

Masarykova univerzita v Brně
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

STRATEGIE UČENÍ CIZÍMU JAZYKU

(autoreferát k disertační práci)

Mgr. Mgr. Kateřina Vlčková

Brno 2005

OBSAH DISERTAČNÍ PRÁCE

1 ÚVOD	5
1.1 Úvod do problematiky.....	7
1.2 Specifika terminologie ve výzkumné oblasti strategií učení cizímu jazyku.....	8
2 STRATEGIE UČENÍ	11
2.1 Vymezení pojmu strategie učení.....	11
2.1.1 Strategie v kontextu kognitivního stylu, stylu učení a technik učení.....	12
2.2 Chápání pojmu strategie učení v lingvodidaktice.....	15
2.2.1 Základní rysy strategií učení cizímu jazyku.....	16
3 VÝZKUM STRATEGIÍ UČENÍ CIZÍMU JAZYKU A JEHO VÝSLEDKY.....	17
3.1 Metodologie výzkumu strategií učení cizímu jazyku.....	19
3.2 Model utváření strategií učení.....	22
3.3 Proměnné ovlivňující používání strategií.....	23
3.4 Výzkum strategií učení cizímu jazyku a jejich klasifikace.....	27
3.4.1 Srovnání klasifikací strategií.....	34
3.5 Výzkum efektivity strategií.....	38
3.6 Podpora používání strategií učení.....	40
4 DESKRIPTIVNÍ KLASIFIKACE STRATEGIÍ POUŽITÉ VE VÝZKUMU.....	42
4.1 Přímé strategie učení cizímu jazyku.....	43
4.1.1 Paměťové strategie.....	43
4.1.2 Kognitivní strategie.....	48
4.1.3 Kompenzační strategie.....	55
4.2 Nepřímé strategie učení cizímu jazyku.....	58
4.2.1 Metakognitivní strategie.....	60
4.2.2 Afektivní strategie.....	63
4.2.3 Sociální strategie.....	66
4.3 Tabulkový přehled klasifikace zkoumaných strategií.....	68
5 VÝZKUM STRATEGIÍ UČENÍ CIZÍMU JAZYKU U STUDENTŮ GYMNÁZIÍ.....	70
5.1 Cíle výzkumu.....	70
5.2 Význam realizace výzkumného šetření.....	71
6 ŠETŘENÍ I : POUŽÍVÁNÍ STRATEGIÍ A JEJICH EFEKTIVITY.....	71
6.1 Výzkumné otázky, hypotézy a deskriptivní výzkumné předpoklady.....	72
6.2 Metodologie výzkumu.....	74
6.2.1 Základní soubor a výzkumný vzorek.....	74
6.2.2 Výzkumné metody.....	75
6.2.3 Předvýzkum.....	77
6.2.4 Administrace, sběr dat, průběh výzkumného šetření.....	77
6.2.5 Zpracování a analýza dat.....	78
6.3 Výsledky: Deskriptivní charakteristiky procesu učení CJ u respondentů.....	79
6.4 Výsledky: Používání skupin strategií.....	86

6.4.1	Testování hypotéz o odlišné míře používání skupin strategií.....	86
6.4.2	Používání paměťových strategií.....	90
6.4.3	Používání kognitivních strategií.....	93
6.4.4	Používání kompenzačních strategií.....	95
6.4.5	Používání metakognitivních strategií.....	97
6.4.6	Používání afektivních strategií.....	99
6.4.7	Používání sociálních strategií.....	101
6.4.8	Používání jednotlivých strategií.....	102
6.5	Výsledky: Analýza efektivity strategií.....	105
6.5.1	Efektivita strategií vzhledem k efektivitě učení jazyku.....	108
6.5.2	Efektivita strategií vůči známce z jazyka	110
6.5.3	Efektivita strategií vzhledem k úrovni znalosti cizího jazyka.....	111
6.5.4	Efektivita strategií z hlediska rozvoje cizojazyčných dovedností.....	113
6.6	Shrnutí výsledků a diskuse.....	117
7	ŠETŘENÍ II : EFEKTIVNÍ STRATEGIE A UČENÍ STUDENTŮ Z POHLEDU UČITELE.....	119
7.1	Východiska a cíl výzkumu.....	120
7.2	Výzkumný vzorek.....	120
7.3	Výzkumná metoda, sběr a zpracování dat.....	120
7.4	Výsledky.....	120
7.5	Závěry a diskuse.....	124
8	ŠETŘENÍ III : VÝZKUM EFEKTIVNÍCH STRATEGIÍ.....	125
8.1	Východiska a cíl šetření.....	125
8.2	Výzkumná otázka.....	126
8.3	Výzkumný vzorek.....	126
8.4	Výzkumná metoda.....	126
8.5	Výsledky.....	126
8.5.1	Analýza názorů studentů podle klasifikace strategií R. L. Oxfordové.....	127
8.6	Závěry a diskuse	129
9	SOUHRNNÉ VÝSLEDKY.....	130
9.1	Srovnání efektivních a používaných strategií.....	130
9.1.1	Testování hypotéz o rozdílech v efektivitě strategií.....	130
9.2	Doložení předpokladu o rezervách v používání strategií.....	133
9.3	Testování hypotéz o interindividuálních rozdílech v používání strategií.....	136
9.3.1	Srovnání efektivních, úspěšných a málo efektivních žáků.....	136
9.3.2	Srovnání pokročilých a začátečníků.....	137
9.4	Srovnání efektivních strategií: pojetí žáků, učitelů, výsledky výzkumu.....	139
9.5	Vliv učitele na používání strategií.....	141
10	DISKUSE A ZÁVĚRY.....	142
10.1	Shrnutí výsledků a diskuse.....	142
10.2	Metodologické závěry a diskuse.....	145
10.3	Doporučení pro praxi.....	147
10.4	Výhledy.....	150
10.4.1	Návrh empirické klasifikace strategií.....	150

11 RESUMÉ.....	153
12 ODKAZY, POUŽITÁ LITERATURA.....	155
13 PŘÍLOHY.....	171

STRATEGIE UČENÍ CIZÍMU JAZYKU

Kateřina Vlčková

PŘEDMLUVA

Autoreferát nastiňuje obsah disertace a její hlavní výsledky a závěry. Odkazy na literaturu v autoreferátu jsou vybrané pouze vzhledem k textu autoreferátu, veškerá použitá literatura je v seznamu literatury v disertační práci. Potřebné grafy a tabulky se nachází v textu disertace a jejích přílohách (inventář aj.). Sekundární podklady (dílčí tabulky výsledků, vyplněné dotazníky, databáze) jsou k dispozici u autorky práce.

Disertační výzkum byl finančně podpořen fakultním grantem PdF MU č. 21/04 *Strategie učení cizím jazykům jako východisko efektivního učení cizím jazykům (deskriptivně-relační výzkumné šetření)*.

ÚVOD

Práce se zabývá tematikou strategií učení cizímu jazyku (CJ) coby souborů postupů používaných žáky k usnadnění získávání, zapamatování, znovu vybavení a používání informací.

Cílem práce je popsat aktuální stav teoretického i empirického řešení problematiky strategií učení CJ a prostřednictvím výzkumného šetření deskriptivně relačního charakteru zjistit, jak se studenti gymnázií v Brně cizí jazyky učí, jaké strategie učení používají a které z těchto strategií jsou v procesu učení CJ nejefektivnější.

Komplexní soubor strategií učení CJ v ČR zatím nebyl zkoumán, proto si práce klade za cíl přispět k poznání problematiky strategií, popsat používání strategií, ukázat dva z postupů, jakými lze danou problematiku zkoumat a nabídnout pro praxi i výzkum komplexní diagnostickou techniku strategií učení CJ (inventář).

STRATEGIE UČENÍ CIZÍMU JAZYKU

Strategie učení CJ představují jednu z klíčových determinant celoživotního procesu osvojování CJ, především jsou významnou determinantou dosažených výsledků vzdělávání. V současnosti patří mezi ústřední témata pedagogické psychologie, pedagogiky, lingvodidaktiky, ale také kurikulárních změn. Patří mezi priority vzdělávání (dovednost učit se) v kontextu Evropské unie (EU) i rámcových vzdělávacích programů (RVP) a nového školského zákona (561/2004Sb.) v České republice (ČR). Prioritu vzdělávání v kontextu globalizace a především evropské integrace představuje také oblast cizích jazyků.

Terminologie v oblasti strategií učení CJ vykazuje určité nedostatky a není vždy jednoznačná, týká se to i samotného ústředního termínu *strategie učení CJ* a jeho komponent. V disertaci jsou strategie učení CJ pojímány jako soubory postupů používaných žáky k

usnadnění získávání, zapamatování, znovu vybavení a používání informací, jako „postupy většího rozsahu, jimiž žák uskutečňuje svébytným způsobem určitý plán při řešení úlohy, chce něčeho dosáhnout a něčeho jiného se zase vyvarovat“ (Mareš 1998, s. 58).

Strategie učení jsou z pedagogického hlediska velmi významné, protože jejich používání lze ve srovnání s kognitivním stylem nebo stylem učení lépe ovlivňovat. K realizaci určité strategie jsou k dispozici různé techniky učení v závislosti na obsahu a struktuře CJ úkolu.

Strategie mohou být používány vědomě i nevědomě, ne vždy jsou měřitelné či pozorovatelné, jejich používání je individuální. Jsou nástrojem aktivního, autoregulovaného osvojování CJ, podporují rozvoj hlavního cíle výuky CJ – komunikační kompetence, jsou problémově orientované, flexibilní. Z hlediska výukových cílů představují jak cíl, tak prostředek, a jsou zprostředkovatelné.

Používání strategií učení je ovlivňováno celou řadou faktorů jako je např. věk, pohlaví, národnost či příslušnost k určitému etniku, styl učení, osobnostní rysy, úroveň motivace, důvod učení, míra uvědomění používání strategií, úroveň znalostí, požadavky učebních úloh, očekávání učitele aj. Základní faktory ovlivňující používání strategií zkoumala autorka v předchozích výzkumech (Vlčková 2002).

Zájem o strategie učení CJ souvisí s přesunem od behaviorismu ke kognitivnímu přístupu a zájmu o proces učení. Za počátky výzkumu strategií lze označit 60. léta 20. století. Výzkum strategií začínal zjišťováním, jaké strategie používají žáci, kteří jsou v CJ úspěšní (Wong Fillmore 1976, 1979, Rubin 1975, Stern 1975, Naiman, Fröhlich, Todesco 1975, Rubin, Wenden 1985). Později byly prováděny klasifikace těch strategií, které výzkumy identifikovaly (Rubin 1981, Bialystok 1981, Tarone 1983, O'Malley a kol. 1985, Weinstein, Mayer 1986, Rubin, Wenden 1987, Sutter 1989, Oxford 1990, Cohen 1990, Stern 1992, Wild, Schiefele, Winteler 1992, 1994 in Wild 1997; Bimmel, Rampillon 2000 aj.). Od 80 let se do popředí zájmu dostávaly nejen kognitivní, paměťové a metakognitivní strategie, ale také sociální a afektivní strategie.

Nejčastěji bývají rozlišovány strategie přímé (primární) a nepřímé (podpůrné), obecné (aplikovatelné pro proces učení čemukoli) a specifické, mikro a makro strategie. Strategie bývají rozlišovány také podle své funkce v procesu zpracování informací (kontrolní, organizační strategie atd.).

Mnoho otázek však je však ve výzkumu strategií stále otevřených. Nepanuje shoda ani na tom, jak strategie definovat, jakou mají povahu, jak se vyvíjí, zda lze vytvořit validní taxonomii strategií, zda jsou spíše mediátorem nebo prediktorem výsledků vzdělávání, zda jsou skutečně efektivní, nebo které z nich jsou efektivní, za jakých podmínek či zda vůbec je možný transfer strategií atd. Výzkumy (Brown a Palincsar 1989, Mandl, Friedrich 1992 aj.) také zjišťují, jak strategie nejlépe zprostředkovávat, zda je vhodnější přístup tradičně známý jako didaktický formalismus (nepřímá podpora) nebo didaktický materialismus (přímá podpora). Diskutovány jsou také vhodné metody výzkumu (deníky, dotazníky, pozorování, techniky verbalizace, interview).

Zkoumána je také efektivita strategií (Artelt 1999, Escribe, Huet 2005), ne všechny výzkumy ji však skutečně dokládají (Bialystok 1980). Ukazuje se, že úspěšní žáci používají více strategií než neúspěšní žáci (Zimmerman, Pons 1986, disertační výzkum), že používají jiné strategie než neúspěšní žáci (O'Malley, Chamot, Küpper 1989, Mangubhai 1991, Wen, John-

son 1997, Lind, Sandmann 2003, disertační výzkum) a že klíčovou strategií je strategie procvičování (Oxford 1987, Huang, Naerssen 1987, Bialystok 1980, disertační výzkum).

VÝZKUM STRATEGIÍ UČENÍ CJ U BRNĚNSKÝCH GYMNAZISTŮ

Disertační výzkum pomocí kvantitativního přístupu strukturujícího zkoumanou edukační realitu na základě známé teorie strategií učení CJ (dotazník, inventář, interview) zjišťuje, jaké strategie učení CJ na základě klasifikace R. L. Oxfordové (1990) studenti brněnských gymnázií používají a jaké strategie jsou efektivní z několika vybraných hledisek v procesu učení CJ.

Celková problematika učení, jeho efektivity, strategií učení a dovednosti učit se u studentů je dokreslena výzkumem učitele založeným na polostrukturovaných interview s učiteli zkoumaných žáků a na nestrukturovaném výzkumném přístupu k problematice efektivních strategií založeném na volných výpovědích žáků o strategiích efektivního učení CJ.

Realizovaná tři šetření používající různé metody a pohledy na realitu slouží k triangulaci výzkumných postupů, a tudíž i získaných dat. V závěrech empirické části jsou zjištěny všech tří šetření a všech použitých metod a technik propojena a je nastíněn celkový možný pohled na problematiku.

Popis klasifikace strategií učení CJ použité v disertačním výzkumu

Pro účely výzkumu a konstrukce inventáře strategií byla aplikována klasifikace strategií učení Oxfordové (1990), která dělí strategie do dvou základních skupin na přímé a nepřímé.

Přímé strategie působí přímo na získávané nebo zpracovávané informace tak, že usnadňují porozumění, uchování, znovu vybavení i transfer informací, a tím vedou ke změně kognitivních struktur a procesů. Mezi přímé strategie patří strategie paměťové (např. asociování, pojmové mapy, strukturované opakování, fonetické reprezentace, kontextualizace), kognitivní (např. procvičování, používání frází, kombinování struktur, dedukce, zběžné a hloubkové čtení, analyzování, mezijazykový transfer, překládání, shrnutí, zdůrazňování, psaní poznámek) a kompenzační (např. odhadování, mimika, gestikulace, obdržení pomoci, vyhýbání se komunikaci, výběr tématu, přizpůsobování sdělení, opis, synonyma).

Nepřímé strategie se zaměřují na ovlivňování těch motivačních a exekutivních funkcí, které na proces zpracování informací působí nepřímo tím, že ho uvádí v chod, udržují ho a řídí. Mezi nepřímé strategie jsou řazeny strategie metakognitivní (např. zaměření učení, příprava a plánování učení, anticipace, monitorování, evaluace), afektivní (např. snižování úzkosti, sebevzbuzování, sebeodměňování, přijímání rizika, práce s emocemi) a sociální (např. žádání o vysvětlení, o opravování, spolupráce s vrstevníky, s rodilými mluvčími, rozvíjení empatie a interkulturního porozumění).

ŠETŘENÍ I : POUŽÍVÁNÍ STRATEGIÍ A JEJICH EFEKTIVITA

Zkoumanou realitu strukturující kvantitativní šetření byla založena na dotazníku zjišťujícím obecné údaje o žákovi a základní parametry učení CJ u žáka, a na inventáři strategií učení CJ, zjišťujícím používání strategií učení u žáky preferovaného CJ. Inventář byl zkonstruován na základě klasifikace strategií R. L. Oxfordové (1990). Žáci vyjadřovali na škále od 1 (nikdy, téměř nikdy) do 5 (vždy, téměř vždy) míru používání u 85 zkoumaných strategií. Skupinová

interview se třídami a interview s učiteli sloužila k doplnění údajů a zajištění zpětné vazby a triangulace dat.

Dotazník a inventář byl distribuován studentům třetích ročníků čtyřletých a jim ekvivalentních víceletých gymnázií v Brně. Celkem se výzkumu zúčastnilo 606 respondentů ze 14 brněnských gymnázií. Z víceletých gymnázií bylo 54% respondentů. Výzkum probíhal v květnu 2004.

Statistické deskripce a analýzy byly provedeny v programu Statistica a jsou zaměřeny na získání obecných deskriptorů učení CJ, na zjišťování preference a míry používání strategií učení a jejich efektivity. Hypotézy byly testovány na hladině $p < 0,05$ pomocí t-testů, analýzy rozptylu (ANOVA), LSD testu, korelačního koeficientu pro neparametrická data – Spearmanova koeficientu korelace R. Pro výpočet efektivity učení byl navržen vlastní vzorec. Získaný koeficient efektivity vyjadřuje poměr doby učení CJ a dosažené úrovně znalosti CJ.

Výzkumné otázky byly rozděleny do tří okruhů, v rámci nichž byly postulovány hypotézy (relační výzkum) a výzkumné předpoklady (deskriptivní výzkum):

- 1) Obecné parametry procesu učení CJ u žáků: Jaké jazyky se učí, kolik let se učí, jaká je jejich znalost CJ, co je motivuje k učení CJ atd.
- 2) Používání strategií: Dokládáno je hlavní výzkumné tvrzení o rezervách v používání strategií definovaných. Rezervami je rozuměna nízká míra používání strategií, nepoužívání některých strategií, omezené spektrum používaných strategií a nízká míra používání efektivních strategií. Testovány jsou hypotézy o rozdílech v používání strategií (rozdíly v používání skupin strategií, rozdíly mezi úspěšnými a méně úspěšnými, efektivními žáky, rozdíly mezi začátečníky a pokročilými).
- 3) Efektivita strategií: Efektivita je zjišťována vzhledem ke známce, dlouhodobé efektivitě učení, znalosti CJ, rozvoji CJ dovedností. Testovány jsou hypotézy o rozdílné míře efektivitě strategií.

Výsledky: Obecné charakteristiky procesu učení u respondentů

Nejčastěji uváděli studenti (80%) jako preferovaný jazyk angličtinu, dá se proto říci, že inventář strategií zkoumal především strategie učení angličtině. Mezi nejčastější důvody preference určitého jazyka patřila rozšířenost a potřebnost daného CJ a to, že ho umí lépe či se ho učí nejdéle nebo se jim líbí. Většina studentů se učí dva jazyky, 99% se učí anglicky a 70% se učí německy, latinsky se učí 30% studentů. Jazyk, který se učí nejdéle, se učí v rozmezí 7 – 12 let. 44% studentů absolvuje výuku CJ i mimo školu. K učení preferovaného jazyka je motivuje především kariéra, povinná maturita a cestování. Rozvoj CJ dovedností i znalost jazyka hodnotí nejčastěji jako dobrou. Nejzdatnější se v preferovaném jazyce cítí v dovednosti čtení, poté v mluvení, psaní a porozumění slyšenému. 40% studentů uvádí, že se umí učit, 35% si tím není jisto a 23% neví, jak na to. Jinak řečeno 30% uvádí, že se učí efektivně, 40% jen z části a 28% že se učí neefektivně. Učitele hodnotí žáci nejčastěji (80%) jako výborného či dobrého. Asi třetina učitelů říká žákům, jak se CJ učit a asi třetina učitelů to s žáky i procvičuje. Jinak řečeno 23% učitelů svým žákům neříká, jak se učit a 41% učitelů to nepochvičuje. Zbytek učitelů tak činí jen někdy.

Výsledky: Používání skupin strategií

V používání skupin strategií byly zjištěny signifikantní rozdíly. Byla přijata hypotéza o rozdílech v míře používání dvou základních podskupin strategií. Přímé strategie učení jsou signifikantně více používány než nepřímé. Přijata byla také hypotéza o rozdílech v používání šesti podskupin strategií. Statisticky signifikantně nejvíce používané jsou strategie kompenzační (průměr 3,46 na škále), poté kognitivní (2,95), metakognitivní (2,72), sociální (2,61), paměťové (2,26) a nejméně afektivní (2,12). Výsledky vedly k zamítnutí hypotézy o nejvyšší míře používání kognitivních strategií a přijetí hypotézy o nejnižší míře používání afektivních strategií.

Celkově jsou strategie málo používané (2,7 na škále). Mezi nepoužívané strategie ($x < 2$ na škále) patří z paměťových strategií učení slovíček a snaha si je zapamatovat kombinací zvukových a vizuálních představ, pomocí rýmů, podobné fonetické formy, pojmových map, učení s mechanickými pomůckami (pexeso, kartotéka apod.) či prostřednictvím fyzické aktivity a fyzického ztvárnění slovíčka. Z kognitivních strategií je nepoužívána jedna ze strategií procvičování CJ v přirozeném kontextu – chození na cizojazyčné mimoškolní akce. Z kompenzačních strategií se žádná strategie nedostala pod kritickou hranici používání. Z metakognitivních strategií nejsou používány strategie plánování učení a stanovování krátkodobých cílů v učení CJ. Z afektivních nejsou používány strategie registrace emocí, postojů jako např. vedení si deníku o učení CJ (nejméně používaná strategie ze všech), sledování a zlepšování pocitů apod. pomocí záznamového archu, diskuse pocitů, postojů apod. s někým jiným. Ze sociálních strategií nejsou používány strategie žádání rodilých mluvčích o pomoc s jazykem a kamarád na dopisování či konverzaci.

Mezi nejvíce používané strategie ($x > 3,5$ na škále, tj. půl napůl až často používané) patří 4 kompenzační, 4 kognitivní a 1 sociální strategie. Z kognitivních strategií se jedná o opakované říkání si či psaní výrazu, používání frází za účelem zvýšení svých vyjadřovacích schopností, používání referenčních materiálů a snaha rozumět i bez doslovného překládání. Z kompenzačních strategií se jedná o přizpůsobování vlastního projevu svým znalostem, používání lingvistických a nelingvistických vodítek pro odhadnutí významu sdělení a používání opisu a synonym. Ze sociálních strategií je používána strategie žádání o vysvětlení, zpomalení apod. v případě nepochopení.

Žáci více používají strategie „pracující“ přímo na cizím jazyku a méně strategie týkající se CJ méně bezprostředně. Většina z používaných strategií vykazuje určitý kompenzační charakter znalostí a dovedností, které na dané úrovni rozvoje CJ kompetence žák ještě nemá nebo nemůže mít, či kompenzaci případných neznalostí. Ukazuje se, že žáci nad svým učením „přemýšlejí“ specifickým směrem a jsou pro ně pravděpodobně důležité jen některé z nabízených strategií učení v klasifikaci.

Výsledky: Efektivita strategií učení CJ

Efektivita strategií byla zjišťována vzhledem k: 1) celkové, dlouhodobé efektivitě učení CJ definované zúženě jako co nejlepší znalost preferovaného CJ za co nejkratší dobu, 2) známce z preferovaného jazyka na posledním vysvědčení chápané jako vyjádření krátkodobé a střednědobé efektivitě učení, 3) úrovni znalosti preferovaného CJ, 4) míře rozvoje cizojazyčných dovedností čtení, psaní, mluvení, porozumění slyšenému v preferovaném jazyce.

Efektivita nebyla doložena u všech zkoumaných strategií. Z celkových 85 zkoumaných strategií se ukazuje jako efektivní vůči nějakému ze zkoumaných indikátorů efektivity pouze 46 strategií. Pouze u sedmi strategií byl zjištěn pozitivní vztah vůči všem zkoumaným indikátorům efektivity. Tyto strategie lze označit v daném smyslu za nejefektivnější. Jednalo se o 7 kognitivních strategií (napodobování rodilých mluvčích, kombinování známých slov, iniciování konverzace v CJ, myšlení v CJ, čtení v CJ pro zábavu, psaní sms, referátů, dopisů v CJ, nepřekládání všeho doslovně), 2 metakognitivní strategie (vyhledávání co nejvíce příležitostí k procvičování, všímání si chyb a zjišťování jejich příčiny) a 3 sociální strategie (kamarád na dopisování či konverzaci, žádání rodilých mluvčích o pomoc s CJ, zájem o CJ kulturu). Jako skupiny se nejefektivnější ukazují kognitivní a metakognitivní strategie.

Některé strategie korelovaly s indikátory efektivity negativně. Jednalo se především o některé paměťové, afektivní a kompenzační strategie. Bylo také zjištěno, že pokud používání určité strategie souvisí s jednotlivými indikátory efektivity v negativním slova smyslu, souvisí - až na jednu výjimku - negativně jednotně se všemi indikátory, s nimiž byl u dané strategie prokázán statisticky významný vztah. Strategie efektivní vůči známce, celkové efektivitě, dovednostem a znalosti CJ nejsou zcela totožné.

Celková průměrná míra používání všech strategií však pozitivně koreluje s efektivitou, znalostí CJ a dovednostmi psaní, poslech, mluvení. Zdá se tedy, že obecně platí, že strategie učení přispívají k rozvoji CJ kompetence. Se známkou korelovala jako celek pouze skupina kognitivních strategií, a to v pozitivním slova smyslu.

ŠETŘENÍ II : EFEKTIVNÍ STRATEGIE A UČENÍ STUDENTŮ Z POHLEDU UČITELE

Interview s učiteli CJ zkoumaných žáků zjišťovala především doplňují informace o žácích, postoje učitele ke kompetenci umět se učit, jeho pohled na efektivní učení CJ a strategie učení a další charakteristiky procesu učení a vyučování CJ.

Disertační výzkum doložil vliv učitele na používání strategií, a to i při pouhém informování žáků učitelem o tom, jak se učit. Účelem interview proto bylo dokreslit problematiku strategií z pohledu odborníka – učitele. Výzkumný vzorek pokrýval 24 učitelů CJ z 10-ti škol, ze kterých bylo 437 zkoumaných studentů.

Většina zkoumaných učitelů byla relativně mladá, polovina z nich měla praxi do 8 let, všichni jsou aprobovaní. Jejich přístup a hodnocení žáků lze souhrnně označit za spíše pozitivní. O rámcovém vzdělávacím programu (RVP) a požadovaných kompetencích nevěděli mnoho konkrétního. Kompetenci umět se učit však považují za důležitou jak z jejich hlediska, tak z hlediska úkolů školy. Zastávají názor, že tuto kompetenci lze v prostředí školy rozvíjet a že jejich svěřenci to i potřebují. O možnosti naučit mnohé žáky učít se efektivně učitelé nepochybují, ovšem nelze podle nich naučit učít se efektivně úplně všechny. Důvodem jsou především překážky na straně žáka (zájem apod.). Učit se umí podle posouzení učitelů jen určitá část žáků a základní vzdělávání jim v tomto směru mnoho nedalo. Za nejefektivnější způsob učení považují pobyt v cizině, každodenní používání jazyka a procvičování. Efektivně se učit cizí jazyk pro ně znamená umět ho používat v praxi, dorozumět se.

Co se týče rozvoje strategií učení u žáků, o systematickém nácviku vhodných strategií učení vedeném učitelem nemůže být řeč. Nicméně určitá míra informování žáků o vhodném

postupu se vyskytuje téměř u všech učitelů. Ta překvapivě, jak zjistil strukturovaný kvantitativní výzkum, stačí na to, aby žáci, jejichž učitelé je o strategiích informují, strategie používali více než žáci, kteří tyto informace nedostanou.

ŠETŘENÍ III : STUDENTOVO POJETÍ EFEKTIVNÍCH STRATEGIÍ

Cílem šetření bylo zjistit, jaké prekoncepty a pojetí efektivního učení CJ studenti mají, a zda je možné pojmut inventarizaci používaných strategií nestrukturovaně (tj. tak, aby nebyla ovlivněna známou teorií strategií učení CJ) a z výpovědí studentů provádět kategorizaci používaných strategií. Komplexnost zjištěného pojetí efektivních strategií učení CJ byla srovnávána s klasifikací Oxfordové (1990), aplikované ve strukturovaném inventářovém šetření (šetření I). V závěrech disertace je zjištěné pojetí efektivních strategií srovnáváno s výsledky statistických analýz efektivity strategií z inventářového šetření.

Výzkumný vzorek tvořili studenti 3. ročníků čtyřletého a jim odpovídajících ročníků víceletého gymnázia v Brně. Celkem bylo získáno 82 písemných volných výpovědí o tom, jaké strategie považují žáci za neefektivnější při učení CJ, a které strategie se jim samým osvědčily.

Na základě výsledků lze přístup k efektivnímu učení označit jako dobrý a konstruktivní u 52 respondentů, jako částečně dobrý a částečně špatný u 17 respondentů (např. čtou jen slovíčka), jako pasivní, demotivující, nekonstruktivní či nezodpovědný u 13 respondentů. Že se neučí, pouze si učivo přečtou před písemnou, uvedlo 11 respondentů. 7 respondentů uvedlo, že neví, jak se učit nebo že se neučí, a proto ani jak se učit neuvedli.

Studenti nejvíce zdůrazňují jako efektivní vyjet do zahraničí a četbu v CJ, sledování televize, filmů v CJ, PC apod. Důraz je také kladen více na učení slovíček než něčeho jiného. Zdá se, že efektivní učení chápou především jako odpověď na otázku: Co? Hlavně slovíčka, dovednost mluvení, zřídka případně gramatiku. Jak? Obecně řečeno procvičováním, učením. Kde? V přirozeném prostředí (cizí země), popř. ve škole, v autobuse.

Výrazně více (trojnásobně) byly jako efektivní uváděny přímé strategie učení (zmíněny 74krát) oproti skupině nepřímých strategií (zmíněny studenty celkem 23krát). Nejvíce uváděna byla skupina kognitivních strategií, a to skupina strategií založená na procvičování (47krát), zejména pak procvičování v přirozeném kontextu (34krát). Téměř neuváděné jsou strategie kompenzační a afektivní. Ze sociálních strategií uváděli studenti pouze strategii spolupráce a z paměťových převažovala výrazně strategie opakování.

Na základě získaných dat se zdá, že studenti komplexní přehled o strategiích nemají. Disponují ale významnými prekoncepty podle jejich názorů nejdůležitějších aspektů efektivního učení CJ, které by ve výuce a nácviku strategií měly být zohledňovány.

Z metodologického hlediska volné výpovědi k pokrytí celého spektra možných strategií nestačily. Také mnohé empiricky efektivní strategie zjištěné v dotazníkovém a inventářovém šetření (šetření I) zde uváděny nebyly. Studenti svá doporučení obvykle málo strukturovali, jejich doporučení byla spíše obecného rázu jako učit se (v přirozeném kontextu – jet do dané země), být motivovaný apod. Konkrétnější speciální strategie byly uváděny spíše méně. Ukázalo se také, že pojetí učení je u některých studentů velmi zjednodušené a nedostačující. Nelze předpokládat, že by se s takovým pojetím efektivního učení uměli učit a používat vhodné strategie učení, jelikož je pravděpodobně ani explicitně neznají.

SOUHRNNÉ VÝSLEDKY

Efektivitu nelze prokázat u všech strategií. Jednotlivé strategie i jejich skupiny se ve své efektivitě liší. Hypotéza o rozdílech v efektivitě strategií byla přijata. Z celkových 85 zkoumaných strategií se ukazuje jako efektivní vůči nějakému ze zkoumaných indikátorů efektivity pouze 46 strategií, z nichž navíc žáci 87% používají málo ($x < 3,50$ na škále), a z toho 26% nepoužívají vůbec či obvykle ne.

Nejvíce efektivní skupinou strategií jsou kognitivní strategie. Efektivita vůči dovednostem psaní, porozumění slyšenému a mluvení a vůči znalosti CJ a celkové efektivitě učení se ukazuje také u metakognitivních a sociálních strategií. Specifické výsledky se objevily u afektivních strategií a kompenzačních strategií, které žáci používají tím více, čím hůře je rozvinuta daná dovednost, nebo v případě afektivních strategií, čím horší známku mají. Tyto strategie se ukazují jako významné v počátečních fázích učení a v případě určitých nedostatků v CJ kompetenci. Výsledek je zajímavý zejména vzhledem k tomu, že kompenzační strategie učení jsou u zkoumaných žáků nejvíce používanou skupinou strategií učení CJ. Efektivita paměťových strategií jako celku se neprokázala vůči žádné z proměnných.

Výzkumný předpoklad, že žáky nejvíce používané strategie jsou zároveň nejefektivnější strategie, byl zamítnut, jelikož nebylo možné jednoznačně říci, že strategie, které žáci nejvíce používají, vždy vykazují také vysokou efektivitu. Na základě výsledků se také zdá, že se zkoumaní žáci neučí nejefektivnějším způsobem.

Hlavní výzkumný předpoklad byl přijat. Studenti vykazují značné rezervy pro zefektivnění svého učení CJ z hlediska používání strategií učení CJ. Důvodem přijetí hlavního výzkumného předpokladu bylo přijetí všech dílčích výzkumných předpokladů, z nichž hlavní předpoklad sestával. Studenti vykazují značné rezervy pro zefektivnění učení CJ z hlediska rozšíření spektra používaných strategií. Nevyužívají celé spektrum strategií a vyskytují se strategie, které nejsou používány vůbec. Z 85 zkoumaných strategií studenti vůbec či obvykle nepoužívají celých 38% (32) strategií ($x < 2,50$ na škále). Převážná většina strategií je používána v nedostatečné míře. Studenti vykazují značné rezervy pro zefektivnění svého učení týkající se míry používání strategií. Většina strategií, zejména paměťové strategie, jsou používány v naprosto nedostatečné míře. Z celkových 85 zkoumaných strategií studenti v nedostatečné míře ($x < 3,50$ na škále), tj. asi v polovině vhodných případů, někdy, používají 84% (76) strategií. Pod průměr 3,0 na škále se dostalo 68% (58) strategií.

Studenti nepoužívají některé empiricky efektivní strategie. Ze strategií, které se ukázaly jako efektivní alespoň vůči jednomu z indikátorů efektivity strategií v pozitivním slova smyslu (celkem 46 strategií z celkových 85 zkoumaných), lze za nepoužívané či obvykle nepoužívané ($x < 2,50$ na škále) označit 26% (12) strategií. Studenti tedy vykazují značné rezervy v možnosti rozšíření spektra používání právě těch strategií učení CJ, které se na jejich výzkumném vzorku ukázaly jako efektivní z hlediska učení CJ. Studenti vykazují nízkou, nedostatečnou míru používání empiricky efektivních strategií. V nedostatečné míře ($x < 3,50$ na škále) používají 87% (40) strategií, které se ukazují jako efektivní. Pod průměrem používání 3 na škále je 63% (29) strategií. Lze tedy říci, že studenti vykazují značné rezervy co do zvýšení míry používání strategií učení, které se ukázaly jako empiricky efektivní.

Přijaty byly také všechny zkoumané hypotézy o interindividuálních rozdílech v používání strategií učení CJ. Efektivní, úspěšní žáci používají strategie více než málo úspěšní, efektivní

žáci. Zejména kognitivní, metakognitivní a sociální strategie. Používají také jiné strategie. Úspěšní žáci vykazují aktivnější přístup k učení CJ, více vyhledávají a vytváří si možnosti k procvičování CJ, více procvičují, spolupracují s rodilými mluvčími a využívají empatii, používají více strategií založených na elaboraci jazyka (jak přímé, tak nepřímé), více analyzují, více přemýšlí a snaží se o porozumění, více plánují, anticipují, monitorují a evaluují.

Také pokročilejší žáci používají strategie učení více a používají i jiné strategie než začátečníci. Čím vyšší je pokročilost žáka, tím vyšší je jeho míra používání strategií učení CJ. Čím pokročilejší žák (ve znalosti jazyka i ve všech dovednostech), tím více používá především kognitivní strategie, ale také metakognitivní a sociální strategie (krom dovednosti čtení – zde neprůkazné). Čím pokročilejší žáci, tím více především co nejvíce procvičují CJ v přirozeném kontextu, spolupracují s lepšími mluvčími, jsou proaktivní (chtějí rozumět a řeknou si, když nerozumí, iniciují konverzaci, zajímají se o kulturu a rozvíjí empatii, zajímají se o proces učení). Jsou analytičtější (používají dedukci, nejprve si vytváří přehled, až pak se učí detaily, jsou obezřetní při transferu, kombinují známé) a (sebe)reflektivní (monitorují chyby, zajímají se o proces učení, plánují učení), staví na svých znalostech (odhadují význam, nepřekládají doslova, kombinují slova).

Pojetí efektivních strategií, tak jak je vnímají žáci (šetření III – volné výpovědi) a učitelé (šetření II - interview) a jak byly identifikovány statistickými analýzami ve strukturovaném kvantitativním výzkumu (šetření I – dotazník, inventář), se shodují na klíčové strategii, kterou je procvičování, především v přirozeném prostředí a s autentickými materiály.

Výsledky strukturovaného kvantitativního výzkumu (šetření I) přinesly hlubší vhled do efektivních strategií než jaký jsou s to učitelé (šetření II) či žáci (šetření III) reflektovat. Mnoho ze strategií si učitelé a také žáci uvědomují, význam mnoha dalších konkrétních strategií zjištěných jako efektivních v šetření I si však bezprostředně neuvědomují. Strukturovaný, na současné teorii strategií založený, kvantitativní výzkum (šetření I) ukázal více konkrétních efektivních strategií učení než doporučení učitelů (šetření II) a žáků (šetření III), zároveň také byla tímto výzkumem doložena reálná, empirická efektivita těchto strategií.

DISKUSE A ZÁVĚRY

V používání strategií učení CJ vykazují zkoumaní studenti značné rezervy pro zefektivnění učení CJ, a to co se týče míry používání strategií i spektra používaných strategií. Totéž se týká používání strategií, které byly v disertačním výzkumu identifikovány jako efektivní. Rezervy jsou u začátečníků oproti pokročilým a u málo úspěšných žáků oproti úspěšným, efektivním žákům ještě větší.

Skupiny strategií i jednotlivé strategie jsou používané s různou frekvencí a také jejich efektivita je různá. Žáci více používají strategie přímo „pracující“ na CJ. Většina z používaných strategií vykazuje kompenzační charakter z hlediska znalosti CJ. Nejpoužívanější skupinou strategií jsou kompenzační strategie (3,46 na škále), nejefektivnější kognitivní a metakognitivní strategie. Nejméně používané jsou afektivní a paměťové strategie. Ukazuje se také, že strategie, které žáci nejvíce používají, nemusí být zároveň nejefektivnější.

Především nepoužívání paměťových strategií lze považovat za kritické. Důvodem je pravděpodobně neznalost daných strategií. Za kritické lze označit také nepoužívání několika klíčových metakognitivních strategií. O to, jak se lépe učit se nezajímá 52% studentů, 57% si

nestanovuje dlouhodobé cíle v učení, 67% studentů neplánuje učení CJ do svého programu, 74% se CJ neučí soustavně. Naopak studenti se hodně (polovina) zaměřují na chybu. Důraz na chybu v procesu učení byl zjišťován i v předchozích výzkumech autorky (např. Vlčková 2002) a je pravděpodobně tradiční pro výuku cizích jazyků v českém prostředí. Bylo by, zdá se, možné diskutovat o jeho vhodnosti a míře.

Nejvíce používanými kompenzačními strategiemi jsou přizpůsobení sdělení znalostem (jen 9% studentů ji nepoužívá) a odhadování významu slov na základě jazykových znalostí (jen 10% ji nepoužívá).

Afektivní strategie bývají používány spíše žáky s problémy při učení CJ. Jako efektivní strategie se z dlouhodobého hlediska ukazují pouze nejvíce konstruktivní strategie jako jsou sebezpovzbuzování a přijímání přiměřeného rizika při učení a používání CJ.

Ze sociálních strategií lze za kritické označit výsledky používání dvou strategií (kamarád na konverzaci či dopisování v CJ a spolupráce s roditeli mluvčími a žádání je o pomoc s CJ), které na jednu stranu patří mezi velmi zřídka používané strategie, a na druhou stranu se ukázaly jako efektivní vůči všem zkoumaným indikátorům efektivity učení. V používání těchto dvou strategií lze vidět značné rezervy pro zefektivnění procesu učení CJ.

Kompenzační, afektivní a paměťové strategie vykazovaly vůči indikátorům efektivity převážně negativní vztah. Zdá se, že však nelze hovořit o neefektivitě daných strategií, ale spíše o používání těchto strategií na nižších úrovních CJ kompetence. Pokročilejší a efektivnější, úspěšnější žáci tyto strategie používají méně, pravděpodobně proto, že je již tolik nepotřebují. Efektivitu těchto strategií by proto bylo třeba zkoumat jiným metodologickým přístupem a hlavně longitudinálně.

Zajímavým výsledkem výzkumu je také identifikovaná klíčová strategie procvičování, která pravděpodobně naznačuje význam času stráveného aktivním kontaktem s CJ.

Vzhledem k zjištěnému vlivu učitele na používání strategií a uváděnou důležitostí úspěšnosti v CJ pro žáky, vzhledem k významu strategií a zjištěnému vztahu používání strategií a dlouhodobé efektivity učení, znalosti CJ a rozvoje CJ dovedností, je třeba na strategiích učení CJ pracovat a rozvíjet je. Rozvíjení strategií je nezbytné také proto, že se staly obligatorní a jednou z klíčových součástí národního kurikula (srov. rámcové vzdělávací programy).

Prvním krokem k práci na strategiích je jejich diagnostika, které slouží vytvořený inventář strategií s klíčem a klasifikace strategií popsána v disertaci.

Nelze také opominout vzdělání učitelů v oblasti strategií učení CJ, které, jak naznačuje disertační výzkum učitele (šetření II), není zatím plně dostačující.

NAVAZUJÍCÍ ANALÝZY A VÝZKUMY

Další dílčí analýzy disertačního výzkumu jsou prováděny díky projektu GA ČR 406/05/2107 *Autonomie v procesu učení a vyučování cizího jazyka* (řešitelka doc. Janíková, KGer PdF MU). Replikace metodologie disertačního výzkumu ve výzkumu strategií u studentů učitelství CJ na PdF MU byla umožněna fakultním grantem č. 24/05 *Strategie učení cizím jazykům jako východisko efektivního učení a vyučování cizích jazyků u studentů učitelství cizích jazyků na PdF MU (výzkumné šetření)*. Replikace metodologie disertačního výzkumu na základní škole je plánována na listopad 2005 v rámci projektu GA ČR 406/05/0246 *Obsahová dimenze kurikula základní školy (řešitel prof. Maňák, CPV PdF MU)*.

V současnosti je ověřována shoda teoretické klasifikace strategií Oxfordové (1990) s empirickými daty pomocí technik strukturálního modelování, zejména konfirmační faktorové analýzy. Ukazuje se, že data existenci dané šesti faktorové klasifikace nepodporují. Nabízí se spíše model s třemi faktory. Nová klasifikace (Vlčková, Völkle 2005) zachovává Oxfordovou zpochybňované dělení strategií na přímé a nepřímé. U nepřímých strategií se jedná o strategie autoregulovaného učení (zejména plánování a práce s emocemi). U přímých strategií lze rozlišit strategie mikro (analytický faktor) a makro (procvičování).

SUMMARY

Foreign Language Learning Strategies (PhD. thesis)

Foreign language learning strategies (FLLS) play a very important role in a process of long life learning of foreign languages. They are very important from the pedagogical point of view because it is possible to influence their usage and realize a FLLS training program.

606 students of 14 comprehensive upper secondary schools (gymnázium) at Brno, Czech Republic were asked about their use of 85 FLLS, before all by means of a questionnaire, a strategy inventory and qualitative methods.

The students show extensive reserves in using of the strategies - regarding the variability and the extent of strategies' application. They use significantly more direct FLLS (memory, cognitive, compensation strategies) than indirect FLLS (metacognitive, affective, social strategies). The most used groups of strategies were compensation strategies; the least used were memory and affective strategies.

The effectiveness of strategies were analyzed in the context of school grade, long-term effectiveness of FLL, development of FL skills (reading, writing, listening, speaking) and the knowledge of FL. The effectiveness of many of these strategies was empirically recognized, in some cases depending on the level of the FL communication competence. Nevertheless, many of these effective strategies are not enough used by the students. The most effective group of strategies was cognitive strategies. As a key strategy was identified the practicing, before all in natural settings and with authentic materials.

Key words

Foreign language learning strategies; memory, cognitive, compensation, metacognitive, affective, social strategies; using of strategies; effectiveness of strategies

ODKAZY, VYBRANÁ LITERATURA

- ARTELT, C. Lernstrategien und Lernerfolg – Eine handlungsnaher Studie. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 1999, roč. 31, č. 2, s. 86 – 96, Hogrefe-Verlag : Göttingen. ISSN 0049-8637.
- BIALYSTOCK, E. The Role of Conscious Strategies in Second Language Proficiency. *Modern Language Journal*, 1981, 65, s. 24 – 35. ISSN 00267902.
- BIALYSTOK, E. *On the Relationship Between Formal Proficiency and Strategic Ability*. Annual Meeting of TESOL : San Francisco, 1980.
- BIMMEL, P.; RAMPILLON, U. *Lernautonomie und Lernstrategien*. *Fernstudieneinheit 23*. München : Langenscheidt, 2000. ISBN 3-468-49651-6.
- BREMMER, S. Language Learning Strategies and Language Proficiency: Investigating the Relationship in Hong Kong. *Canadian Modern Language Review*, 1999, roč. 55, č. 4. ISSN 00267902.
- BROWN, A. L.; PALINCSAR, A. S. Reciprocal Teaching of Comprehension Fostering and Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1984, č. 1, s. 117 – 175. ISSN 0737-0008.
- CHIPMAN, S. F.; SEGAL, J. W.; GLASER, R. (Eds.) *Thinking and Learning Skills. Vol. 2: Research and Open Questions*. Hillsdale : Erlbaum, 1985. ISBN 0898591651.
- COHEN, A. D. Strategies in Second Language Learning: Insights from Research. In PHILLIPSON, R.; KELLERMAN, E.; SELINKER, L.; SMITH, M.-S.; SWAIN, M. (Eds.) *Foreign/Second Language Pedagogy Research*. Clevedon, Philadelphia : Multilingual Matters Ltd., 1991, s. 107 – 119. ISBN 1-85359-085-1.
- ESCRIBE, CH.; HUET, N. Knowledge Accessibility, Achievement Goals, and Memory Strategy Maintenance. *British Journal of Educational Psychology*, 2005, roč. 75, č. 1, s. 87 – 104. ISSN 0007-0998.
- FISCHER, R. *Učíme děti myslet a učit se. Praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-966-6.
- HUANG, X. H.; VAN NAERSSSEN, M. Learning Strategies for Oral Communication. *Applied Linguistics*, 1987, roč. 8, č. 3, s. 287 – 307. ISSN 0802-6106.
- LIND, G.; SANDMANN, A. Lernstrategien und Domänenwissen. *Zeitschrift für Psychologie*, 211 (4), s. 171 -192, Göttingen : Hogrefe-Verlag, 2003. ISSN 0044-3409.
- MANDL, H.; FRIEDRICH, H. F. *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Göttingen : Hogrefe, 1992. ISBN 3-8017-0462-9.
- MANGUBHAI, F. The Processing Behaviors of Adult Second Language Learners and their Relationship to Second Language Proficiency. *Applied Linguistics*, 1991, roč. 12, č. 1, s. 268 – 298. ISSN 0142-6001.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
- Mezinárodní akademie vzdělávání / UNESCO *Efektivní učení ve škole*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-556-3.
- NAIMAN, N., FROHLICH, M.; STERN, H. H.; TODESCO, A. *The Good Language Learner*. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education, 1978.

- O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press, 1990. ISBN 0-521-35286-X.
- O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U., KÜPPER, L. Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 1989, roč. 10, č. 4. ISSN 0142-6001.
- O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U., STEWNER-MANZANARES, G., KÜPPER, L., RUSSO, R. Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students. *Language Learning*, 1985a, roč. 35, č. 1, s. 21 – 46. ISSN 0957-1736.
- O'NEIL, H. F., jr. (Ed.) *Learning Strategies*. New York : Academic Press, 1978. ISBN 0-12-526650-2.
- OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston : Heinle & Heinle Publishers, 1990. ISBN 9-8384-2862-2.
- OXFORD, R. L.; NYIKOS, M.; CROOKALL, D. Learning Strategies of University Foreign Language Students: A Large-Scale, Factor Analytic Study. In *Paper of Annual Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages*, Miami, 1987.
- Rámcový vzdělávací program gymnaziálního vzdělávání (pracovní verze)*, 2004 [on line], URL: www.vuppraha.cz.
- Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání (2. verze, 3. verze – 8. 9. 2004)*, [on line]. URL: www.msmt.cz.
- RUBIN, J. Study of Cognitive Processes in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 1981, roč. 11, č. 2, s. 118 – 131. ISSN 0142-6001.
- RUBIN, J. What the „Good Language Learner“ Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 1975, č. 9, s. 41 – 51. ISSN 0039-8322.
- RUBIN, J.; WENDEN, A. (Eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. Herefordshire : Prentice Hall International (UK) Ltd, 1987. ISBN 0-13-527110-X.
- SKEHAN, P. *Individual Differences in Second-Language Learning. (Second Language Acquisition)*. Newcastle upon Tyne : Atheneum Press Ltd, 1990. ISBN 0-7131-6602-9.
- STERN, E. Die spontane Strategieentdeckung in der Arithmetik. In MANDL, H.; FRIEDRICH, H. F. *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Göttingen : Hogrefe, 1992, s. 99 – 122. ISBN 3-8017-0462-9.
- STERN, H. H. What Can We Learn from the Good Language Learner? In *Canadian Modern Language Review*, 31, s. 304 – 18, 1975.
- TARONE, E. Some Thought on the Notion of “Communication Strategy”. In FAERCH, C., KASPER, G. (Eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*. London : Longman, 1983. ISBN 3526553734.
- VLČKOVÁ, K. *Nepřímé strategie učení cizímu jazyku (diplomová práce)*. Brno : FF MU, Ústav pedagogických věd, 2002.
- WEINSTEIN, C. E., MAYER, R. E. The Teaching of Learning Strategies. In WITROCK, M. C. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*, 3. vyd. New York : Macmillan Publishing Company, 1986, s. 315 – 327. ISBN: 0029003105.
- WEN, Q., JOHNSON, R. K. L2 Learner Variables and English Achievement: A Study of Tertiary-level English Majors in China. *Applied Linguistics*, 1997, roč. 18, č. 1, s. 27 – 48. ISSN 0142-6001.

- WILD, K.-P. Eine Taxonomie von Lernstrategien im Studium. In *Werner Stangls Arbeitsblätter* [on line], s. 8, 1997. [Cit. 23.10.2003]. URL <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/INTERNET/ARBEITS_BLAETTERORD/LERNTECHNIKEN.html>
- WONG-FILLMORE, L. Individual Differences in Second Language Acquisition. In FILLMORE, C. a kol. (Eds.) *Individual Differences in Language Ability and Language Behaviour*. New York : Academic Press, 1979.
- WONG-FILLMORE, L. *The Second Time Around: Cognitive and Social Strategies in Second Language Acquisition*. PhD. Dissertation. University of Stanford, 1976.
- ZIMMERMAN, B. J.; PONS, M. M. Development of a Structured Interview for Assessing Students Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 1986, 23, s. 614 – 28. ISSN 00028312.

ODBORNÝ ŽIVOTOPIS

Jméno Kateřina Vlčková tituly: Mgr. Mgr.
datum narození: 3.11.1976 v Brně

Kontakt adresa: Žilkova 25, 621 00 Brno
e-mail: katerinavlckova@email.cz , 23594@is.muni.cz

Vzdělání

2001-2005: PdF MU v Brně: interní doktorský studijní program: pedagogika, disertační práce: *Strategie učení cizímu jazyku.*

2004/05: PdF MU: Překladatelský a tlumočnický kurz (němčina), celoživotní vzdělávání.

2004/05: PedF UK, FF MU: funkční studium II. pro řídicí pracovníky ve školství k výkonu řídicích činností, MŠMT ČR č. 19 182/2004-25-181. Závěrečná práce: *Pracovní motivace z hlediska řízení v podmínkách školy.*

2000-2004: FF MU v Brně: kombinované specializační studium školského managementu (příloha k diplomu). Závěrečná práce: *Pracovní motivace z hlediska řízení v podmínkách školy.*

2000-2003: FF MU: pedagogika (5leté, Mgr.), diplomová práce: *Nepřímé strategie učení cizímu jazyku.*

1996-2000: FF MU: humanitní studia: pedagogika – filosofie (studium ukončeno přestupem).

1995/96: FF MU: filosofie (mimořádné studium).

1995-2001: PdF MU: učitelství pro střední školy: všeobecně vzdělávací předměty: německý jazyk a literatura – občanská výchova (5leté, Mgr.), diplomová práce: *Kreatives Schreiben im Deutschunterricht.*

1991-95: Gymnázium, Slovanské nám. 7, Brno: humanitní směr (4leté), maturita z českého, německého jazyka, zeměpisu, základů společenských věd, závěrečná práce: *Das politische System der BRD.*

1983-91: Základní škola, Terezy Novákové 2, Brno (8 let).

Vybrané certifikáty

2003: Metodologie pedagogického výzkumu, ČAPV, Brno.

2003: Kurz práce s hlasem, MŠMT ČR č.j. 31422/2002-25-244, Lužánky – Středisko dramatické výchovy, Brno.

2002: Doktorandský seminář - metodologie, Občianske združenie V4 - Výchova-Veda-Vzdělávanie-Výskum pri PedF KU, Modra, Slovensko.

2002: Metodologie pedagogického výzkumu, ČAPV, Praha.

2001: Ženy a muži ve vedení škol – management s ohledem na gender otázky, MŠMT ČR č.j. 22344/2001-25-81, Ústav pedagogických věd FF MU, Brno.

2001: Státní základní jazyková zkouška z angličtiny, SJŠ, Brno.

1998: Fortbildungkurs für Deutschlehrer und Germanisten, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, SRN.

1998: Mittelstufe III., Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, SRN.

1995: Státní všeobecná jazyková zkouška z němčiny, SJŠ, Brno.

Vybrané zahraniční stáže

2005, říjen: Workshop Theory and Practice in the Analysis of Longitudinal Data, stipendium European Science Foundation, program Quantitative Methods in the Social Science, Hasselt University, Belgie.

2002, listopad: Universität Osnabrück, SRN: přednáška *Bildungswesen und Schulsystem in der Tschechischen Republik*; Lernstandort Noller Schlucht, Dissen, SRN; Hogeschool Edith Stein, Hengelo, Nizozemí; Fond česko-německé budoucnosti.

2002, září: Sommerkolleg, projekt rozvoje česko-rakouských vztahů a spolupráce Action, MŠMT, Kravsko.

2001, listopad: výzkumný ústav ICLON, univerzita v Leidenu, Holandsko.

1998/99: stipendium KGer PdF MU, program Sokrates a DAAD: Universität Regensburg, SRN: Filosofická fakulta IV.: Studijní obory: němčina – pedagogika.

1998, srpen: stipendium německé vládní agentury DAAD pro germanisty, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Německo.

1995, červenec: stipendium Domu zahraničních služeb MŠMT ČR, Europahaus, Rakousko.

Vybraná pedagogická praxe

srpen 2005 - červen 2006: asistent, katedra pedagogiky PdF MU.

leden - červen 2005: externí pracovník katedry pedagogiky PdF MU.

2001- dosud: výuka na PdF MU: Úvod do pedagogiky a základy pedagogického myšlení, Czech Education System in Comparison, Visiting schools, Základy pedagogické metodologie, Evropská vzdělávací politika, Seminář k teorii a metodice výchovy; pro LF MU: Moderní pedagogika, Pedagogika I.

2001 – 2005: interní doktorandka, katedra pedagogiky PdF MU.

1995, 2003, 2004, 2005 červenec – oddělová vedoucí, programová vedoucí, tábor Drak, Křižanov a Eurocontact Praha, Harachov.

2002, 2003, 2004, květen: lektorka němčiny: intenzivní konverzační kurz pro pokročilé, Gymnázium Řečkovice, T. Novákové 2.

1995 - 2003: lektorka němčiny (pomaturitní a firemní kurzy), jazyková škola Informačního centra města Brna KIC a jazyková škola HOPE.

2000: FF MU: pomocná vědecká síla: didaktická analýza Lindnerovy Encyklopedie a její pře-

klad z německého jazyka.

1994 – 2001: soukromá výuka němčiny.

Grantové projekty

2005: Řešitel fakultního projektu 24/05 *Strategie učení cizím jazykům jako východisko efektivního učení a vyučování cizích jazyků u studentů učitelství cizích jazyků na PdF MU (výzkumné šetření)*, PdF MU.

2005-2008: spoluřešitel projektu GAČR 406/05/0246 *Obsahová dimenze kurikula základní školy*, řešitel prof. Maňák, CPV PdF MU.

2005-2007: Účast na projektu GAČR 406/05/2107 *Autonomie v procesu učení a vyučování cizího jazyka*, řešitel: doc. Janíková, KGer PdF MU.

2004: Řešitel fakultního projektu 21/04 *Strategie učení cizím jazykům jako východisko efektivního učení cizím jazykům (deskriptivně-relační výzkumné šetření)*, PdF MU.

2004-2005: Spoluřešitel projektu BCES *Evropská vzdělávací politika*, řešitel: dr. Goňcová, PdF MU.

2003-2005: Účast na projektu *Rozvíjení profesních dovedností učitele*, GA ČR 406/03/1349, řešitel dr. Šťáva, KPd PdF MU.

2004: Formální účast na transformačním a rozvojovém projektu MŠMT ČR *Podpora oborových didaktik zkvalitněním doktorského studijního programu Pedagogika*, 183/2004, CPV PdF MU.

2001-02: člen (vzdělávací oblast Člověk a společnost) řešitelského týmu projektu *Koncepce studijního programu Učitelství pro základní školy dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* 129/2002, MŠMT ČR, řešitel doc. Mužík, PdF MU.

2002-2004: Účast na projektu *Implicitní pedagogické znalosti a možnosti autoregulace procesu jejich rozvíjení* GA ČR 406/02/1247, řešitel prof. Švec, UTB Zlín.

VYBRANÉ PUBLIKACE

- VLČKOVÁ, K. Empirická efektivita nepřímých strategií učení při učení cizímu jazyku u studentů gymnázia (zpráva z výzkumu). In JANÍK, T., MUŽÍK, V., ŠIMONÍK, O. (Eds.) *Sborník z konference Oborové didaktiky v pregraduálním učitelském studiu (13.-14.9.2004)*. Brno : PdF MU, 2004, 15 s. ISBN 80-210-3474-2. (fakultní projekt č. 21/04, PdF MU)
- VLČKOVÁ, K. Jak se brněnští gymnazisté učí cizí jazyky? Jaké strategie učení používají? Které strategie jsou z hlediska vzdělávacích výsledků nejefektivnější? (GAČR 406/05/2107). In *Pedagogický výzkum: Reflexe společenských potřeb a očekávání? Sborník příspěvků z XIII. konference ČAPV*. Olomouc : UP, 2005, s. 340 - 343. ISBN 80-244-1079-6
- VLČKOVÁ, K. *Nepřímé strategie učení cizímu jazyku (diplomová práce)*. Brno : FF MU, Ústav pedagogických věd, 2002.
- VLČKOVÁ, K. Nepřímé strategie učení v procesu učení cizím jazykům (Zpráva z výzkumného šetření). In *Pedagogické spektrum*, Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2003, XII, 5-6, od s. 61-68, 8 s. ISSN 1335-5589. (GA406/02/1247).
- VLČKOVÁ, K. Učia sa žiaci efektívne? *Naša škola*, Slovensko, 2003/04, roč. 7, č. 1, s.14-19. ISSN 1335-2733 (GA406/02/1247).
- VLČKOVÁ, K. Používání nepřímých strategií učení v učení cizím jazykům u gymnaziálních studentů. In *Študentské fórum, VI. ročník (Zborník príspevkov zo stretnutia študentov doktorandského štúdia, konaného 16. a 17. decembra 2002)*. Bratislava : PdF UK, 2003, s. 25-29, 5 s. ISBN 80-88868-84-X.
- VLČKOVÁ, K. Používání sociálních strategií učení v procesu učení cizím jazykům u gymnaziálních studentů (Zpráva z výzkumu). In *Sborník referátů XI. konference ČAPV - Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání*. Brno : PdF MU, 2003, 10 s. ISBN 80-7315-04.
- VLČKOVÁ, K. Strategie učení se cizímu jazyku jako součást kurikula lingvodidaktické přípravy studentů učitelství cizích jazyků (fakultní projekt č. 21/04, PdF MU). In *Inovativní tendence v kurikulu studijního oboru Učitelství německého jazyka pro ZŠ. 1. vyd.* Brno : MU, 2005, 5 s. ISBN 80-210-3697-4.
- VLČKOVÁ, K. *Pracovní motivace z hlediska řízení v podmínkách školy (závěrečná práce)*. Brno : FF MU, 2004. 56 s. (viz také virtuální studovna katedry sociální pedagogiky PdF MU, URL: http://www.ped.muni.cz/wsocedu/virtual/framy/fr_jmen.htm)
- VLČKOVÁ, K. *Pracovní motivace z hlediska řízení v podmínkách školy*. 2005. 56 s. [on line] In Portál Střediska služeb školám Zlínského kraje, URL: http://www.zkola.cz/zkedu/Users_Login.aspx?ReturnUrl=%2fzkedu%2fReditelna%2fClankyVReditelne%2f14397.aspx

- VLČKOVÁ, K. *Kreatives Schreiben im Deutschunterricht (diplomová práce)*. Brno : PdF MU, Katedra německého jazyka a literatury, 2001.
- VLČKOVÁ, K. *Projekt výzkumu (vzorový projekt výzkumu pro zájemce o doktorské studium na PdF MU)*. Brno : CPV PdF MU, 2004, s. 6 .
- VLČKOVÁ, K. *Didaktický test* (interní materiál pro lingvodidaktickou sekci na PdF MU). Brno : PdF MU, 2004.
- VLČKOVÁ, K. Pedagogické zásady. In GULOVÁ, L. a kol. *Teoreticko-metodická propedeutika pro edukační činnosti s dětmi a mládeží*. Brno : Paido, 2003, s. 58 – 65, 8 s. ISBN 80-86633-06-3.
- VLČKOVÁ, K. Učení a jak na ně. In GULOVÁ, L., ČECH, T. (Eds.) *Texty pro pedagogicko-psychologickou přípravu romských asistentů*. Brno : Paido, 2001, s- 71-75. ISBN 80-7315-011-2.
- VLČKOVÁ, K.; HAVEL, J. Faktory a kontext rozvíjení profesních dovedností učitelů (výzkumná zpráva, GA ČR 406/03/1349). In *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů. Sborník z mezinárodní konference konané dne 24.2.2004 na PdF MU v Brně. Sborník prací PdF MU č. 174. Řada pedagogiky a psychologie č. 22*. Brno : MU, 2004. od s. 155-175, 21 s. ISBN 80-210-3378-9.
- VLČKOVÁ, K.; HAVEL, J. Rozvíjení profesních dovedností učitele (předběžné výzkumné sdělení), In Wiegerová, A. (ed.) *Zborník príspevkov Cesty demokracie vo výchove a vzdelávaní VIII. (11.–13.12.2003)*. Bratislava : Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky Pedagogické fakulty Univezity Komenského a Občianske združenie V4 při PdF UK : 2003, s. 231-237. ISBN 80-969146-0-X. (GAČR 406/03/1349).
- VLČKOVÁ, K. Struktura nových kurikulárních dokumentů. *Učitel'ské listy*, leden 2004. URL: www.ucitelske-listy.cz, s. 10.
- VLČKOVÁ, K. *Nová struktura kurikulárních dokumentů v ČR*. Brno : Internetový portál Škola v praxi, URL: <http://www.skolavpraxi.cz/index.php?ID=931>, 2004.
- VLČKOVÁ, K. Spolupráce s nevládními organizacemi – cesta k dobře vytvořenému a realizovanému školnímu vzdělávacímu programu. In *Komenský*, Brno : PdF MU, 2005 (přijato k tisku) ISSN 0323-0449. s. 8.
- VLČKOVÁ, K. Kvantitativní výzkum. Interakční analýza. Efekt novosti. Placebo efekt. Galatea efekt. Pygmalion efekt. Golem efekt. In MAŇÁK, J., ŠVEC, V., ŠVEC, Š (Eds.). *Slovník pedagogické metodologie*. Brno : Paido, 2005.
- VLČKOVÁ, K. Trendy a charakteristiky vzdělávání a školství v zemích EU. In GOŇCOVÁ, M. *Evropská vzdělávací politika*. Brno : PdF MU, 2005, 37 s. (přijato k tisku)

Elektronické materiály pro studenty a veřejnost k tématu strategií učení CJ a jejich výzkumu (fakultní grant 21/04, disertační výzkum)

Vlčková, K. *Dotazník – odpověďový arch.* (2s.), Brno : PdF MU, 2004. URL: http://is.muni.cz/auth/el/1441/jaro2004/SZ7BP_MET1/op/dotaznik_odparch_tisk.doc

- Vlčková, K. *Inventář strategií učení*. (5 s.) URL: https://is.muni.cz/auth/el/1441/jaro2004/SZ7BP_MET1/op/inventar_tisk.doc
- Vlčková, K. *Vyhodnocování inventáře strategií učení CJ* (3s.). Brno : PdF MU, 2004. URL: https://is.muni.cz/auth/el/1441/jaro2004/SZ7BP_MET1/op/vyhodnocovani_inventare.doc
- Vlčková, K. *Přepis dat z dotazníku do databáze (Excel, Statistica, SPSS aj.)*, 2 s. Brno : PdF MU, 2004. URL: https://is.muni.cz/auth/el/1441/jaro2004/SZ7BP_MET1/op/prepis_dat.doc
- Vlčková, K. *Vzor databáze – kódování*. (5s. – list Excel). Brno : PdF MU, 2004. URL: https://is.muni.cz/auth/el/1441/jaro2004/SZ7BP_MET1/op/vzor_databaze_kody.xls

Studentské zprávy z výzkumu strategií učení CJ (fakultní grant 21/04, PdF MU)

URL: https://is.muni.cz/auth/el/1441/jaro2004/SZ7BP_MET1/

- *Zajímají se žáci o to, jak se učit cizí jazyk?* Zpráva z výzkumu na Gymnáziu Bystřice nad Pernštejnem, 9 s., 8. 7. 2004
- *Používání paměťových a kompenzačních strategií učení cizím jazykům u studentů gymnázia v Brně-Řečkovících*, s. 13, 8. 7. 2004.
- *Zpráva z výzkumu - Eko Gymnázium*, 184 KB, 8. 7. 2004
- *Zpráva z výzkumu - Gymnázium J. G. Mendela*, 82 KB, 9. 7. 2004
- *Zpráva z výzkumu - Gymnázium M. Lercha*, 168 KB, 30. 8. 2004
- *Zpráva z výzkumu - Jevíčko: Paměťové strategie*, 86 KB, 30. 8. 2004
- *Používání paměťových strategií (gymnázium Tábořská)*, 191.5 KB, 3. 9. 2004
- *Používání afektivních strategií učení CJ (gymnázium Bučovice)*, 103 KB, 3. 9. 2004
- *Zjišťování preference cizího jazyka (gymnázium Ústí nad Labem)*, 100 KB, 3. 9. 2004
- *Používání sociálních strategií a znalost AJ (gymnázium Kpt. Jaroše)*, 72.5 KB, 6. 9. 2004
- *Genderové rozdíly v odkladu počáteční CJ produkce (gymn. Bučovice)*, 55 KB, 6. 9. 2004
- *Používání referenčních materiálů při učení CJ (gymn. Jevíčko)*, 93.5 KB, 6. 9. 2004
- *Používání paměťových strategií při učení CJ (gymnázium Kolín)*, 72.5 KB, 8. 9. 2004
- *Strategie sebeodměňování při učení CJ (Gymn. J. G. Mendela)*, 49 KB, 8. 9. 2004
- *Motivace k učení cizího jazyka (gymn. Pastviny)*, 159.5 KB, 8. 9. 2004
- *Paměťová strategie odhadování slov (gymn. Plovdivská)*, 78 KB, 14. 9. 2004
- *Strategie opakování (gymnázium M. Lercha)*, 81 KB, 20. 9. 2004
- *Strategie odhadování významu slov na lingvistickém základě (Vejrostova)*, 62.5 KB, 20. 9. 2004
- *Komplexní vyhodnocení používání strategií učení CJ (Elgartova)*, 296.5 KB, 20. 9. 2004
- *Používání sociálních strategií (gymn. J.G. Mendela)*, 62.5 KB, 20. 9. 2004
- *Zpráva z výzkumu – gymnázium Vídeňská*, 85 KB, 29. 9. 2004
- *Sociální strategie (gymn. Vejrostova)*, 58 KB, 6. 10. 2004
- *Používání vybraných strategií (Biskupské gymnázium)*, 67 KB, 6. 10. 2004
- *Učení CJ na gymnáziu Slovanské nám.*, 96 KB, 13. 10. 2004