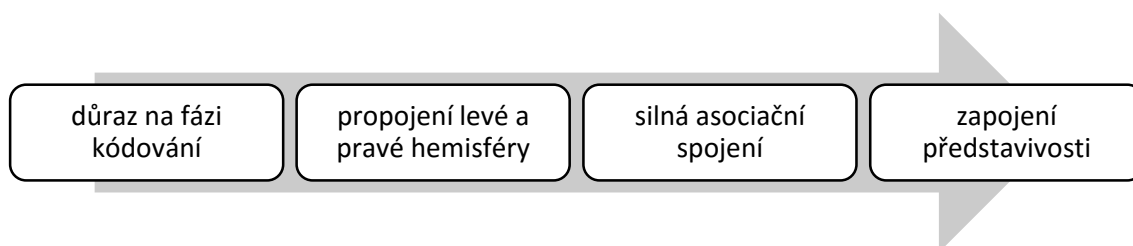
Vedle opakování a pravidelných přestávek jsou účinným nástrojem pro přesun informací z krátkodobé do dlouhodobé paměti mnemotechnické postupy. Mnemotechnické postupy (mnemotechniky, mnemoniky) jsou paměťové techniky, jejichž cílem je podpořit zapamatování. Slovo „mneme“ znamená ve starořečtině paměť nebo vzpomínku (Velká kniha technik učení, 2009, s. 126).

2.3.1 Principy mnemotechnik

Mnemotechniky jsou založeny na poznatku, že vzpomínky jsou často vyvolávané jinými vzpomínkami nebo spontánními událostmi. Mnemotechniky pracují právě s těmito „spouštěči“, které informace v mozku různými způsoby aktivují. Využívají spojení, která jsou obecně, a u většiny lidí již pevně a přirozeně zakotvená, jako například protiklady (malý – velký) nebo ustálené asociace (obloha – modrá). Tvoří však i asociční spojení nová (na základě určitých principů, viz dále). Základem je „připravit si“ informace takovým způsobem, aby bylo snadné si je v případě potřeby kdykoli vybavit. Mnemotechniky nejsou

primárně postavené na logickém pochopení a porozumění učeným informacím. Operují s jiným principem, a proto jsou nejčastěji využívány pro takový typ znalostí, které se většina lidí učí mechanicky nazpaměť. Patří sem například nesourodý či nesouvislý seznam slov, písmen či znaků, cizí slovíčka, číselné řady (šifry), matematické vzorečky atd. (Velká kniha technik učení, 2009, s. 126).

Nejzákladnější principy, na kterých mnemotechniky stojí, představuje obr. 2.



Obr. 2 Základní principy mnemotechnik

- **Důraz na fázi kódování**

Většina lidí projeví snahu, až když si mají něco z paměti vybavit. Podstatné je ale vynaložit úsilí už během zapamatování. Je třeba věnovat pozornost už první etapě paměťového procesu, tedy kódování informace, respektive jejímu přenesení do dlouhodobé paměti (Brennan, 2000, s. 65). Klíčové je se při setkání se s informací soustředit, věnovat tomu čas, pozornost a zájem, zapojit představivost založenou na asociacích a vytvořit tak v daný moment jedno nebo více spojení, které později povedou ke kódované informaci. Palán (2002, s. 228) shrnuje, že způsob vybavování závisí na systému ukládání a že nejúčinnější je ukládání asociační. Tento závěr potvrzuje i Sternberg (2009, s. 238) když říká: „Způsob kódování informace v době učení rozsáhle působí na její pozdější reprodukci. Jedním z nejefektivnějších prostředků pro zvýšení míry reprodukce je tvorba smysluplných ‚nápověd‘.“

- **Propojení levé a pravé hemisféry**

Úsilí v momentu ukládání informací nemá být postaveno na pouhém memorování (tedy opakování beze smyslu) ani jen na logickém a racionálním uvažování, které je doménou levé mozkové hemisféry. Měla by být i více využívána pravá hemisféra, což znamená zapojení tvořivosti, emocí a smyslů (Palán, 2002, s. 69). „Specializace“ obou hemisfér ukazuje tab. 1.

Tab. 1 Funkce levé a pravé mozkové hemisféry (upraveno podle Fischerová-Katzerová a Češková-Lukášová, 2007, s. 52)

LEVÁ HEMISFÉRA	PRAVÁ HEMISFÉRA
<ul style="list-style-type: none"> • příslušná pro teorii • řečové centrum • logika, racionalita, analýza • zpracovává detaily • centrum inteligence 	<ul style="list-style-type: none"> • příslušná pro praxi • centrum pocitů a kreativity • umělecky tvořivá • myslí v obrazech a komplexně • celistvě pozoruje

Palán (2002, s. 69) proces „zapojení obou mozkových hemisfér při vnímání edukačních informací“ nazývá „globální učení“. Dává ho do kontrastu s „verbálním učení“, kdy je aktivována levá hemisféra, přičemž ta pravá je jen minimálně využívána, což je vzhledem k zapamatování málo účinné. Efektivní je naopak sladění činností obou hemisfér. Informace se ukládají na základě asociací (které mohou být i například v podobě vůní nebo melodií), pročež je při učení vhodné zapojovat více smyslů, aby vznikaly asociační okruhy, které zjednodušují vybavování. Palán shrnuje, že „maximálního výkonu mozku lze dosáhnout pouze při společné aktivitě ‚logické‘ levé a ‚kreativní‘ pravé hemisféry.“⁷

• Silná asociační spojení

Mnemotechnický paměťový proces je postavený na propojování informací, spojování známého s neznámým. Na základě asociací a představivosti se tvoří mentální obraz (představa), který se pevněji zakotví do paměti a je k němu pak snadnější přístup. Preiss a Křivohlavý (2009, s. 198, 199) uvádějí, že mnemotechniky všeobecně usnadňují zapamatování tím, že buď informaci učiní atraktivní, nebo jí dodají specifický význam. Autoři také potvrzují důležitost tvorby vědomých asociací. Pokud není možné, aby člověk vytvořil asociaci s něčím, co už zná, lze vytvořit asociace nové, neobvyklé, vtipné, absurdní apod.

⁷ Spolupráci obou mozkových hemisfér mohou zlepšit také některá snadná fyzická cvičení (viz Velká kniha technik učení, 2009, s. 70).

• Zapojení představivosti

Představivost (resp. vizualizace, viz Brennan, 2000, s. 98; Karsten a Karsten, 2014, s. 50)⁸ je mnoha odborníky vyzdvihována jako klíčový faktor pro funkci mnemotechnik. „Dva nejdůležitější nástroje při tvorbě mnemotechnik jsou asociace a vizualizace.“ (Velká kniha technik učení, 2009, s. 198) „Co si neumíte představit, to k vám nepronikne, a to si také nedokážete zapamatovat.“ (Staub, 2007, s. 31) „Skoro všechny paměťové techniky jsou založeny na vizualizaci, neboli představivosti, či s ní nějak souvisí.“ (Brennan, 2000, s. 37) „Představivost je důležitější než znalosti.“ (Albert Einstein)

Představivost je schopnost lidského vědomí vytvářet představy. Představa je smyslový obraz něčeho, co aktuálně není fyzicky vnímáno, nebo se vytváří oživením minulých zážitků. Může se tedy jednat o představu fantazijní, nebo vzpomínkovou. Představy jsou nejčastěji zrakové, ale mohou mít i jinou smyslovou podobu (chuťové, pohybové, sluchové, čichové). Obecně platí, že představivost se více rozvíjí a využívá v dětství než v dospělosti. U různých lidí je rozdílná (Vágnerová, 2010, s. 71). Představivost má významnou funkci pro posílení paměti a lze ji „natrénovat“. Preiss a Křivohlavý (2009, s. 129) uvádějí tři kroky tréninku mentální imaginace (představivosti). Je třeba se naučit:

- jak vytvořit představu,
- jak využít představu ke zlepšení vybavení uložených informací a
- jak přesunout techniku mentální imaginace na specifické paměťové dovednosti.⁹

Čím více se bude zapojovat představivost, tím více selepší funkce paměti. Představivost je neomezená, stimuluje smysly a mozek, otevírá se novým zkušenostem a poznatkům. Aby byla představa „funkční“ (zapamatovatelná), měla by působit na co nejvíce smyslů, měla by být barevná, někdy i nesmyslná, bizarní a co nejvíce „v pohybu“. Měla by zapojovat humor, přehánění a symboliku (Buzan, 2013, s. 58).

Podpora a využití představivosti, tvorby mentálních obrazů, vede k obrazové „projekci“ informací, respektive ke kódování informací pomocí obrazů. Obrázky se pamatují lépe než

⁸ Představivost a vizualizace bývají velmi často užívána jako synonyma a bude tomu tak převážně i v tomto textu. Rozdíl mezi těmito dvěma pojmy bývá zdůvodňován nezávislostí představivosti na předešlé zkušenosti, jejím častějším spojením se sněním a fantazií a neomezenými možnostmi. Vizualizace naproti tomu často vychází z předchozí znalosti, vjemu, zkušenosti, běžně je spojována s vytvářením mentálních obrazů.

⁹ Jeden z autorů, kteří popisují to, jak vytrénovat představivost, je Brennan (2000, s. 40–43). Pracuje se ve dvojicích a na základě vzájemného „stimulujícího“ dialogu se trénují představy zrakové, zvukové, chuťové, hmatové, čichové, pohybové, několikanásobné a „dobrodružné“.

slova a konkrétní obrazy se pamatují lépe než abstraktní myšlenky. Proto se obrazy v duchu vybavují lépe. V minulosti vzniklo více hypotéz pro vysvětlení toho, proč se obraz lépe zapamatuje než slovo. Jedna z prvních byla, že zrak je ze všech smyslů ten nejdůležitější. Později se objevila hypotéza o tzv. „dvojím kódu“ (le double codage; dual coding). Obrázek totiž nejen člověk vidí (je vnímán zrakem), ale zároveň i spontánně předmět, který vidí na obrázku, v myšlenkách pojmenovává. Obrázek se tedy kóduje jednak vizuálně, jednak verbálně. Obrazy jsou také vzhledem k paměti účinné, protože dokáží integrovat více elementů do jednoho, a tak redukuje položky k zapamatování. Nicméně kódování pomocí obrazů vyžaduje více času. V praxi 5 až 10 sekund pro zapamatování si (respektive vizualizování si) pár slov nebo krátké věty (Iddon, Williams, s. 2004, s. 85; Kozák, ©2015; Lieury, 1995, s. 106, 107, 113).

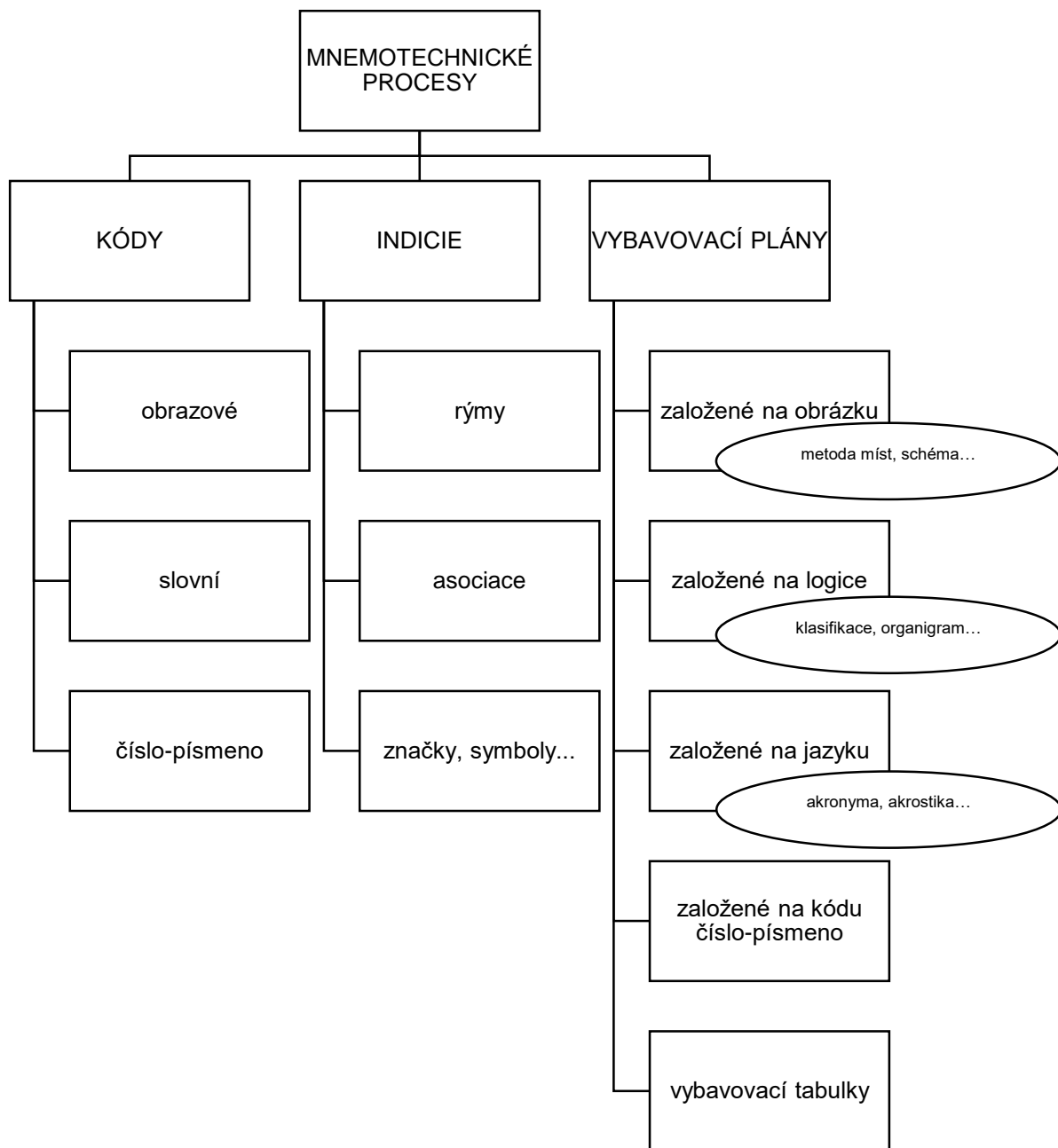
2.3.2 Typy mnemotechnik

Mnemotechniky neboli paměťové techniky lze v nejobecnějším slova smyslu chápat jako jakékoli postupy vedoucí k usnadnění pozdějšího vybavování si informací. Pod takovou definici lze zahrnout v podstatě jakýkoli prostředek usnadňující paměť, respektive mající za cíl podporu zapamatování. Mnemotechniky tak mohou pod sebe zahrnout širokou a rozmanitou škálu prvků. Může se jednat o opakovací techniky, strukturu učebních materiálů, prezentační dovednosti, motivační prvky, metodu výuky, učební prostředí atd. Častěji jsou nicméně mnemotechniky chápány v užším smyslu slova, a to jako mnemotechnické pomůcky fungující podle výše zmíněných základních předpokladů, jako specifické paměťové techniky stojící převážně na bázi hry a kreativity.

Mnemotechnické pomůcky jsou skupina mnohotvárná a otevřená, nelze ji tedy úplně kategorizovat ani uvést kompletní výčet, žádný ucelený seznam mnemotechnik neexistuje. Mnoho mnemotechnik se opírá o princip zcela specifický, situační a originální, často vymyšlený jednotlivcem, který nelze nijak zobecnit či klasifikovat.

V literatuře se objevují různé diferenciací mnemotechnik. Někteří autoři rozlišují mnemotechniky podle oboru, kterého se týkají (biologie, chemie, hudební nauka, český jazyk atd.). Sternberg (2009, s. 219) zase člení paměťové techniky na ty, které se buď opírají o organizaci informace do smysluplných bloků (jako např. uspořádání podle kategorií, akronyma, akrostika), nebo o vizuální představy (příkladem jsou interaktivní představy tvořící vztahy mezi položkami, nebo metoda míst).

Komplexnější členění mnemotechnik představuje Lieury, který na základě tří souhrnných pojmů kód, indicie a „vybavovací plán“ (plan de rappel, recall plan) vytvořil následující schéma rozdělení mnemotechnik (sám ale přiznává, že klasifikovat mnemotechniky je obtížné, mnoho procesů je založeno na více různých paměťových mechanismech).



Obr. 3 Schéma mnemotechnik (upraveno podle Lieury, 1995, s. 100)

Kód je soubor znaků, který se nahrazuje jinými znaky (zřejmým příkladem je Morseova abeceda). Pro usnadnění zapamatování lze transformovat například číselné šifry na písmena s cílem z nich následně formulovat věty snadnější k zapamatování. *Indicie* je element, který dovoluje vybavit si z paměti to, co je v dané chvíli potřeba (např. klíčové slovo nebo fotografie pomůže vybavit si vzpomínku, nebo značka v zápisníku vybavit si schůzku). Při vybavování slov pomocí indicie je podstatné, aby spojení (asociace) mezi nimi bylo pevné, dobře etablované. Jestliže mezi nimi takové spojení není, je třeba jej během ukládání do paměti vytvořit (například pomocí integrace daného slova a jeho indicie do jednoho obrázku). Nicméně pokud je i tak spojení mezi indicií a prvkem slabé, je často lepší žádnou indicii nevytvářet a zapamatovat si rovnou daný prvek. Pro zapamatování si sledu informací, například dlouhého čísla nebo seznamu slov, jedna indicie obecně nestačí a udržet v paměti mnoho indicií je rovněž obtížné. V takovém případě je dobré vytvořit „vybavovací plán“, který by propojil všechny elementy k zapamatování (např. pomocí akrostik). „Vybavovací plán“ je tedy uspořádání, respektive řetěz kódovacích elementů nebo indicií, které je možné si vybavit i přes limitovanou kapacitu krátkodobé paměti (Lieury, 1995, s. 99, 100, 121, 127).

Výše bylo uvedeno schéma od Lieuryho, které do mnemotechnik vnáší určitý řád, nicméně pro běžnou aplikaci a konkrétnější představu je praktičtější následující vyjmenování a jen velmi hrubé kategorizování určitých typů pomůcek, z nichž některé mají význam již více specifikovaný (akronym, piktogram...), jiné mají spíše charakter obecné formy zápisu/zobrazení/vytvoření (příběh, schéma...).

- **Akronym:** zkratkové slovo, které je složené z počátečních písmen nebo slabik různých slov určených k zapamatování.
 - ✓ Příklad: LASER – zkratka anglického Light Amplification (by) Simulated Emission (of) Radiation (Karsten a Karsten, 2014, s. 147).
- **Akrostikum:** pomocná věta vytvořená ze slov, která začínají či obsahují počáteční písmena či slabiky slov určených k zapamatování, nebo ta slova samotná.
 - ✓ Příklad: Ivan vedl Xavera lesní cestou do města – pomocná věta pro zapamatování si římských číslic od nejnižší po nejvyšší I, V, X, L, C, D, M (Suchá, 2015, s. 22).
- **Rytmus a rým:** slova či fráze pro zapamatování jsou vkládány do rýmů nebo je jim dán rytmus; může tak být vytvořena básnička, říkanka, či písnička.

- ✓ Příklad: Vzkřikl syn na svého koně, protilehlá ku přeponě – matematická poučka pro výpočet goniometrické funkce sinus (Velká kniha technik učení, 2009, s. 147).
- **Příběh:** ze slov či názvů pro zapamatování je vytvářen příběh.
 - ✓ Příklad: Když byli Braniboři v Čechách, dala prodaná nevěsta hubičku Daliborovi za Čertovou stěnou, viděly to dvě vdovy, řekly to Libuši a bylo po tajemství – opery Bedřicha Smetany.
- **Titulek:** název, nadpis uvozující následující text.
 - ✓ Příklad: Mnemotechnické pomůcky.
- **Klíčové slovo:** jeden pojem vystihující širší obsah textu
- **Názvy kategorií:** pojmenování souboru prvků mající jeden nebo více společných znaků.
 - ✓ Příklad: savci.
- **Vzorec:** převedení teoretické poučky do stručného zápisu používajícího symboly.
 - ✓ Příklad: $c^2 = a^2 + b^2$.
- **Symboly:** znak, znamení, označení nesoucí určitý význam či alegorii.
 - ✓ Příklad: houslový klíč.
- **Piktogramy:** grafický znak, který zjednodušeně zobrazuje sdělení.
 - ✓ Příklad: dopravní značka.
- **Kaligramy:** text básně nebo příběhu je uspořádaný do obrazce, který většinou ilustruje klíčovou myšlenku, nebo symbolizuje předmět textu.
 - ✓ Příklad: báseň o Paříži ve tvaru Eiffelovy věže.
- **Organigramy:** grafické vyjádření organizační struktury, znázornění hierarchie, vazeb a pozic v organizaci.
- **Schéma:** obecné, jednoduché grafické znázornění plánu, struktury, systému v podobě obrazce, náčrtu.
 - ✓ Příklad: zjednodušeně nakreslené květenství okolík a hrozen (Lieury, 1995, s. 134).

Další mnemotechnické pomůcky mohou být založené na podobnosti (zvukové, grafické, hmatové, významové). Jiné mnemotechniky jsou zase závislé na nějakém hmotném předmětu, věci, či části těla, které většinou slouží jako asociace (indicie) pro vybavení si informace.

Zvláštní místo zaujímá ještě jedna, „speciální“ skupina mnemotechnik. Jedná se o tzv. mnemotechnické systémy, z nichž pravděpodobně nejčastěji se objevují tyto:

- Loci systém
- Systém spojování
- Systém číslo-tvar
- Systém číslo-rým
- Master systém

Mnemotechnické systémy stojí na vytvoření pevné základní struktury, která slouží jako soubor „háčků“ (kotev), na něž se později „zavěšují“ (ukotvují) informace k zapamatování. Tímto způsobem je možné si za krátkou dobu zapamatovat velké množství informací. Jednu strukturu je možné používat opakovaně na různý typ informací a lze ji i rozšiřovat a dle potřeby upravovat či obměňovat. Taková struktura je funkční proto, že odpovídá přirozenému uspořádání informací v mozku (Velká kniha technik učení, 2009, s. 126). Systém by měl být propracovaný, ale jednoduchý, nepřekombinovaný, zřetelný a srozumitelný.

Loci systém, nebo také metoda loci, technika míst, systém římského pokoje, metoda tras či cest apod., je jednou z nejznámějších a nejpoužívanějších paměťových technik pocházejících z antiky¹⁰. Tento paměťový systém byl natolik významný, že se o něm hovořilo jako o metodě metod – memorica technica (Karsten a Karsten, 2014, s. 77). Římané tuto metodu používali tak, že na určitá místa ve svém pokoji (paláci), který dobře znali, umísťovali jednotlivé položky, jež si později chtěli vybavit (například při veřejných projevech). V danou chvíli pak v mysli procházeli daným prostorem (pokojem/palácem) a cestou se s jednotlivými položkami „setkávali“.

Aplikace loci systému tedy začíná zvolením nějakého dobře známého locusu (latinsky místo). Tím může být budova (dům, byt, škola, pracoviště), nebo cesta, kterou člověk často

¹⁰ Se vznikem této techniky je spojená legenda o antickém básníku Simonidovi z Keosu, který dostal za úkol přednést na slavnostní hostině oslavnou báseň na proslulého zápasníka Skopase. Simonides do své písně zakomponoval i oslavu Diových synů, což Skopase rozzlobilo a nechtěl pak za píseň zaplatit plnou cenu. To zase rozhněvalo bohy, a tak se palác, kde se hostina konala, zřítíl. Simonides byl ale ještě před tím bohy odvolán ven, a tak jako jediný přežil. Trosky paláce znetvořily účastníky hostiny tak, že nebylo možné je identifikovat, nicméně Simonides, mistr paměti, si zapamatoval zasedací pořádek hostů tak dokonale, že mrtvé dokázal identifikovat podle místa, kde leželi (Velká kniha technik učení, 2009, s. 127). Simonida pak napadlo, že na této zkušenosti vytvoří paměťový systém. Když si dokáže detailně vybavit nějaké místo, měl by si i dokázat vybavit předměty na tomto místě uložené, stejně jako přiřadil jména k mrtvým hostům, respektive k místům, kde leželi (Brennan, 2000, s. 16).

chodí a na níž potkává mnoho různorodých „záchytných bodů“ (cesta do práce, školy, atd.), nebo i vlastní tělo. Je možné zvolit i místo zcela imaginární, které neexistuje, nicméně je velmi živé v představách daného jedince. Pak se ve vybraném prostoru na jednotlivá místa (do skříně, na lavičku...) umisťují předměty, které si člověk chce udržet v paměti. Později, při procesu vybavování, člověk v duchu vybraným místem prochází, mívá jednotlivé známé objekty, a ty pak slouží jako asociace (indicie) k jednotlivým předmětům, které na ně předtím v představách umístil.

Aby tento systém fungoval, je nezbytné splnit několik podmínek. Předně je důležité vytvořit silnou asociaci mezi místem a předmětem na něm „uloženém“. Je třeba je k sobě pevně integrovat. Doporučované je při tom zapojení všech smyslů, humoru, přehánění, barev, pohybu atd. (Buzan, 2013, s. 58, 62).

Preiss a Křivohlavý (2009, s. 200) uvádějí dvě zásadní podmínky pro funkčnost loci systému:

„Informace ukládáme

- buď na atraktivní, neobvyklá, případně nesmyslná místa, nebo
- jim přiřazujeme atraktivní, neobvyklé, až absurdní činnosti.“

Tato metoda je vhodná nejčastěji pro zapamatování si slov či předmětů, při jejichž vybavování záleží na pořadí. Například pro zapamatování si osnovy proslovu, ukládání hlavních bodů z článku, vybavení si všech argumentů pro diskuzi, nebo pro uchování si v paměti nejrůznějších seznamů (Karsten a Karsten, 2014, s. 84–98).

Systém spojování, kterému se také říká metoda příběhu, je určitým základem všech mnemotechnických systémů. Hodí se pro naučení seznamu, jehož položky mezi sebou nijak nesouvisí. Cílem je propojit každou známou položku s položkou následující. Jedinec si vytvoří fantaskní příběh, do kterého zahrne všechny položky, propojí je mezi sebou a co nejvíce se do něj „vžije“ (Buzan, 2013, s. 70).

Staub (2007, s. 40, 47) uvádí, že metoda vyprávění příběhu je dobrá a účinná, pokud se jedná o zapamatování si již poměrně známých informací a pokud tyto informace mají být v paměti uloženy přesně a v daném pořadí. Může se jednat například o zapamatování jmen (skladatelů, států nějakého kontinentu atd.). Tato metoda je také vhodná, pokud už není třeba k daným prvkům přidružovat další obsáhlé informace. Autor shrnuje přínos této metody:

příběh se obvykle snadněji zapamatuje, je tedy možné uložit si do paměti větší množství dat v kratším čase. Na druhou stranu, když se ztratí nit příběhu, je větší pravděpodobnost, že se také ztratí všechna následující data.

Systém číslo-tvar využívá „kódovací“ (pomocný) seznam paměťových představ, který se nikdy nemění a se kterým se spojuje vše, co je třeba si v různých okamžicích zapamatovat (Buzan, 2013, s. 79). Systém číslo-tvar funguje tak, že se k číslům 0 až 9 přiřadí symbol, který co nejlépe odpovídá tvaru čísla. „Kódovací seznam“ může mít například takovouto podobu: 0 – vejce, 1 – štětec, 2 – labuť, 3 – železnice, 4 – plachetnice, 5 – kolečkové křeslo, 6 – sloní chobot, 7 – kosa, 8 – přesýpací hodiny, 9 – balóněk na provázku (Buzan, 2013, s. 81; Velká kniha technik učení, 2009, s. 131). Když bude tento seznam v paměti dobře zafixován, je možné ho opakovaně používat k zapamatování si různých informací. Například položky ze seznamu, u nichž závisí na pořadí, si lze zapamatovat tak, že se integrují do „živého“ mentálního obrazu, který danou položku spolu se symbolem čísla z kódovacího seznamu propojí.

Systém číslo-rým funguje na obdobném principu jako systém číslo-tvar, pouze místo tvaru (symbolu) se použijí slova, která se rýmují s výrazy pro jednotlivá čísla. Rýmy mohou například být: 0 – mula, 1 – bedna, 2 – kra, 3 – bratři, 4 – hříby, 5 – květ, 6 – zvěst, 7 – dům, 8 – rozum, 9 – medvěd (Buzan, 2013, s. 88; Velká kniha technik učení, 2009, s. 147). Následně se postupuje obdobně jako u systému číslo-tvar.

Master systém je poměrně složitý a specifický paměťový systém. Někteří lidé si díky němu zapamatovali obrovské množství informací, ale v praktickém životě je využíván minimálně. Master systém (též major systém, nebo velký systém či fonetický systém) zavedl Stanislaus Mink von Wenssheim před téměř čtyřmi sty lety. Základem je vytvoření speciálního kódu, kdy se číslům 0 až 9 přiřadí různé souhlásky (0 – c, s, z; 1 – t, d; 2 – n atd.). Pak se z daných souhlásek (a výplňkových písmen, samohlásek) složí klíčová slova ke každé číslici. Posléze se sestavují klíčová slova i k dalším číslům z desítkové soustavy, která obsahují kombinaci souhlásek přidělených každé obsažené číslici a výplňkových písmen (např. 12 – den). Obdobně lze pokračovat i dál u vyšších čísel. Na základě tohoto kódu je pak možné zapamatovat si například dlouhé číselné řady (Buzan, 2013, s. 109–113).

2.3.3 Mnemotechniky ve výuce cizího jazyka

Mnemotechniky nejčastěji a nejefektivněji slouží k zapamatování seznamů slov, názvů, pojmů, čísel, dat, atd. V těchto případech jsou jednotlivé položky propojeny většinou jen jednou společnou charakteristikou (opery jednoho skladatele, státy jednoho kontinentu, telefonní číslo), ale jinak to jsou položky nesourodé, které nelze dedukovat logicky a které jsou často zapamatovávány mechanicky. V praktickém životě je také běžné používání symbolů, piktogramů, schémat, vzorců, titulků, organigramů atd., se kterými se většina lidí setkává denně.

Ve výuce je často používaná kategorizace, neboť nezatěžuje zbytečně mozek, je logická a koresponduje s přirozeným uspořádáním paměti. Mnemotechniky mají rovněž význam pro zapamatování si pouček a pravidel. Téměř každá vědní disciplína má „své“ ustálené mnemotechnické pomůcky. Příkladem je chemie (mnemotechniky pro zapamatování si názvů prvků z periodické tabulky, vitamínů rozpustných v tucích...), hudební vědy (názvy oper, skladatelů...), fyzika (barvy duhy, spektra...), matematika (číslo π , vzorce pro goniometrické funkce...), zeměpis (poloměr Země v km...), management (SMART cíle...), český jazyk (slovesné třídy, mluvnické kategorie podstatných jmen...) atd. Takové pomůcky jsou většinou v podobě akrostik, akronymů a říkanek či krátkých příběhů.

Pokud se týká mnemotechnik ve výuce cizího jazyka, významná a nadčasová díla související s tímto tématem sepsal v první polovině sedmnáctého století Jan Amos Komenský. Patří mezi ně *Orbis Pictus* (Svět v obrazech), kde byl uplatněn princip názorného vyučování a také *Linguarum methodus novissima* (Nejnovější metoda jazyků), kde mimo jiné autor doporučuje zapamatovat si mluvnická pravidla pomocí pořekadla nebo mnemotechnické průpovídky (Choděra, 2013, s. 112, 113). V dnešní době pokud odborná literatura pojednává o tématu mnemotechnik v souvislosti s učením se cizího jazyka, mluví de facto výhradně o učení se slovíček. O jiné oblasti jazyka se nezmiňuje. Mnemotechnika, která se využívá pro učení se slovíček, je autory nazývána různě, např. systém napovídajících slov (Sternberg, 2009, s. 219), metoda klíčových slov (Atkinson, 2003, s. 293) nebo metoda Stanfordské univerzity (Karsten a Karsten, 2014, s. 134). Posledně jmenovaní autoři dokládají účinnost této metody několika výzkumy a dodávají, že v důsledku velkého úspěchu této metody vytvořil na jejím základě profesor Atkinson ze Stanfordské univerzity i počítačový program.

Daná mnemotechnika probíhá ve dvou krocích (Karsten a Karsten, 2014, s. 134):

- vyhledá se slovo v mateřském jazyce, které zní podobně jako cizí slovíčko a z něj se pak stane „klíčové slovo“;
- vytvoří se mentální obraz z klíčového slova a cizího slovíčka.

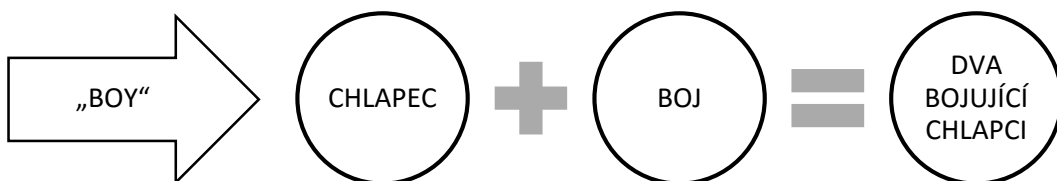
Schematicky lze daný postup znázornit takto (obr. 4):



Obr. 4 Schématické znázornění mnemotechnického postupu pro zapamatování si cizojazyčných slovíček

Sternberg (2009, s. 219) uvádí jednoduchý příklad: jedinec se učí anglické slovíčko „boy“, které v překladu znamená chlapec. Zjistí, že slovíčko boy se podobá českému slovu boj, a tak propojí klíčové slovo (boj) se slovem chlapec pomocí mentální představy nebo věty. Například si představí dva chlapce, jak spolu bojují.

Schéma by pak vypadalo následovně (obr. 5):



Obr. 5 Příklad aplikace mnemotechnického postupu pro zapamatování si anglického slovíčka „boy“

Většinou ale podobnost slov není tak přesná jako u uvedeného příkladu. Karsten a Karsten (2014, s. 135) uvádějí příklad slova „pallid“, což v angličtině znamená bledý. Podobu našli

s českým slovem pálit (klíčové slovo). Mentální obraz pak založili na představě pálení obličejů od horečky, přičemž je člověk nápadně bledý.

Někdy také nestačí jako klíčové slovo jen jeden pojem. Staub (2007, s. 31, 32) prezentuje poměrně komplikovaný příklad učení se francouzského slova „l'embouchure“, které v češtině znamená ústí a vyslovuje se „lambušyr“. Autorův mentální obraz se skládá ze tří klíčových slov – lama, buš a Ir, a jeho barvitá, na všechny smysly působící představa zobrazuje situaci, jak u ústí řeky stojí lama, která v místní buši překvapila Ira. Aby člověk nezapomněl, že se dané slovíčko píše s dvojhláskou „ou“ a ne pouze s hláskou „u“, může si v té buši představit ještě obra. To má připomenout, že je třeba napsat kromě hlásky „u“ ještě hlásku „o“.

Někteří autoři jdou ještě dál a uvádějí pomůcky i pro zapamatování si členů určujících rod podstatných jmen. Hancock (2002, s. 77) vychází z faktu, že lépe se pamatuje to, co se událo jedinci osobně. Každý může využít své vlastní role v souboru představ ke zdůraznění rodu určitého slova. Je-li dotýčný muž a slovo, které si potřebuje zapamatovat je mužského rodu, představí si sám sebe jako aktéra ve scéně mentálního obrazu, který si pro zapamatování slova vytvořil. Pokud je slovíčko rodu ženského, vytvoří scénu tak, aby v ní byl aktérem někdo jiný, zatímco autor mentálního obrazu stojí stranou a scénu pozoruje. U žen je postup obrácený. A pokud je dané slovíčko rodu středního, jako hlavního aktéra mentálního obrazu je možné představit si třeba nějakou věc či zvíře.

Obdobnou pomůcku pro zapamatování si členů slovíček představují autoři Karsten a Karsten (2014, s. 139). Pro rod mužský se zvolí nějaké fixní slovo rodu mužského a stejně se postupuje v případě rodu ženského a středního. Tato fixní slova se pak zakomponují do mentálních obrazů jednotlivých slovíček podle toho, s jakým se pojí členem. Fixním slovem pro rod střední může být například auto. Když je pak potřeba si zapamatovat, že voda se v němčině řekne „das Wasser“ a že je rodu středního, do mentálního obrazu pro toto slovíčko se zakomponuje klíčové slovo, význam slovíčka a auto.

Hledání podobností mezi známými a neznámými prvky k naučení je značně využívaným a účinným postupem při výuce a aplikuje se i v systému napovídajících slov. V případě vícevýznamových slovíček, kdy už jeden význam jedinec zná, je možné pro další, nový význam použít představu, která využívá významu již osvojeného.

Podobnost cizích slov sice lze často pozitivně využít, někdy ale může zapříčinit proaktivní i retroaktivní interferenci. Kvůli tomu autoři Karsten a Karsten (2014, s. 138) doporučují vyvarovat se učení se v krátkém časovém sledu za sebou slovíček, která jsou si vizuálně a zároveň akusticky podobná, jako například anglická slova „beer“, „bear“ a „bar“. Dále radí, aby si člověk začlenil mentální obrazy pro slovíčka do paměťové cesty (metoda loci) a pak si ji při různých příležitostech procházel a opakoval. Právě opakování je podstatné i při použití mnemotechnik. Karsten a Karsten (2014, s. 139) také konstatují, že čím více slovíček člověk bude znát, tím snadnější bude pro něj tvorba klíčových slov pro slovíčka nová. Je pak možné hledat podobnosti nejen v mateřském jazyce, ale i v jiných cizích jazycích. Člověk by si měl rovněž vymýšlet své vlastní příklady klíčových slov a mentálních obrazů, neboť ty bývají zpravidla účinnější.

Proti popsané technice se však zároveň objevuje poměrně mnoho výhrad. Lieury (1995, s. 113) například konstatuje, že vybrané klíčové slovo může deformovat výslovnost cílového slovíčka (je tedy třeba, aby výslovnost byla sledována a opravována). Dalším nedostatkem podle autora je, že účinnost techniky se stává problematičtější při překladu z mateřského do cizího jazyka. Metoda klíčových slov je vhodná pro vybavování si významu slovíček, kdy asociační proces začíná u podoby cizího slova, pokračuje přes jeho podobnost s výrazem (výrazy) v mateřském jazyce a končí mentálním obrazem spojujícím dva předchozí prvky. Opačná „asociační cesta“ začínající u významu cizího slova je už složitější.

Jiné výhrady se týkají časté složitosti, komplikovanosti a náročnosti vytvořeného mentálního obrazu. Problém může nastat, když se vytvořená představa skládá z příliš mnoha prvků, když pojmy v ní zahrnuté lze pojmenovat několika způsoby, když z ní není zcela jasný sled prvků apod. Mentální obraz také nemusí být dobře zafixovaný, podobnost klíčového slova a cizího slovíčka může být velmi slabá atd. V takových případech účinnost klesá a někdy se může tato pomůcka stát až kontraproduktivní. Navíc vytvoření mentálního obrazu klade značně vysoké nároky na představivost.

Kromě popsané speciální a komplexnější techniky pro zapamatování si slovíček a častého využívání schémat, kategorizace, symbolů, značek, obrázků, zkratk, tabulek, hierarchií atd. pro utřídění a ilustraci gramatických jevů, slovní zásoby apod., se paměťové pomůcky ve výuce cizího jazyka objevují spíše jednotlivě, nárazově. Jedná se například o mnemotechniky užívané pro zapamatování si:

- gramatických pravidel (př. známý a používaný akronym SVOMPT pro zapamatování si větného slovosledu);
- předložek, předpon, názvů čísel, hláskování abecedy a jiných podobných slovních řad a výčtů (př. pomocí básniček, příběhů, říkanek, písniček);
- výslovnosti (př. pomocí hledání rýmů s podobně znějícími známými slovy).

2.3.4 Efektivita mnemotechnik

Mnoho mnemotechnik se odvíjí od jiného než běžného způsobu myšlení, na který si většina dospělých lidí musí zvykat a najít si k němu cestu. Mnemotechniky kladou velmi vysoké nároky na představivost a nezřídka kdy i určitou „hravost“, kvůli čemuž jsou někdy pokládány za dětinské. Více lidí považuje za adekvátnější a „vyzrálejší“ postupy založené na logice a drilu. Leckdo také raději sáhne po elektronické spíš než mnemotechnické pomůcce.

Některé paměťové systémy (a občas i jiné mnemotechnické postupy) jsou velmi složité, překombinované, zbytečně zatěžující a v důsledku toho někdy až neefektivní či dokonce kontraproduktivní (viz Lieury, 1995, s. 167). Mnemotechniky mohou být matoucí nebo mohou vyvolávat nepřesné či neúplné informace. Stává se, že člověk si sice nějakou mnemotechnickou pomůcku pamatuje, ale už nedokáže říct, k čemu přesně byla vytvořena a co znamenají její prvky. Například pro účinnost některých akrostiků či akronymů je nezbytné cílové informace už poměrně dobře znát, aby k jejich vybavení napomohla pouze jejich první písmena. Mnemotechnické procesy se hodnotí ze dvou hledisek: vzhledem k jejich účinnosti a k jejich užitečnosti. Někdy může být paměťová technika pro zapamatování velmi účinná, ale v běžném životě nepoužitelná.

Výhrady proti mnemotechnikám předkládá také Goldberg (2004, s. 225, 226), když vysvětluje, proč se je při vytváření programu na podporu kognitivních funkcí rozhodl nezapojit: „Vycházejí z toho, co dosud víme o malém stupni zobecnění jejich výsledků, jsem získal dojem, že těmito postupy lze získat jen málo. Namísto toho jsem si přál, aby program nabídl kognitivní analogii tělocvičny, v níž by se spíše než několik kognitivních dovedností procvičovalo velmi široké spektrum ‚mozkových svalů‘.“

Krejčová (2013, s. 36) zase upozorňuje, že „mnemotechnické pomůcky nejsou pro každého“. Zdůvodňuje to tím, že „... jestliže k informaci, kterou je třeba si zapamatovat, vymyslíme ještě mnemotechnickou pomůcku, pro někoho to může být užitečná pomoc, ale někteří ...

mohou být zmateni, protože kromě samotné informace si náhle musí pamatovat ještě údaje další. Navíc propojení mezi původní informací a mnemotechnickou pomůckou bývá někdy poněkud vzdálené.“ Podle autorky by vzdělavatel, který vymyslí mnemotechniku, měl vždy zvážit, zda je daná pomůcka pro účastníky prospěšná, nebo by naopak v účastnících způsobila zmatek.

Lieury (1995, s. 184) shrnuje, že pro relevantní posouzení mnemotechnických procesů je nutné je umístit historicky. Procesy pro zapamatování si seznamů možná byly užitečnější v antice či renesanci, kdy bylo důležité předávání ústní tradice. Od dob rozšíření knih, audiovizuální komunikace a dalších technologií se používání paměti v jistém smyslu změnilo. Například film a televize dělají podle autora bezcennou metodu Loci, protože obrázek už je zde plně prezentován a není třeba si nic představovat. Zároveň ale dodává, že i když jsou mnemotechniky spíše jen „fosiliemi jiného věku“, mohou najít své uplatnění i v dnešní technologizované společnosti.

Přes námitky zastaralosti, „úzké specializace“, nekomplexnosti a mizící užitečnosti, jsou mnemotechnické principy nadčasové, adaptabilní na velké množství informací a implementovatelné do výukových postupů. Funkčnost mnemotechnik byla potvrzena i mnoha studii. Například Roediger (1980, s. 558–567) prezentuje relativně komplexní výzkum efektivity nejčastějších paměťových technik a stejně tak Lieury (1995, s. 162, 163) popisuje metodiku a výsledky ověřování mnemotechnik, na základě čehož byla potvrzena účinnost většiny z nich. Mnoho dalších vědeckých výzkumů efektivity mnemotechnik uvádí také Roulois (©2014) a další. Mnemotechniky jsou rovněž s úspěchem využívány v kurzech pro trénování paměti i v České republice (viz např. Preiss a Krívohlavý, 2009, s. 128, 129).

3 Didaktika dospělých ve výuce cizích jazyků

Palán (2002, s. 47) charakterizuje didaktiku jako teorii vzdělávání a vyučování, která „... objasňuje podstatu výchovně-vzdělávací činnosti, zabývá se problematikou cílů, obsahů, metod, forem, didaktických prostředků, učebních pomůcek a jejich efektivním využíváním ve vzdělávacím procesu. Zkoumá organizaci vyučovacího procesu, vyučovací koncepce i vztahy mezi vyučujícími a vyučovanými. Dělí se na didaktiku obecnou, didaktiku oborovou (předmětovou), event. didaktiku podle typu nebo stupně školy. Její specifickou součástí je androdidaktika.“

Didaktika cizích jazyků ve výuce dospělých je tedy oborová (andro)didaktika, která se v podstatě zabývá tím, jak co nejlépe naučit cizímu jazyku dospělé účastníky vzdělávacího procesu. Jejím předmětem je řízení cizojazyčného učení a objektem jeho ovlivňování (Choděra, 2013, s. 15).

3.1 Prvky didaktiky

Mezi základní prvky didaktiky patří vzdělavatel (lektor), účastník výuky, výukový cíl, obsah výuky, materiální didaktické prostředky a formy a metody (společně označované také jako nemateriální didaktické prostředky).

3.1.1 Cíle ve vzdělávání dospělých

Cíl vzdělávací akce představuje to, co má účastník na konci výuky vědět nebo umět. Není to popis toho, co lektori chtějí nebo mohou dělat, ale je to popis očekávaného a zamýšleného výsledku, kterého mají účastníci výuky dosáhnout. Jen díky učebním cílům se lze na výuku správně připravit, realizovat a zhodnotit. Dobře stanovené učební cíle naplňují tři základní funkce: motivační, regulační a kontrolní. Cíle se vymezují v oblasti kognitivní, psychomotorické, nebo afektivní (Mužik, 2005, s. 43; Šerák a Dvořáková, 2009, s. 85, 86).

Choděra (2013, s. 74, 75) uvádí, že v cizojazyčné výuce má smysl rozlišovat cíl jazykový, vzdělávací a výchovný. Jazykový cíl (též komunikativní) představuje v praktické jazykové výuce nabytí a osvojení komunikativní kompetence, respektive získání komunikativní dovednosti a zároveň způsobilosti ji realizovat v reálné situaci (viz tab. 2). Vzdělávací cíl (též kognitivní) se týká především získání poznatků v oblasti mimojazykových faktů s jazykem spojených. To zahrnuje znalost reálií a kultury, ale také systémových odlišností

osvojovaného jazyka od jazyka mateřského a poznatky o jazycích vůbec. Výchovný cíl (též formativní) spočívá v rozvoji rysů osobnosti, názorů, přesvědčení, postojů. Jednou z hlavních složek výchovného cíle je jeho kulturně-humanizační obsah. Posiluje se kladný vztah k cizímu jazyku a k těm, kdo jím mluví. Studium cizích jazyků by mělo „vychovávat“ k multikulturní a interkulturní vnímavosti, citlivosti a toleranci.

Tab. 2 *Komunikativní dovednosti, v nichž spočívá jazykový cíl, a vztahy mezi nimi (upraveno podle Choděra, 2013, s. 76)*

PRODUKCE	mluvení	psaní
RECEPCE	poslech	čtení
	ZVUKOVÁ ŘEČ	PSANÁ ŘEČ

3.1.2 Obsah vzdělávání

Obsah vzdělávání tvoří poznatky, činnosti, hodnoty a způsoby chování, které jsou zpravidla lektorem zpracovány do podoby učiva a předloženy účastníkům, aby si je osvojili. Obsah výuky je specifikován v tzv. učebním plánu a dále je konkretizován ve studijních materiálech (Šerák a Dvořáková, 2009, s. 89, 90).

Učivo¹¹ je to, čemu se má účastník výuky naučit. Jazykovým učivem jsou slova, sousloví, gramatické struktury, fonémy, grafémy atd., které vstupují jako verbální a neverbální podněty do cizojazyčné výuky. Učivo pak prochází transformací (zmocňuje se jej účastník za vedení lektora) a mělo by vyústit ve způsobilost jej realizovat (Choděra, 2013, s. 84).

3.1.3 Materiální didaktické prostředky

Materiální didaktické prostředky zprostředkovávají materializovanou formou to učivo a tu metodu, které byly pro daný kurz zvoleny, a tím zajišťují, podmiňují a zefektivňují průběh vyučovacího procesu (Choděra, 2013, s. 149). Měly by být vybírány na základě cíle výuky, věku, vědomostí a zkušeností účastníků, podmínek realizace a vědomostí a zkušeností

¹¹ Učivo bývá často ztotožňováno s obsahem výuky, nicméně podle Choděry (2013, s. 82) to není přesné. Jsou to dle něj dvě různé kategorie. I učivo má totiž svůj obsah (stejně jako svou formu).

lektora. Materiální didaktické prostředky mají funkci informativní (sdělují poznatky), formativní (vedou k aktivitě a samostatnosti) a instrumentální (usnadňují výukovou komunikaci).

Mezi materiální didaktické prostředky patří:

- didaktické pomůcky (modely, obrázky, audionahrávky, učebnice...);
- didaktická technika (PC, magnetofon, projektor...);
- výukové prostory a jejich vybavení (Mužík, 2011, s. 29; Skalková, 2007, s. 249).

Materiální didaktické prostředky v cizojazyčné výuce jsou hojně využívány. Častými didaktickými pomůckami jsou předně učebnice, dále obrázky a audionahrávky, užívají se i videozáznamy a v poslední době se zvyšuje i využití výukových počítačových programů. Didaktická technika slouží ke zprostředkování informací z učebních pomůcek. Ve výuce jazyka jsou většinou používány tabule a zvuková technika, objevuje se i projekční technika a počítače¹². Pokud se týká výukových prostor a jejich vybavení, pro výuku jazyků bývají nejčastěji využívány spíše menší místnosti s uspořádáním židlí a stolů do tvaru podkovy („U“).

3.1.4 Didaktické formy

Palán (2002, s. 65) definuje formu jako „... souhrn organizačních opatření a upořádání výuky (vzdělávání) při realizaci určitého vzdělávacího procesu.“ Didaktické formy se rozlišují podle různých hledisek. Jedním z nich je hledisko počtu účastníků, na základě něhož se formy výuky člení na hromadné, skupinové a individuální (Šerák a Dvořáková, 2009, s. 93). Jiné rozdělení, z hlediska interakce mezi lektorem a účastníky, uvádí Mužík (2005, s. 84), a to na přímou výuku, kombinovanou výuku, korespondenční vzdělávání (distanční studium), terénní vzdělávání a sebevzdělávání.

Jak poznamenává Choděra (2013, s. 105), termín forma užívaný v obecné didaktice má své analogie také v didaktice cizích jazyků. K formám ve výuce cizích jazyků autor řadí rovněž intenzivní jazykové kurzy. Intenzivní kurzy spočívají ve zhuštění výuky, například do několika hodin denně. Naproti tomu stojí extenzivní model, kdy výuka probíhá méně často.

¹² Počítač má klíčovou úlohu v „učení se jazykům s oporou počítače“ (používá se termín CALL – Computer Assisted Language Learning). Jednou variantou je, že student komunikuje přímo s počítačem, v druhém případě se technologie stává „pouze“ zprostředkovatelem mezilidské komunikace (Orlova a Pavlíková, 2013, s. 77).

3.1.5 Didaktické metody

Didaktická metoda se v obecné didaktice definuje jako postup, jímž se lektor řídí při vyučování a pomocí něhož se dosahuje vzdělávacího cíle. Je to způsob činnosti a prostředek stimulace dospělého. Metoda „oživuje“ učivo. V literatuře se uvádí mnoho různých členění metod. Jedno z nich je členění podle vztahu metody k praxi dospělého účastníka výuky. Rozlišují se tak metody teoretické, mezi něž patří například přednáška, cvičení nebo seminář, dále pak teoreticko-praktické, jako například diskuze nebo programované výuky, a metody praktické, jako je instruktáž, koučink, workshop atd. (Choděra, 2013, s. 92; Mužik, 2011, s. 28, 29).

Choděra (2013, s. 92) uvádí dvojí význam metody v didaktice cizích jazyků (viz také Beacco, 2007, s. 16, 17). Jednak metody v užším slova smyslu, kdy jde o specifický způsob činnosti lektora a účastníka, jímž si za lektorova vedení účastník osvojuje vědomosti, dovednosti a návyky a rozvíjí své schopnosti. V tomto smyslu jsou metody ve výuce jazyka jistou specifikací metod obecné didaktiky, respektive dostávají svou konkrétní, aplikovanou podobu. V současné době jazykové školy často propagují zapojení metod jako hraní rolí, diskuze, případové studie, simulace, workshopy atd. Metody v širším smyslu jsou globálním, generálním přístupem k výuce cizího jazyka, jsou ve výuce „metodickým směrem“. Nejčastěji jsou uváděny dvě takové metody: gramaticko-překladová (nepřímá) a přímá.

U *gramaticko-překladové metody* (respektive metody nepřímé) jsou hlavními výukovými aktivitami překlad a studium gramatiky. Tato metoda byla tradiční cestou pro učení se Latiny a Řečtiny v Evropě. V 19. století pak začala být používána k výuce „moderních“ jazyků, jako Francouzština, Němčina a Angličtina, a v některých zemích je pomocí ní vyučováno dodnes. Během „klasické“ výuky se prezentovala gramatická pravidla, studovali se seznamy slovíček a dělala se překladová cvičení (Richards a Schmidt, 2002, s. 231).

Naopak základní pravidlo *přímé metody* je, že není povolen žádný překlad. Smyslem je přímé spojení s cílovým jazykem. Mateřský jazyk by se neměl používat jako prostředek, překladový „mezikrok“ je vynechán. Stěžejním cílem je komunikace a myšlení v cílovém jazyce (Larsen-Freeman, 1986, s. 18, 24).

Richards a Schmidt (2002, s. 159) charakterizují přímou metodu ve výuce cizího jazyka následujícími prvky:

- ve třídě by měl být používán pouze cílový jazyk,
- významy cizích slov by měly být sdělovány „přímo“, tedy na základě spojování mluvené formy spolu s ukázkou, názornými předměty, mimikou, gesty apod.,
- nejprve je třeba osvojit si mluvení, až pak čtení a psaní,
- gramatika by měla být osvojována induktivně, což znamená, že gramatická pravidla by neměla být předmětem výuky.

Přímá metoda vznikla ke konci 19. století jako reakce na gramaticko-překládovou metodu. Stala se první na mluvení založenou metodou, která se široce rozšířila, respektive se promítla do mnoha dalších metod založených na stejném principu. Patří k nim například metoda komunikativní. Choděra (2013, s. 95) uvádí, že „... tato metoda byla v roce 1982 prohlášena Radou Evropy za hodnou doporučení ve výuce cizích jazyků a je dnes metodou dominující, tj. tvoří konvenční paradigma.“ Zároveň se ale „... připouští pestrost metod podle konkrétních podmínek výuky.“

Komunikativní metoda vznikla v sedmdesátých letech 20. století a dnes existuje v různých podobách. Atributy této metody jsou: praktický charakter cílů, řečová zaměřenost výuky, funkční přístup k výběru a organizaci učiva, situačně-tematická prezentace učiva, značná otevřenost k osobě účastníka výuky a těsná vazba výukových prostředků na výukové cíle. Variantou komunikativní metody jsou v České republice tzv. aktivizující metody výuky cizích jazyků (Choděra, 2013, s. 96).

Nepřímé ani přímé metody se neobjevují ve své „čisté“ podobě, ale jako „spíše nepřímé“, či „spíše přímé“. Existuje velké množství variant metod nepřímých a přímých. Jako kompromis mezi těmito dvěma metodickými směry (gramaticko-překládovým a audio-lingválním) se počátkem 20. století objevil tzv. zprostředkovací metoda, která se pak vyvíjela v metody další, přesněji označované jako metody smíšené (Choděra, 2013, s. 99, 100).

Ačkoli podle Choděry (2013, s. 101, 103, 110) si komunikativní metody stále zachovávají roli hegemonu, určitý odklon od těchto metod dokládá nástup řady alternativních metod stojících mimo hlavní proud didaktiky cizích jazyků, jejichž počet dle autora ještě poroste a výběr bude stále pestřejší.

Maňák (1997, s. 12, 13) mezi rysy alternativních metod uvádí například pozitivní přístup (pramenící z účastníkovy sebedůvěry a radosti z práce a úspěchu), individualizaci (respektuje se účastníkovy tempo, schopnosti a zájmy), variabilitu (akceptace různorodosti),

svobodu (nedirektivní přístup lektora, příjemná atmosféra), kooperaci, konstruktivní přístup, hravost, zapojení více smyslů a pohybu do výuky a další. Nevýhody alternativních metod bývají častá nezkušenost lektora, přílišné upozadování gramatiky, velká náročnost na přípravu a organizaci atd.

Některé příklady alternativních metod jsou:

- **Metoda AVGS** (audio vizuální globálně strukturální). Ve výuce se využívá Stanislavského metoda učení (promítnutí vlastních prožitků do procesu učení), muzikoterapie, učení se v alfa stavu (v uvolněném stavu) a používají se speciální sluchátka (nahrazující dril). Důraz je kladen na dostatečný odpočinek, střídání aktivity a pasivity a uvolněnou atmosféru.
- **Berlitz metoda.** Základem je snaha o imitaci přirozeného způsobu osvojování jazyka, kterým je osvojován jazyk mateřský. Cílem je naučit se v jazyce myslet, podstatou je absence překladu a formální výuky gramatiky.
- **Metoda Concord.** Výuka se soustředí pouze na poslech cizojazyčného textu a jeho porozumění. Postupně má účastník začít textům rozumět a následně začít spontánně v daném jazyce komunikovat.
- **Metoda paralelní dvojjazyčné četby.** Tato metoda je založena na bilingvních textech různého druhu a zaměření. Text se čte v cizím jazyce (nejlépe nahlas), na druhé straně je jeho volný překlad.
- **Metoda TPR** (Total Physical Response). Metoda stojí na předpokladu, že se cizojazyčné výrazy lépe zapamatují, pokud jejich osvojování bude provázeno přiměřenou reakcí (např. v případě správné odpovědi pochvalou a povzbuzením). Ve výuce je hojně zapojena mimika, gestikulace, pohybová aktivita a názorné příklady (Studium jazyků v ČR: Netradiční metody cizích jazyků, ©2015).
- **Sugestopedie.** Při sugestopedii se pracuje s neuvědomovanými procesy učení. Sugestopedie vznikla v šedesátých letech dvacátého století a autorem metody je bulharský lékař Georgi Lozanov. Tato metoda je založená na myšlence, že člověk je schopen přijímat a ukládat daleko větší objem informací ve stavu uvolnění (mozkové alfa vlny, stav těsně před usnutím) a pozitivních emocí, než v situaci nepříjemné a stresující. V sugestopedii jsou zdůrazněny dvě roviny vnímání – emoční a rozumová. Jejím principem je nejprve „desugesce“, kdy se odstraní záporné zkušenosti s učením, které proces osvojování jazyka blokují, a poté využití kladných sugescí

v podobě pozitivního působení lektora a prostředí. Sugestopedické prostředí je tvořeno kombinací barev, vůní, příjemného zařízení a neformálního uspořádání prostor. Podstatným prvkem je využití hudby ve spojení se čtením textu v cizím jazyce (Orlova a Pavlíková, 2013, s. 29, 30).

3.2 Androdidaktické principy a lektorské kompetence a kvalifikace

Didaktické, respektive v případě výuky dospělých androdidaktické principy jsou zobecněné požadavky na vyučovací proces. Tyto požadavky jsou kladené nejen na lektora, ale také na dospělého účastníka a metodika vzdělávání. Jsou univerzální, platné pro obecnou i oborovou didaktiku, tedy včetně didaktiky cizích jazyků. Mužík (2005, s. 77–79) za hlavní didaktické principy považuje: názornost (vizualizaci), uvědomělost a aktivitu (participaci), přiměřenost, trvalost a soustavnost. Tyto principy charakterizuje následovně.

- **Názornost:** slovní obsah je doplněn obrazovými znaky nebo je zcela převeden do obrazů. Tento princip se ve výuce naplňuje použitím zobrazení, ilustrací, animace či osobního předvedení činnosti. Napomáhá se tak k rozvíjení pozorovacích schopností a myšlenkových procesů. Názornost ve výuce však nemá být jejím cílem, pouze jejím prostředkem.
- **Uvědomělost a aktivita:** navození takových podmínek výuky, při kterých mají účastníci možnost a chuť aktivně si osvojovat vědomosti a dovednosti a jsou vedeni k jejich praktickému využití. Lektor má aktivizovat (např. aplikací sdělovaných poznatků, spojováním teorie s praxí), účastník má participovat a uplatňovat.
- **Přiměřenost:** zvolit takový obsah a rozsah učiva, jehož obtížnost a způsob jeho zprostředkování odpovídají schopnostem a úrovni účastníků. Přiměřené učivo si je účastník schopen ve výuce osvojit a též prakticky použít. Lektor musí dobře znát účastníky v oblastech vztahujících se k učivu (jejich úroveň, zkušenosti, znalosti, role apod.) a umět na to ve svém vystoupení adekvátně reagovat.
- **Trvalost:** účastníci si osvojené znalosti a dovednosti zapamatují tak, aby si je mohli podle potřeby vybavit a prakticky je uplatnit. Lektor usiluje o jasný, logický a strukturovaný výklad a objasňuje význam učiva pro účastníky. Důležitá je aktivita účastníků a systém opakování a procvičování učiva.

- **Soustavnost:** lektor seznamuje účastníky s učivem v logickém sledu, shrnuje výklad po dílčích úsecích a na jeho konci, opakuje nejdůležitější pasáže učiva a předává informace logicky a strukturovaně.

Profesní požadavky na lektora shrnují v obecné rovině autoři Šerák a Dvořáková (2009, s. 66):

- **oborová odbornost:** znalosti, vědomosti, dovednosti a vlastní zkušenosti z vyučovaného oboru, zároveň i schopnost mezioborového přístupu;
- **andragogické (didaktické) kompetence:** komplex postojů, znalostí, dovedností a schopností, které lektorovi umožní zajistit efektivní dosažení plánovaných vzdělávacích cílů (respektování androdidaktických principů, znalost didaktiky dospělých, schopnost správné volby výukových metod, forem, cílů, obsahu atd. (viz také Byram a Hu, 2013, s. 16–18);
- **osobnostní vlastnosti:** trpělivost, tolerance, pozitivní přístup, vyrovnanost, sebekritičnost, důslednost, ochota, rozhodnost a další;
- **rétorické a komunikační dovednosti:** v oblasti verbální i neverbální komunikace.

Choděra (2013, s. 179, 180) potvrzuje, že kvalifikační charakteristika jazykového lektora nezahrnuje jen kompetence lingvální a lingvodidaktické (tedy nezahrnuje jen oborovou odbornost), ale zahrnuje také kompetence obecně didaktické a obecně osobnostní (tedy androdidaktické kompetence, osobnostní vlastnosti a komunikační dovednosti). Dané nároky autor shrnuje slovy, že lektor má mít „... nejen vědomosti o jazyce a jak mu učit, nýbrž i dovednosti vést hodinu.“

Požadavky kladené na lektora se významnou měrou odvíjí od používané metody výuky. Například aktivizující metody (podněcují aktivitu účastníků, umožňují jejich plné zapojení do výuky) kladou na lektora, na jeho přípravu, praktické znalosti jazyka, organizaci výuky i osobnost včetně přístupu k účastníkům a práce se skupinou, velmi vysoké nároky. Požadavky na lektora závisí i na podobě dalších didaktických prvků (stanoveného cíle a obsahu, použitých materiálních prostředcích, formě výuky, charakteristice účastníků).

Byram a Hu (2013, s. 12) míní, že i přes uznání skutečnosti, že znalost jazyka je nezbytností, příprava učitelů pro výuku dospělých cizímu jazyku stále není úplně profesionalizovaná ani není institucionálně zakotvená v rámci akademického vzdělávání. Široce rozšířenou alternativou je dle autorů spíše nabídka doškolování namísto „před-školování“, což ale nemůže poskytnout takové kvalifikace, které by vzdělávání dospělých náležely.

4 Šetření užívání mnemotechnik v jazykových kurzech pro dospělé

Jazykové kurzy jsou v oblasti vzdělávání dospělých v současné době jedněmi z nejvyhledávanějších. Znalost cizího jazyka nejen značně zvyšuje uplatnitelnost na trhu práce, nýbrž se projevuje i jako nutnost společenská. Mnoho lidí vnímá neznalost cizího jazyka jako zábranu pro stále se zvyšující počet možností.

Značná část dospělých k odbourání této neznalosti volí jako nejvhodnější cestu skupinový jazykový kurz. Obecný cíl všech jazykových kurzů je to, aby si uchazeč zapamatoval probíranou látku a co nejdříve ji pak uplatnil v reálné situaci. Jedna z možností, jak dosáhnout trvalého uložení učiva v paměti je použití mnemotechnik. Vzniká tak otázka, která poskytla základ pro následující šetření, zda jsou mnemotechniky využívány ve výuce cizích jazyků a jakou mají konkrétní podobu.

4.1 Metodologie šetření

Cílem šetření bylo na základě analýzy výuky vybraných jazykových kurzů pro dospělé určit výskyt a podobu aplikace mnemotechnik jako specifických výukových postupů vedoucích k zapamatování si učiva. Výběrový soubor, objekty zkoumání, tvořilo jedenáct lektorů dvou jazykových škol.

V šetření byla zvolena kvalitativní výzkumná strategie. „Kvalitativní výzkum je nenumerické šetření a interpretace sociální reality.“ (Diesman, 1993, s. 285) Zároveň autoři Strauss a Corbinová (1999, s. 10) poznamenávají, že v kvalitativním výzkumu „některé z údajů mohou být kvantifikovány, ... ale analýza samotná je kvalitativní.“ Postupy v rámci kvalitativního přístupu se pokoušejí nahlížet na určitý fenomén „... v pro něj autentickém prostředí a vytvářet jeho obraz v co možná nejkompaktnější podobě, včetně podob jeho vztahů s dalšími aspekty apod.“ (Reichel, 2009, s. 40) Podle Strausse a Corbinová (1999, s. 12) jsou při užití této výzkumné strategie nejobvyklejšími zdroji údajů rozhovory a pozorování. Právě pozorování na kurzech pro dospělé v jazykových školách popřípadě doplněné dotazováním lektorů bylo zvoleno jako metoda sběru dat.

Pozorování bylo spíše standardizované, kdy je „... předem stanoven cíl/předmět pozorování, jeho podoba, místo, čas, pozorované fenomény a jejich očekávané projevy, též soubor

objektů pozorování“ (Reichel, 2009, s. 95), byť rozhodně ne ve své přísně formalizované podobě. Dále bylo pozorování většinou zjevné. Lektorům bylo známo, že jsou pozorováni, ale někdy nevěděli, co přesně je na jejich výuce pozorováno. Naproti tomu vůči účastníkům kurzů probíhalo pozorování skryté (nevěděli, že jsou pozorováni). Projevy a aktivity účastníků byly však jen velmi okrajovým předmětem pozorování. Ve většině případů šlo také o pozorování participační se zapojením do skupiny účastníků kurzů. Výběr aplikační varianty pozorování (skryté - zjevné, participační - neparticipační) závisel na požadavcích konkrétní školy či přímo konkrétního lektora (viz Reichel, 2009, s. 96, 97). Po skončení vyučovací hodiny zpravidla proběhla ještě krátká komunikace s lektory formou neformálního rozhovoru, který „... se spoléhá na spontánní generování otázek v přirozeném průběhu interakce.“ (Hendl, 2005, s. 175) Tento rozhovor ale měl spíše funkci děkovnou, na výsledky šetření měl jen minimální vliv.

4.1.1 Časový harmonogram šetření

Půl roku před plánovaným šetřením bylo osloveno sedm jazykových škol s prosbou o spolupráci. Kladně se vyjádřily dvě z nich. Ostatní jazykové instituce své odmítavé reakce zdůvodňovaly možným nežádoucím vlivem přítomnosti cizích osob na účastníky kurzu, neposkytováním služeb náslechnů, používáním speciální metody a s tím spojené ochrany vlastního „know-how“ apod.

Během následujících měsíců probíhala příprava na šetření, k níž patřilo studium české i zahraniční literatury, internetových stránek a propagačního materiálu nejružnějších jazykových institucí, rozhovory s několika trenéry paměti, účast na kurzu trénování paměti, absolvování předmětu Osvojování si druhých jazyků („Acquisition des langues secondes“) na univerzitě ve Francii a rozhovory s účastníky jazykových kurzů.

V září 2015 bylo realizováno pilotní šetření. Miovský (2006, s. 29, 30) uvádí důvody, které mohou být příčinou realizace pilotní studie. V daném případě byly relevantní zejména dva z nich: „otevření (nalezení, formulace) nového tématu v psychologii, kdy pro dané téma není například nalezena žádná adekvátní publikační opora“ a „zmapování terénu před provedením výzkumné studie“, při čemž terén je prostředí, v němž se pohybuje cílová skupina, či kde se vyskytuje daný fenomén.

V rámci pilotního šetření bylo provedeno skryté pozorování modelových vyučovacích hodin dalších čtyř jazykových škol. Z těchto hodin byl pořízen záznam, kde byl popsán celý průběh

výuky, použitá metoda (metody), vybavení a prostory, použitý materiál, přístup lektora, charakteristika účastníků, obecné informace o kurzech školy atd. Cílem této pilotáže bylo seznámení se přímo s podobou a prostředím jazykové výuky dospělých a pokud možno s co nejširším okruhem souvisejících aspektů.

Posléze, během října 2015 se uskutečnilo šetření v první jazykové škole, v Rolino. Druhá jazyková škola nakonec těsně před plánovanou realizací náslechů domluvenou spoluprací odmítla. V důsledku toho byly osloveny další tři školy s prosbou o provedení pozorování výuky. Kladně reagovala jazyková škola Bohemia Institut, ve které proběhlo šetření v listopadu 2015.

4.1.2 Představení institucí

Šetření probíhalo ve dvou pražských jazykových školách, které jsou vzhledem k počtu zaměstnanců zhruba stejně velké a na českém trhu figurují přibližně stejně dlouhou dobu. Obě instituce vystupovaly velice vstřícně, byla s nimi velmi dobrá a přátelská komunikace a kooperace.

Rolino

Jazyková škola Rolino byla založena v roce 1992. V nabídce má výuku cizích jazyků dětí i dospělých, přípravné kurzy na mezinárodní zkoušky, individuální kurzy a e-learning, firemní vzdělávání, coaching v oblasti cizích jazyků, vydavatelskou, přednáškovou, překladatelskou a tlumočnickou činnost, publikování seriálů a ilustrovaných příběhů v cizích jazycích pro časopisy a další. Rolino je jako vzdělávací instituce držitelem akreditace MŠMT pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Tato jazyková škola má kolem 70 zaměstnanců, včetně překladatelů, tlumočnicků, ilustrátorů apod. Lektori jsou pravidelně školeni v oblasti metodiky i didaktických kompetencí a na hodinách se drží standardizovaných učebních plánů, což mimo jiné umožňuje plynulou návaznost výuky při střídání se lektorů v rámci jednoho kurzu. Pro účastníky kurzů má Rolino vlastní učebnice, které jsou zaměřené podle jednotlivých úrovní a oborů.

Rolino používá speciální metodu výuky, která spočívá ve vysvětlení mluvnického jevu a následném proniknutí látky do podvědomí pomocí „rytmizace slova“ (tzv. drilu). Při rytmizaci slova celá skupina posluchačů hovoří najednou nahlas za udávání tempa lektorem a několikrát opakuje jednotlivé, často postupně rozšiřující se věty zahrnující probíraný mluvnický jev. Tato metoda má podporovat využití kapacity obou mozkových hemisfér.

Pravou hemisféru aktivuje rytmizace slova s vytvářením dynamických stereotypů a jejich ukládání do podvědomí, levá hemisféra je aktivována díky logickým strukturám při vysvětlování gramatických jevů (včetně porovnání s mateřštinou v případech, kdy je to vhodné). Zapojením celého mozku do výuky se aktivuje synergické myšlení, čímž dochází k posilování paměťových stop v dlouhodobé paměti.

Bohemia Institut

Bohemia Institut (BI) nabízí vzdělávací aktivity od roku 1991, je členem AIVD (Asociace institucí vzdělávání dospělých), AJŠ (Asociace jazykových škol ČR) a Hospodářské komory ČR. BI je akreditovaným testovacím centrem mezinárodních jazykových zkoušek a nabízí skupinové jazykové kurzy pro veřejnost, pomaturitní studium jazyků, intenzivní a individuální kurzy, studium v zahraničí, firemní vzdělávání a také kurzy z oblasti managementu a kurzy počítačů. Počet zaměstnanců se pohybuje mezi 50 až 70. Škola pro lektory permanentně zajišťuje školení, a to především formou nabídky externích školicích odborných akcí a zdokonalujících kurzů, a poskytuje vlastní metodickou podporu a vedení lektorů. Na vyučovacích hodinách probíhají pravidelné hospitace.

4.1.3 Představení lektorů

Pozorováno bylo jedenáct lektorů, 8 žen a 3 muži. Průměrný věk všech lektorů byl přibližně 40 let, nejčastější věk se pohyboval kolem 30 let. Většina z lektorů měla víceleté zkušenosti s výukou jazyka, byla jazykově kompetentní a měla dobře osvojenou práci s učebním materiálem a metodami výuky. Jejich komunikace s účastníky kurzů byla na různé úrovni, odvíjela se nejvíce od používané metody výuky, učebních aktivit a osobnostního založení lektora. Většina lektorů také měla zkušenosti s výukou dětí, a to buď z dřívější doby (učili děti a pak přešli k dospělým), nebo i ze současnosti (jsou lektory jak v kurzech pro dospělé, tak pro děti).

V souladu se zásadami etického jednání při kvalitativním šetření jména lektorů nebudou uváděna (Hendl, 2005, s. 155).

4.1.4 Charakteristika kurzů

V Rolinu bylo v rámci šetření absolvováno osm vyučovacích hodin, z nichž některé trvaly dvě hodiny, některé tři a půl hodiny. Účastníci byli začátečníci nebo mírně pokročilí. V jedné skupině bylo 12 až 15 dospělých, většinou žen. V této jazykové škole byla pozorována výuku

pěti různých lektorů. Navštívené kurzy byly předně zaměřeny na počáteční seznámení se s gramatickými jevy.

V Bohemia Institut proběhlo pozorování na šesti lekcích, pokaždé u jiného lektora a v jiné skupině. Většinou šlo o začátečníky nebo mírně až středně pokročilé. Lekce trvala hodinu a půl, základním studijním materiálem byla učebnice (různé druhy, např. Face2Face, Headway, New English File atd.), ale bylo použito i poměrně dost doprovodného materiálu, například v podobě doplňkových cvičení. Jednalo se vždy o kurzy obecné angličtiny. Lektor nikdy nebyl rodilý mluvčí. Skupinu tvořilo v průměru pět lidí, většinou žen.

4.1.5 Záznamový arch

Záznamový arch používaný při pozorování byl volně strukturovaný podle jednotlivých aktivit a částí výuky. Během vyučovací hodiny bylo zaznamenáno velké množství informací. Po skončení kurzu byly proto z obsahu protokolu vybrány k zaměření šetření relevantní informace, a ty pak byly tříděny do jednotlivých kategorií. Tuto etapu popisují Strauss a Corbinová (1999, s. 45, 47) následovně: „Jakmile jsme v údajích identifikovali určité jevy, můžeme pojmy seskupovat kolem nich... Jev reprezentovaný určitou kategorií dostane také pojmové označení... Kategorie mají určitý rozsah, který určuje, které skupiny pojmů neboli subkategorie spadají pod danou kategorii.“ Dále autoři dodávají, že většina pojmenování kategorií vzniká tak, že je vymýšlí sám badatel, což platilo i v případě tohoto šetření.

Pro každou vyučovací hodinu tak vznikl finální protokol (viz Příloha A: Příklad finálního protokolu), kde byly zaznamenány tyto informace: číslo kurzu, datum a čas vyučovací hodiny, počet, pohlaví a přibližný věk účastníků, úroveň skupiny, použitá učebnice a doprovodný materiál, jméno a přibližný věk lektora. Hlavní část pak tvořily pozorované techniky k zapamatování učiva roztržené do obecně stanovených kategoriích. Podstatné bylo zachytit přesný popis použitých mnemotechnik. Signifikantní vlastností jednotlivých kategorií a subkategorií byla frekvence výskytu s dimenzionálním rozsahem pohybujícím se mezi body často a nikdy (Strauss a Corbinová, 1999, s. 48, 50).

Dané kategorie vycházely z roztržení mnemotechnik uvedeného v kapitole 2 a zároveň byly upraveny na základě pilotního pozorování modelových vyučovacích hodin v různých jazykových školách. Vzniklo tak rozdělení mnemotechnik, které odpovídá specifičnosti jazykové výuky, ale které zároveň neeliminuje některé podoby mnemotechnik jen proto, že se při pilotním pozorování neobjevily. Dále pokud se objevila nějaká mnemotechnika, která

odpovídala svou charakteristikou více jak jedné kategorii, postupovalo se podle doporučení autorů Strausse a Corbinové (1999, s. 150): „I když se jeden případ nebo událost může vztahovat ke dvěma odlišným kategoriím, doporučujeme je kódovat pouze pod jednou, aby kategorie zůstaly samostatné a zřetelné.“

Kategorie a subkategorie nesly označení:

- 1) Mnemotechniky založené na principu propojení známého s neznámým.
- 2) Mnemotechniky vycházející z třídění informací podle smyslu.
- 3) Mnemotechniky postavené na grafickém zpracování informace.
 - Tabulky.
 - Symboly.
 - Barevné zvýraznění.
 - Obrázky.
 - Schémata.
 - Piktogramy.
- 4) Slovní, větné a zvukové mnemotechniky.
 - Akronyma.
 - Klíčové slovo.
 - Akrostika.
 - Příběhy.
 - Rytmus, rým.
- 5) Specifické slovní a materiální mnemotechniky.

4.2 Výsledky šetření

V rámci následujících podkapitol, jejichž názvy vycházejí ze stanovených pěti okruhů (kategorií) mnemotechnik, bude popsána pozorovaná podoba a frekvence jednotlivých technik s odkazem na příslušný protokol (očíslovány 1 až 14) a lektora (označeny písmeny A až K).

Cíl prezentace výsledků šetření přesně vystihují autoři Strauss a Corbinová (1999, s. 13): „... kvalitativním badatelů jde při analyzování a prezentaci svých závěrů o přesný popis. Protože není možné, aby badatel prezentoval úplně všechny své shromážděné údaje, je nutné tyto údaje redukovat. Podstatné je prezentovat přesný popis daného předmětu výzkumu, třebaže nejsou nutně prezentovány všechny údaje, které jsme zkoumali.“

4.2.1 Mnemotechniky založené na principu propojení známého s neznámým

Mnemotechniky vycházející z propojení známého s neznámým stojí na principu podobnosti a asociaci mezi novým výrazem a většinou známými výrazy, jako jsou názvy, zkratky, jména apod. Například při výuce správné výslovnosti písmen anglické abecedy se velmi často využívaly obecně známé zkratky a pojmy, které jsou běžně užívány ve svém anglickém znění, nebo anglická vlastní jména, u nichž se předpokládá většinová znalost výslovnosti. Byly použity například:

- zkratky DVD, FBI, HBO, IT a další (lektor A, protokol 1),
- pojem e-mail či název kapely U2 (lektor I, protokol 12),
- jméno Jane (lektor F, protokol 9).

Občas lektori využili i známé názvy filmů či postav pro uložení si učiva do paměti. Například se snažili ulehčit účastníkům zapamatování si slovíček:

- "hezký" (angl. pretty) pomocí názvu filmu Pretty Woman (lektor C, protokol 4),
- "fazole" (angl. bean) pomocí jména seriálové postavy Mr. Bean (lektor C, protokol 4),
- "rozzlobený" (angl. angry) pomocí názvu produktu obchodního řetězce "angry birds" (lektor C, protokol 5),
- "hladký" (angl. smooth) pomocí názvu jogurtového nápoje „smoothie“ (lektor F, protokol 9),
- "smělý" či "výrazný" (angl. bold) pomocí jména sportovce Usaina Bolta (lektor I, protokol 12),
- "liška" (angl. fox) pomocí rasy psa foxteriér (lektor K, protokol 14),
- "těžký" či "silný" (angl. heavy) pomocí druhu rockové hudby „heavy metal“ (lektor F, protokol 9),
- "nádoba" (angl. jar) pomocí známého prostředek na nádobí Jar (lektor C, protokol 5) atd.

4.2.2 Mnemotechniky vycházející z třídění informací podle smyslu

Uspořádání (shlukování) informací podle kategorií je na vyučovacích hodinách velmi častým mnemotechnickým prostředkem. Někjaký druh kategorizace použil každý lektor. Objevilo se například třízení

- sloves do kategorií podle výjimek v tvorbě přítomného času (lektor B, protokol 3),
- slov z textu podle slovního druhu (lektor G, protokol 10),
- přídavná jména podle synonymních významů (lektor B, protokol 3) atd.

4.2.3 Mnemotechniky postavené na grafickém zpracování informace

Tyto mnemotechniky byly velmi hojně využívány, objevily se vícekrát a ve více podobách na každé vyučovací hodině. Mnemotechniky postavené na grafickém zpracování informace byly pozorovány ve dvou základních podobách. Jednak v učebnicích a doprovodném materiálu, a jednak při zápisu lektorů na tabuli.

V učebnicích bylo použito mnoho tabulek (pro vysvětlení gramatiky, k utřídění slovní zásoby atd.), obrázků (ilustrace k textu, ke slovíčkům, pro zpestření,...), barevných zvýraznění a symbolů (například vykřičník pro zdůraznění výjimky či důležité látky). Ojedinele se objevily i piktogramy (například pro znázornění charakterových vlastností) a schémata.

Lektoři při zápisu na tabuli uvedené prostředky používali obdobně. Tabulky, symboly a barevné zvýraznění byly při zápisu na tabuli v hodinách využity často v hojné míře a téměř všemi lektory. Obrázky byly pro záznam na tabuli využity jedním lektorem., ojedinele se vyskytlo i schéma. Piktogramy na pozorovaných hodinách využity nebyly.

Příklady lektory použitých mnemotechnik postavených na grafickém zpracování informace:

- **tabulky**
 - pro časování sloves (lektor A, protokol 2),
 - pro stupňování přídavných jmen (lektor J, protokol 13),
 - pro utřídění jednotlivých časů (lektor C, protokol 4; lektor H, protokol 11),
 - pro přehled přivlastňovacích zájmen (lektor D, protokol 6) atd.;
- **symboly**

- *šipky*
 - pro vyjádření tvorby příslovce z přídavného jména „easy → easily“ (lektor F, protokol 9),
 - pro časování slovesa ve třetí osobě „fly → he flies“ (lektor B, protokol 3) atd.,
- *čísla v kroužku*
 - pro určení správného tvaru slovesa „Monika can speak[⊕] English“ (lektor B, protokol 3), „He may have gone[⊗] there“ (lektor E, protokol 8) atd.,
- *plus a minus v kroužku*
 - pro označení kladné a záporné věty, jako „[⊕] Don't go!“ (lektor C, protokol 4) atd.,
- *křížek*
 - pro výrazné přeškrtnutí chybného výrazu "two breads" (lektor C, protokol 5) atd.;
- **barevná zvýraznění**
 - červené podtržení (lektor H, protokol 11),
 - zeleně napsaná koncovka slova (lektor E, protokol 8) atd.;
- **obrázky**
 - pro ilustraci stupňování přídavných jmen: lektor nakreslil dvě hory, jednu vyšší, druhou nižší, a pak dané obrázky nechal účastníky v angličtině porovnávat (lektor I, protokol 12);
- **schéma**
 - schématické rozdělení anglických sloves (lektor A, protokol 2),
 - časová osa pro vysvětlení minulého a předpřítomného času (lektor D, protokol 6),
 - schéma ručičkových hodin pro ilustraci a pojmenování denního času (lektor E, protokol 8);
- **piktogramy** na pozorovaných hodinách využity nebyly.

4.2.4 Slovní, větné a zvukové mnemotechniky

Slovní pomůcky v podobě akronym a klíčových slov byly použity velmi zřídka. Akrostika, (pomocné věty, jejichž slova začínají na začáteční písmena informace k zapamatování) a

další větná pomůcka příběh (integrující pojmy pro zapamatování) nebyly na navštívených jazykových kurzech pozorovány. Využití rytmu a rýmu k podpoře zapamatování si informací bylo zaznamenáno asi u třetiny lektorů, a to maximálně dvakrát za jejich vyučovací hodinu.

- **Akronyma** - neboli zkratková slova jsou v hovorovém anglickém jazyce obecně hojně užívána, ve vyučovacích hodinách se ale příliš neobjevila. Byla zaznamenána tato:
 - LOL – „lots of laugh“, BTW – „by the way“ a další (lektor F, protokol 9),
 - HW – „homework“ (lektor C, protokol 5),
 - ASAP – „as soon as possible“ (lektor C, protokol 7; lektor I, protokol 12),
 - SVOMPT pro zapamatování si pevného slovosledu anglické věty – „subject, verb, object, manner, place, time“ (lektor A, protokol 2; lektor B, protokol 3).
- **Klíčové slovo** jako mnemotechnická pomůcka pro zapamatování si většího celku informací či nějaké gramatické poučky bylo nejvýrazněji využito při vysvětlování předpřítomného času. Sloužilo převážně jako zvuková indicie užívaná lektorem proto, aby si účastníci vybavili a použili správný čas. Klíčovým slovem bylo:
 - slovo "už", angl. „already“ (lektor C, protokol 4),
 - slovo „ever“, česky „vůbec kdy“ (lektor K, protokol 14).

Lektor D (protokol 6) prezentoval pomůcku založenou na klíčovém výrazu "před" pro správnou tvorbu času: „Pokud má nějaký čas ve svém názvu slovo ‚před‘, vždycky v něm použijí pomocné sloveso ‚have““.

- **Akrostika** - použití akrostik nebylo zaznamenáno na žádné hodině.
- **Příběh** - využití příběhu jako mnemotechnické pomůcky také nebylo pozorováno.
- **Rytmus a rým** - některým gramatickým poučkám či časování sloves se dodával rytmus a opakovaly se dokola „jako básnička“. Například:
 - „V angličtině musíte vázat, vázat, vázat a nesmíte sekat, sekat, sekat.“ (lektor A, protokol 1),
 - „I am, You are, ...“ (lektor B, protokol 3).

Obdobně byly na rýmu založené následující formulky:

- „Us znamená nás.“ Formulka pro zapamatování si správného používání zájmena "us", namísto častého "our". (Lektor F, protokol 9)
- „He, she, it – jedno s tam musí být.“ Poučka pro časování slovesa ve třetí osobě jednotného čísla. (lektor H, protokol 11)

Lektor A (protokol 1) zase nechal účastníky poslechnout zhudebněnou vyučovací látku ("gramatické písničky") v podání známého českého zpěváka. Byla to ukázka z audionahrávky, která vznikla jako doprovodný materiál k celé učebnici a která je určená převážně pro samostudium.

4.2.5 Specifické slovní a materiální mnemotechniky

Pro specifické slovní a materiální pomůcky byla charakteristická jejich originalita, často si je vymyslel sám lektor. Kvůli tomu byly pak těžko tříditelné podle nějakého společného principu, proto jim byla vyčleněna zvláštní kategorie. Byly prezentovány následující **slovní paměťové pomůcky**.

- Pro správnou výslovnost jednoho typu nepravidelného slovesa ve třech jeho časovaných podobách
 - ženské jméno „Milena“. Například časované sloveso „drink-drank-drunk“ se vysloví podle citované pomůcky („vzoru“) „Mi-le-na“ (lektor C, protokol 4).
- Pro zapamatování si správné výslovnosti jednotného a množného čísla slova „man“ (česky muž):
 - „Man (jednotné číslo) – na jednoho muže se mračím (vyslovím temně, hluboce), men (množné číslo) – na dva muže se směju (vyslovím s úsměvem).“ (lektor A, protokol 1)
- Na zapamatování si toho, která slova se pojí se slovesem "make" a která se slovesem "do":
 - „Sloveso make může evokovat české citoslovce mňam, což vytváří asociaci pro jídlo; tedy všechno s jídlem je make. Naproti tomu u slovesa do si lze říct do jako domácí práce, proto všechny domácí práce se pojí se slovesem do.“ (lektor D, protokol 6)
- Jak si zapamatovat rozdíl mezi slovesy „borrow“ (česky vypůjčit si) a „lend“ (česky půjčit):

- „Borrow začíná písmenem B, které svým tvarem připomene tlusté břicho asociující slovesa jako brát nebo získat něco pro sebe. Lend začíná písmenem L, které je subtilní a může evokovat to, že se o něco přichází, že se někomu něco dává, proto je štíhlé, chudé.“ (lektor C, protokol 7)
- „Borrow je slovo delší a delší je i jeho překlad – vypůjčit si. Lend je kratší, jeho český překlad je také kratší.“ (lektor I, protokol 12)
- Pro zapamatování si v jakém případě se používá vazba „used to“:
 - použití této vazby bylo nazváno „babičkovským časem“, podle něhož se má vybavit, že dané spojení se používá ve větách, kterými se vyjadřuje „co se dělávalo dříve, za minulých dnů, „tehdá““ (lektor E, protokol 8).
- Pro zapamatování si anglického slova „patient“ (česky trpělivý, nebo také pacient)
 - formulka „Czech patient must be patient“ (lektor I, protokol 12).
- Pro uvědomění si správné výslovnosti anglických slov „dessert“ (česky zákusek), čte se s „i“, a „desert“ (česky poušť), čte se s „e“:
 - „Dessert – asociuje dort, na narozeninovém dortu jsou svíčky, a ty jsou rovné jako písmeno ‚i‘, proto se čte dizert.“ (lektor I, protokol 12)

Jedna specifická **materiální pomůcka** byla použita lektorem A (protokol 1). Pro ilustraci správné anglické výslovnosti a její rozdílnosti oproti výslovnosti české vzal lektor papír, držel ho za jeden jeho konec a nechal jej viset před ústy. Pak začal mluvit česky a papír se ani nepohnul. Jakmile ale začal mluvit anglicky, papír se rozevlál a byl poprskaný.

4.3 Závěr šetření a diskuse

Podoba výuky a použité prostředky vycházejí ze školou nastaveného systému, metod, materiálu, osnov a zavedených postupů. V těchto školou doporučovaných postupech byly pozorovatelně implementovány jen některé mnemotechniky (a to ještě jen u jedné jazykové školy). Jednalo se o mnemotechniky promítající se do grafického zpracování předávaných informací. I zde ale do jisté míry záleželo na lektorovi, v jakém rozsahu a v jaké konkrétní podobě doporučované techniky využije. Použití všech ostatních druhů mnemotechnik zjevně záviselo už jen na lektorovi, na jeho osobnosti, zkušenostech a preferencích.

Ze šetření vyplynulo, že mnemotechniky jsou lektory aplikovány spíše zřídka. V rámci pomůcek založených na grafickém zpracování informace, nejčastěji pozorovaných mnemotechnikách, byly nejvíce lektory využity tabulky, barevná zvýraznění a symboly,

spíše ojediněle se vyskytly schémata a obrázky. Většina lektorů také použila kategorizaci pro utřídění slovní zásoby a gramatických jevů.

Paměťové pomůcky založené na principu propojení známého s neznámým se objevily v průměru asi třikrát za vyučovací hodinu. Záleželo na probírané látce (například pro výslovnost písmen anglické abecedy jsou velmi vhodnou pomůckou známé zkratky) a na lektorovi (někteří tyto mnemotechniky nepoužili vůbec). Nicméně i když tato pomůcka použita byla, v podstatě nikdy nebylo ze strany lektora iniciováno její asociační propojení s „novým“ slovíčkem, což výrazně zmírňovalo její účinnost. K propojení mohlo dojít pomocí integrace pojmů do jednoho mentálního obrazu. Například by mohl lektor vybídnout účastníky k představě Mr. Beana jak jí fazole a tuto vizualizaci „obdařit“ prvky, které ji pevněji ukotví v paměti, jako barvy, humor, přehánění, pohyb apod.

Slovní, větné a zvukové mnemotechniky na hodinách zazněly spíše výjimečně a ne u každého lektora. Akrostika a mnemotechnické příběhy nebyly zaznamenány vůbec. Akronym použila menšina lektorů, stejně jako rytmus a rým. Mnemotechnika v podobě klíčového slova se objevila minimálně. Speciální materiální pomůcka byla pozorována jen jedna. Nějakou specifickou slovní mnemotechniku použil téměř každý druhý lektor, ale většinou zazněla jen jednou za hodinu.

Posledně jmenované specifické slovní pomůcky byly účastníky kurzu přijímány spíše přezíravě. Sami lektoři tyto mnemotechniky, a také ty postavené na rýmování, mnohdy komentovali větou, že se většinou využívají jen při výuce dětí (např. lektor C, protokol 4: „Tak to učím děti.“; lektor F, protokol 9: „Podle toho jsem se to učil, když jsem byl malý.“) Obecně výuka spojená s vynalézavostí, hravostí, představivostí a kreativitou bývá vnímána jako vhodná spíše pro děti. Dospělý, a to jak v roli lektora, tak v roli účastníka, se může k těmto eventuálním atributům výuky stavět posměšně a považovat je za infantilní. Mnemotechniky ale často právě na těchto attributech stojí, a to je zřejmě jeden z důvodů, proč jsou ve výuce dospělých poměrně málo využívány. Používání některých mnemotechnik také leckdy vyžaduje méně obvyklý styl uvažování, proto je někdo může považovat za bizarní až alternativní, což tvoří další překážku v jejich zapojení do výuky. Jinou překážkou může být i neznalost mnemotechnik a jejich principů.

Častější užití paměťových pomůcek by mohlo udělat výuku pestřejší a účinnější vzhledem k zapamatování učiva. Nicméně je třeba si dát pozor na možné nežádoucí důsledky a neefektivní užívání mnemotechnik, které může pramenit z přílišné komplikovanosti a

nejasnosti pomůcek, nekompatibilitě s látkou a nerespektování podstaty mnemotechnik. Důležitým aspektem je i myšlenkové nastavení účastníků kurzu, se kterým musí umět lektor obratně pracovat, a podstatné je i myšlenkové nastavení samotného lektora. Lektoři by rovněž neměli spoléhat jen na náhodnou příležitost k užití mnemotechnik, ale používat paměťové techniky cíleně a účelně.

5 Závěr

S pomocí mnemotechnik dosáhli někteří lidé velmi dobrých (až mimořádných) paměťových výsledků a jejich účinnost byla potvrzena i velkým množstvím zejména psychologických a neuropedagogických výzkumů. Na druhou stranu jsou mnemotechniky většinou vnímány jako druhořadý či jen zpestřující prvek v rámci paměťových postupů. Pokud je doporučováno jejich využití, bývá to předně pro zapamatování si samostatných a konkrétních proměnných, jako jsou například jednotlivá vzájemně nesouvisející či nenavazující slova nebo čísla. Diplomová práce proto analyzovala skutečný potenciál, vhodnost oborové aplikace, reálné využití a možný přínos mnemotechnik.

Cílem práce bylo určit konkrétní podobu mnemotechnik a frekvenci jejich používání ve výuce dospělých cizímu jazyku, zasadit dané téma do kontextu souvisejících poznatků, zhodnotit efektivitu a uplatnitelnost mnemotechnik a určit možné překážky v jejich aplikaci. Cíle bylo dosaženo zejména na základě kvalitativního šetření na jazykových školách. Teoretická východiska poskytla analýza odborné literatury, tematických článků a diskusí, rozhovorů s trenéry paměti, lektory a účastníky jazykových kurzů, metodik desítky jazykových škol, vlastních zkušeností, přednášek na zahraniční univerzitě o osvojování si druhého jazyka a dalších zdrojů. Tato analýza však nevedla k úplné informační saturaci.

Ve zdrojových dokumentech byla patrná absence hlubšího, uceleného a (oborově) specializovaného rozboru mnemotechnik (a to hlavně u česky psané či do češtiny přeložené odborné literatury). Aplikace (a aplikovatelnost) mnemotechnik ve výuce cizího jazyka není komplexně zmapovaným tématem a bývá postihnuta jen okrajově, nebo vůbec. Pokud je v literatuře tato oblast zmiňována, děje se tak v souvislosti s učením se cizojazyčné slovní zásoby. K tomu byla vytvořena speciální mnemotechnická metoda napovídajících (klíčových) slov.

V průběhu analýzy zdrojů se rovněž vyskytl problém s nejasnou definicí a rozčleněním mnemotechnik. Mnemotechniky nejsou uzavřená, jasně definovaná skupina paměťových technik. Pokud se vychází z obecné definice, v nejširším slova smyslu lze mnemotechniky chápat jako jakýkoli postup usnadňující zapamatování. Pod tuto definici je možné zahrnout například i grafickou úpravu textu nebo kontextuální kódování informace. Jiní naopak vnímají pojem mnemotechnika daleko v užším slova smyslu, tedy jako velmi specifickou, originální pomůcku, nejčastěji ve formě akrostika. Z tohoto definičního nesouladu vyplynula

rovněž disonance v oblasti diferenciacie mnemotechnik. Nejčastěji se objevovalo rozčlenění na základě oborů, pro který byla mnemotechnika vytvořena. Toto rozčlenění však nebylo vhodné vzhledem k zaměření práce, jelikož ta se soustředila jen na jeden z těchto oborů, výuku cizích jazyků. Vzniklá konfuze byla proto vyřešena uvedením neuzavřeného, „nadoborového“ výčtu vycházejícího spíše z širší definice mnemotechnik. Pro potřeby šetření bylo použito pět obecných kategorií mnemotechnik, které však nelze přejmout jako terminologický či kategorizující úzus.

Výsledky z rešerše a analýzy zdrojů mělo doplnit, ozřejmit a v praktické rovině konkretizovat šetření aplikace mnemotechnik ve výuce cizího jazyka. Šetření bylo provedeno formou pozorování vyučovacích hodin na dvou jazykových školách. Použité paměťové pomůcky byly rozčleněny do pěti kategorií.

Kategorie první. Téměř na každé vyučovací hodině zazněla nějaká mnemotechnika založená na principu propojení známého s neznámým. Lektoři se většinou odkazovaly na všeobecně známé zkratky, názvy filmů, osobností, obchodní produkty apod. Nedocházelo ale k iniciaci asociačního propojování známé informace s informací novou, které má později usnadnit vybavování učiva.

Kategorie druhá. Uspořádání informací podle smyslu a jejich předávání v rámci kategorií (synonyma, slovního druhu, protikladů atd.) je velmi častým a de facto standardizovaným vyučovacím postupem.

Kategorie třetí. Mnemotechniky postavené na grafickém ztvárnění jsou rovněž velmi frekventovanými prvky výuky. Učivo je uváděno v tabulkách a schématech, při zápisu na tabuli se používají symboly a barevná zvýraznění a obrázky jsou poměrně častou náplní doprovodného materiálu. V rámci této kategorie mnemotechnik byl nicméně pozorován určitý rozdíl mezi dvěma školami. U jedné z nich byly tyto grafické prostředky používány více a ve standardizovanější formě, což byl zřejmý důsledek jednotného školení lektorů v dané oblasti. Jazyková instituce později tento prvek ve vzdělávání lektorů potvrdila.

Kategorie čtvrtá. Pokud se týká slovních, větných a zvukových mnemotechnik, v průběhu vyučovací hodiny byly použity spíše zřídka. Byl zaznamenán velmi nízký počet akronym, klíčových slov a pomůcek založených na rytmu nebo rýmu. Použití akrostik a mnemotechnických příběhů nebylo pozorováno vůbec.

Kategorie pátá. Originální slovní mnemotechniky, vymyšlené většinou samotným lektorem, se nedaly sjednotit pod jeden charakteristický společný princip. Většinou záleželo jen na fantazii a zájmu lektora vymyslet obratné a nápadité řešení pro zapamatování si například dvou podobně znějících slov, slovních vazeb, výslovnosti, použití časů atd. Nějaká takováto pomůcka byla použita zhruba každým druhým lektorem.

Mnemotechnické systémy (metoda loci, systém spojování, systém číslo-tvar a číslo-rým, master systém) nebyly na jazykových kurzech použity a ani ve zdrojových informacích pro tuto práci nebyla nalezena žádná zmínka o jejich využití ve výuce cizího jazyka. Tento aspekt tak dává prostor pro další prozkoumání a pro tvorbu návrhů možných aplikací mnemotechnických systémů do procesu vyučování-učení cizího jazyka. Rovněž systém napovídajících (klíčových) slov nebyl v reálné výuce pozorován a ani nebylo iniciováno jeho použití účastníky (například v rámci domácí přípravy).

Ze šetření vyplynulo, že mnemotechniky ve formě kategorizace a grafickém zpracování informací jsou již poměrně dobře do výuky etablované, i když někteří lektori by je mohli zapojovat více. Mnemotechniky založené na propojení známého s neznámým jsou též poměrně hojně využívány, nicméně i zde je prostor pro širší aplikaci a předně pro jejich zefektivnění. Z již uložené (známé) informace je třeba udělat vybavovací indicii pro informaci nově ukládanou tím, že se posílí asociační spojení mezi nimi. Toho lze docílit například vytvořením mentální představy, která do sebe integruje indicii i položku k zapamatování. Ve výuce by rovněž mohla být více využívána akronyma, klíčová slova, pomůcky založené na rytmu a rýmu, akrostika, mnemotechnické příběhy a také tzv. specifické slovní a materiální mnemotechniky.

Pozorování lektorského přístupu na jazykových kurzech rovněž ukázalo, že podoba a frekvence používání všech zmiňovaných mnemotechnik byly značně ovlivněny osobností lektora a jeho zkušenostmi. Některé rysy osobnosti se více pojí s tvořivým způsobem myšlení a mohou iniciovat či usnadňovat používání mnemotechnik. Role zkušeností se projevila například tím, že někteří lektori se při použití mnemotechniky odvolávali na její znalost a používání při výuce dětí. Tento fakt zároveň představuje jednu z možných překážek v jejich použití. „Živá“ představivost, hravost, barevnost atd. jsou podstatné prvky při tvorbě mnoha mnemotechnik. Nicméně současně to jsou atributy často spojované s dětským způsobem myšlení, které mohou být dospělými vnímány jako pro ně neadekvátní až nepatřičné, a proto se k takovým mnemotechnikám mohou stavět přezíravě, což platí jak pro

dospělé účastníky, tak pro dospělé lektory. Lektor je rovněž ovlivněn systémovým nastavením, požadavky, zásadami a doporučeními ze strany instituce (jazykové školy), která určuje metodiku, podobu učebních plánů, osnov a některých materiálních didaktických prostředků (předně učebnic a výukových prostor). V neposlední řadě musí vzdělavatel dospělých při tvorbě obsahu a volbě didaktických prostředků vycházet ze znalosti specifik dospělých účastníků (motivace, potřeby, autonomie, předchozí znalosti, zkušenosti, sociální role, provázanost učení a okamžité aplikace, specifické cíle, očekávání, zdravotní a s věkem související změny a omezení atd.).

Faktory ovlivňující aplikaci mnemotechnik, důvody pro jejich relativně malé užívání ve výuce cizího jazyka, jejich možná konkrétní podoba, uplatnitelnost, implementace do výuky a podrobněji specifikované a vědecky ověřené podmínky účinnosti poskytují vhodný námět pro další studie.

Využití mnemotechnik ve výuce by nemělo spočívat jen v již aplikovaných kategorizacích a grafickém zpracování informací a v občasném, nahodilém a nesystematickém užití specifických auditivních, vizuálních či haptických pomůcek odkázaných většinou na lektorovo myšlenkové a osobnostní „nastavení“, ale mělo by se odvíjet od implementace u dospělých poměrně nezvyklého způsobu myšlení, kdy se více zapojuje pravá mozková hemisféra, klade se důraz na moment zapamatování (kódování) a podněcuje se k využívání vlastní kapacity mozku spíše než ke spoléhání se na informační technologie. Navíc mnemotechnické postupy poskytují alternativu k často málo účinnému memorování, bezúčelnému opakování, a efektivně doplňují (a naplňují) obecné paměťové principy, učební materiál a jiné didaktické prostředky. Avšak zároveň nelze přehlížet vyjádření některých odborníků na paměťové techniky, že aplikace mnemotechnik ve výuce cizího jazyka má jen omezené možnosti a lze je implementovat jen parciálně. Osvojování jazyka se skládá z učení se slovní zásoby a gramatiky, ale rovněž i z poznání kultury a předně z uplatňování a aktivního používání jazyka v reálných situacích, v čemž mohou mnemotechniky poskytnout jen marginální podporu.

6 Soupis bibliografických citací

ATKINSON, Rita L. *Psychologie*. 2. aktualizované vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3.

BEACCO, Jean-Claude. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier, 2007. ISBN 2-278-05810-5.

BRENNAN, Herbie. *Ach, ta paměť! aneb Jak se efektivně učit*. Praha: Amulet, 2000. ISBN 80-86299-52-X.

BROTHERSOVÁ, Joyce a Edward P. F. EAGAN. *Kurz dokonalé paměti*. Praha: Knižní klub, 1995. ISBN 80-7176-236-9.

BUZAN, Tony. *Trénink paměti: jak si zapamatovat vše, co chcete*. Brno: BizBooks, 2013. ISBN 978-80-265-0057-5.

BYRAM, Michael a Adelheid HU. *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. 2nd ed. Abington: Routledge, 2013. ISBN 978-04-155-9376-2.

DELANNOY, Cécile. *Une mémoire pour apprendre*. Paris: Hachette, 1994. ISBN 2-011-70363-8.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-822-9.

FISCHEROVÁ-KATZEROVÁ Vladka a Dana ČEŠKOVÁ-LUKÁŠOVÁ. *Grafologie pro personalisty a manažery*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1552-0.

GOLDBERG, Elkhonon. *Jak nás mozek civilizuje: čelní laloky a funkce mozku*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0713-1.

HANCOCK Jonathan. *Skryté síly mozku: průvodce systémem využití mozku k zásadnímu zlepšení paměti*. Šternberk: Fiesta Publishing, 2002. ISBN 80-901840-3-0.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HLADÍK, Jaroslav. *Společenské vědy v kostce*. 2. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment, 1999. ISBN 80-7200-334-8.

HOURST, Bruno. *Au bon plaisir d'apprendre: (re)trouver la faculté d'apprendre avec la sourire*. 2e éd. Paris: InterÉditions, 2005. ISBN 2-10-049252-7.

CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 2. vyd. Praha: Academia, 2013. ISBN 978-80-200-2274-5.

IDDON, Jo a Huw WILLIAMS. *Paměť: deset kroků k posílení paměti*. Praha: Ottovo nakladatelství, 2004. ISBN 80-7360-053-6.

JIRÁK, Roman, Iva HOLMEROVÁ a Claudia BORZOVÁ. *Demence a jiné poruchy paměti: komunikace a každodenní péče*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2454-6.

KARSTEN, Gunther a Michaela KARSTEN. *Úspěšná paměť: trénujte svůj mozek se světovými šampiony*. Brno: BizBooks, 2014. ISBN 978-80-265-0294-4.

KOSSAK, Hans-Christian. *Jak se snadno učít a více si pamatovat*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4009-6.

KOZÁK, Petr. *Teorie dvojího kódu a její vztahy ke vzdělávání* [online]. 2015 [cit. 2016-05-2]. Dostupné z: http://it.pedf.cuni.cz/strstud/edutech/2015_Kozak/

KREJČOVÁ, Lenka. *Žáci potřebují přemýšlet: co pro to mohou udělat jejich učitelé*. Portál. 2013. ISBN 978-80-262-0496-1.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press, 1986. Teaching techniques in English as a second language. ISBN 0-19-434133-X.

LIEURY, Alain. *Les procédés mnémotechniques: science ou charlatanisme?* Bruxelles: Pierre Mardaga éditeur, 1995. ISBN 978-28-700-9132-6.

LIGHTBOWN, Patsy M. a Nina SPADA. *How Languages are Learned*. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press, 2006. Oxford Handbooks for Languages Teachers. ISBN: 978-01-944-2224-6.

MALCUIT, Gérard, Andrée POMERLEAU a Paul MAURICE. *Psychologie de l'apprentissage: termes et concepts*. Québec: Edisem, 1995. ISBN 2-89130-158-7.

MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1549-7.

MEUNIER, Jean-Marc. *Mémoires, représentations et traitements*. Paris: Dunod, 2009. ISBN 978-2-10-053369-5.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-220-9.

MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-220-9.

MUŽÍK, Jaroslav. *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2011. ISBN 978-80-7357-581-6.

NANCY-COMBES, Marie-Françoise. *Précis de didactique: Devenir professeur de langue*. Lonrai: Ellipses, 2005. ISBN: 2-7298-2022-1.

ORLOVA, Natalia a Jana PAVLÍKOVÁ. *Navigátor: Průvodce didaktikou cizích jazyků*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. ISBN 978-80-7414-664-0.

PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělání, péče, řízení*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.

PREISS, Marek a Jaroslav KŘIVOHLAVÝ. *Trénování paměti a poznávacích schopností*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2738-7.

RABOCH, Jiří a Pavel PAVLOVSKÝ. *Psychiatrie*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-1985-9.

RAMACHANDRAN, Vilayanur S. *Mozek a jeho tajemství, aneb, Pátrání neurovědci po tom, co nás činí lidmi*. Praha: Dybbuk, 2013. ISBN 978-80-7438-080-8.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie. ISBN 978-80-247-3006-6.

RICHARDS, Jack C. a Richard SCHMIDT. *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. 3rd ed. Harlow: Pearson Education, 2002. ISBN 0-582-43825-X.

- ROEDIGER, Henry. *The effectiveness of four mnemonics in ordering recall*. Journal of experimental psychology. Human learning and memory [online]. Washington: American Psychological Association (PsycARTICLES), 1980, 6 (5), s. 558–567 [cit. 2016-05-02]. ISSN 0096-1515. Dostupné z: http://ckis.cuni.cz/F/?func=direct&doc_number=001161236&local_base=CKS01&format=999
- ROULOIS, Pascal. De l'efficacité des méthodes mnémotechniques. In: *Neuropedagogie.com: L'avenir en avance* [online]. 2014 [cit. 2016-04-22]. Dostupné z: <https://neuropedagogie.com/procedes-mnemotechniques/efficacite-methode-mnemotechnique.html>
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2. rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- STAUB, Gregor. *Cvičíme paměť*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1539-8.
- STERNBERG, Robert J. *Kognitivní psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-638-4.
- STRAUSS, Anselm L. a Juliet M. CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
- Studium jazyků v ČR: Netradiční metody cizích jazyků*. In: Jazyky.com [online]. 2015 [cit. 2016-05-02]. Dostupné z: <http://www.jazyky.com/netradicni-metody-vyuky-cizich-jazyku/>
- SUCHÁ Jitka. *Trénink paměti pro každý věk*. 2. vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0847-1.
- ŠERÁK, Michal a Miroslava DVOŘÁKOVÁ. *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. Praha: Česká zemědělská univerzita v Praze, 2009. ISBN 978-80-213-2001-7.
- TIEFENBACHER, Angelika. *Trénink paměti: osvědčené tipy, metody a cvičení*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3177-3.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0015-3.

Velká kniha technik učení, tréninku paměti a koncentrace. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3023-3.

7 Přílohy

Příloha A: Příklad finálního protokolu z pozorované vyučovací hodiny

PROTOKOL 5, LEKTOR C (cca 30 let)

19.10. 2015, 18:00 – 20:00

15 účastníků (12 žen, 3 muži), střední věk, začátečníci, vlastní učebnice

KATEGORIE 1

- „Jak se řekne rozzlobený, našťvaný? – Jak se jmenují ti ptáci z Billy? – Ano, angry birds. – Našťvaný se řekne angry.“
- „Dvě sklenice medu – two jars of honey – píše se jar jako ten Jar na nádobí.“

KATEGORIE 2

- „Čím mohu jezdit?“ – metro, tram, bus, train, ... – kategorizace
- Nápoje – kategorizace

KATEGORIE 3

- „Na co se mění f uvnitř slova při tvorbě množného čísla?“

(na tabuli) f → v + es

 wolf → wolves

 wife → wives

- (na tabuli) city x town
- cvičení z učebnice tabulkovou formou

- (na tabuli)

What is your favourite public transport?
--

(zelený rámeček)

- (na tabuli)

BUS	TRAIN
⊕	⊕
cheap	comfortable
flexible	fast
...	...
⊖	⊖
sick	expensive
...	...


- (na tabuli) be – was/were – been
(červené písmo)

- (na tabuli)

I am – I'm

- podtrhávání, velká písmena, rámečky

- „Nemohu říct two breads.“

(na tabuli) two  breads
(červený křížek)

KATEGORIE 4

- Homework – zkratka HW

KATEGORIE 5