

MASARYKOVA UNIVERZITA

Pedagogická fakulta

ŽÁKOVSKÉ STRATEGIE UČENÍ CIZÍMU JAZYKU
VE VŠEOBECNÉM VZDĚLÁVÁNÍ
(PRŮŘEZOVÝ VÝZKUM)

Habilitační práce

Pupils' Foreign Language Learning Strategies
in Comprehensive Education
(A Cross-Sectional Research)

Brno 2010

Kateřina Vlčková

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji všem kolegům na pracovišti, zejména vedoucímu doc. T. Janíkovi, za podporu, cenné rady a podmínky pro psaní práce. Dále všem, kteří práci konzultovali a jinak podporovali. Za korektury děkuji Mgr. S. Šebestové, P. Jirsovi, DiS., M. Kubiátkovi, Ph.D., Mgr. J. Přikrylové a Mgr. M. Doskočilové. Poděkování směřuje zúčastněným školám - vedení, učitelům a žákům, bez nichž by nebyly výsledky výzkumu k dispozici a studentům Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity (PdF MU), kteří se podíleli na sběru dat.

Práce vznikla v Institutu výzkumu školního vzdělávání (dříve Centru pedagogického výzkumu) PdF MU. Byla podpořena Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy České republiky v rámci projektu „Centrum základního výzkumu školního vzdělávání“ s registračním číslem LC06046 a Rozvojovým programem PdF MU v roce 2009 s názvem „Kariérní růst akademických pracovníků Masarykovy univerzity jako prostředek kvalitativního posílení výzkumu a vzdělávání“.

KONTAKT

Mgr. et Mgr. Kateřina Vlčková, Ph.D.

Institut výzkumu školního vzdělávání

Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

Poříčí 31, 603 00 Brno

Tel: 549495199

E-mail: vlckova@ped.muni.cz, katerinavlckova@email.cz

Webové stránky: <http://www.muni.cz/people/23594>

Webové stránky článků ke strategiím: http://is.muni.cz/el/1441/jaro2004/SZ7BP_MET1/1129703/

OBSAH

1 ÚVOD.....	5
1.1 Téma a struktura práce.....	6
1.2 Návaznost na předchozí práce.....	9
1.3 Terminologie.....	17
2 KONCEPT STRATEGIÍ UČENÍ CIZÍMU JAZYKU.....	22
2.1 Definice a charakteristika strategií učení.....	23
2.2 Strategie a další teoretické koncepty.....	32
2.3 Druhy strategií a jejich klasifikace.....	36
2.4 Popis jednotlivých strategií.....	42
3 POUŽÍVÁNÍ STRATEGIÍ UČENÍ CIZÍMU JAZYKU.....	74
3.1 Používání strategií v primárním a sekundárním vzdělávání.....	74
3.2 Proměnné ovlivňující používání strategií.....	87
3.3 Proměnné ovlivňované používáním strategií.....	101
4 PRŮŘEZOVÝ VÝZKUM POUŽÍVÁNÍ STRATEGIÍ.....	111
4.1 Výzkumné cíle, otázky a hypotézy.....	112
4.2 Design výzkumu.....	115
4.3 Výzkumný vzorek.....	117
4.4 Metody sběru dat.....	120
4.5 Zpracování dat.....	125
4.6 Vliv designu výzkumu na výsledky a jejich interpretaci.....	131
5 STRATEGIE NA KONCI PRVNÍHO STUPNĚ ZŠ.....	134
5.1 Charakteristika žáků a procesu učení.....	134
5.2 Používání strategií.....	136
5.3 Proměnné ovlivňující používání strategií.....	141
5.4 Proměnné ovlivňované používáním strategií.....	150
5.5 Diskuse.....	154
6 STRATEGIE NA KONCI ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	157
6.1 Charakteristika žáků a procesu učení.....	157
6.2 Používání strategií.....	158
6.3 Proměnné ovlivňující používání strategií.....	166
6.4 Proměnné ovlivňované používáním strategií.....	177
6.5 Diskuse.....	185
7 STRATEGIE KE KONCI STŘEDNÍHO VŠEOBECNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	194
7.1 Charakteristika žáků a procesu učení.....	194
7.2 Používání strategií.....	196
7.3 Proměnné ovlivňující používání strategií.....	204
7.4 Proměnné ovlivňované používáním strategií.....	215

7.5 Diskuse	224
8 ROZDÍLY MEZI ŽÁKY STUPŇŮ VŠEOBECNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	229
8.1 Rozdíly v charakteristikách žáků a procesu učení	230
8.2 Rozdíly v používání strategií	240
8.3 Rozdíly v proměnných ovlivňujících používání strategií.....	256
8.4 Rozdíly v proměnných ovlivňovaných používáním strategií	258
8.5 Diskuse	261
9 ZÁVĚR.....	279
9.1 Obsahové závěry	279
9.2 Metodologické závěry	287
9.3 Pedagogická doporučení	292
SUMMARY	298
ODKAZY	303
SEZNAM TABULEK, GRAFŮ, SCHÉMAT A ZKRATEK.....	343
PŘÍLOHY	348

1 ÚVOD

Potřeby moderní společnosti se odráží v důrazu na *vzdělávání* a v jeho rámci na *klíčové* i další *kompetence* a komplexní *dovednosti*. Současná společnost staví na principu *celoživotního učení* a respektu vůči *individuálním* potřebám a *rozdílům*. Potřeby *globalizované společnosti* se odrážejí v požadavku osvojování *dalších jazyků* (cizích jazyků a druhého jazyka). Tyto potřeby se promítají do cílů deklarovaných nadnárodními organizacemi (UNESCO, OECD, EU). Explicitně a poměrně jednotně také do *cílů vzdělávání národních vzdělávacích plánů a kurikul*. Cizí nebo druhý jazyk je v současnosti v evropských a dalších zemích zaváděn do nižších ročníků vzdělávání a zvyšuje se jeho časová dotace.

Zájem odborníků o téma *strategií učení cizímu jazyku* koresponduje s těmito vývojovými tendencemi. Strategie učení představují hlavní část *kompetence k učení* a jsou složkami dalších kompetencí (kompetence k řešení problémů, kompetence sociální aj.). Strategie učení představují nezbytný předpoklad úspěšného celoživotního učení. Koncept celoživotního učení přirozeně odpovídá tomu, jak probíhá učení se cizímu a druhému jazyku. Jedná se o dlouhodobý proces s obdobími intenzivnějšího učení. Pro současnou společnost, která staví na znalostech, dovednostech a kompetencích, se proces učení a formalizované i neformální sdílení informací stává explicitně důležitým pro jakoukoli úroveň společnosti – pro jedince, skupinu, stát i globální společnost.

Strategie učení jsou řazeny mezi proměnné působící *individuální rozdíly* v učení a jeho výsledcích. Zároveň je používání strategií determinováno mnoha individuálními, skupinovými a situačními rozdíly. Z těchto hledisek jsou strategie zkoumány. Výzkum strategií je od počátku veden jak motivací rozvíjet teorii osvojování jazyka a didaktiku cizích jazyků, tak motivací podporovat žáky v procesu učení cizímu jazyku. Jak ukazují výzkumy, je možné, i když s určitými omezeními, strategie zprostředkovávat. Jelikož jsou strategie výslovně stanoveny jako cíle vzdělávání, je třeba je *systematicky* rozvíjet v rámci jednotlivých stupňů vzdělávání. Výsledky zde prezentovaného výzkumu ukazují, že třetina žáků na konci základního i gymnaziálního vzdělávání neví, jak se cizí jazyk učit. Další třetina na obou zmíněných stupních všeobecného vzdělávání to ví jen částečně. Zároveň se však v českých výzkumech ukazuje (Vlčková 2002; tato práce), že tematizování strategií ve výuce má vliv na používání strategií žáky. To je z hlediska pedagogického působení pozitivní výsledek, který naznačuje, že lze výše uvedenou potřebu naplnit.

Problematika strategií učení je v rámci didaktiky cizích jazyků v České republice teoreticky a zejména výzkumně zmapovaná pouze částečně. K dispozici nejsou například komplexní výzkumy na reprezentativním vzorku žáků primárního a nižšího sekundárního stupně vzdělávání, stejně jako hlubší studie základního výzkumu, které by rozvíjely teorii. Cílem naší práce je proto přispět k empiricky založenému poznání v problematice strategií učení cizímu jazyku na úrovni primárního a sekundárního všeobecného vzdělávání.

1.1 TÉMA A STRUKTURA PRÁCE

Prezentovaná práce se zabývá žákovskými strategiemi učení (se) cizímu jazyku v proudu všeobecného vzdělávání. Zjišťujeme, jak se žáci 5. ročníku základní školy (ZŠ), žáci 9. ročníku ZŠ a žáci předposledních ročníků čtyřletých a víceletých gymnázií učí cizí jazyk, resp. jaké strategie učení používají. Žáky na konci těchto tří etap všeobecného proudu vzdělávání srovnáváme. Zjišťujeme, jak se liší nebo shoduje jejich uváděná preference a používání strategií, a zda se liší nebo shodují vybrané proměnné, které mohou používání strategií ovlivňovat (gender, cizí jazyk, délka učení jazyku, zařazení tématu strategií do výuky aj.), stejně tak jako proměnné (zejména vzdělávací výsledky), u kterých očekáváme, že mohou být používáním strategií ovlivňovány.

Používání strategií jsme zjišťovali pomocí dotazníků vycházejících z klasifikace strategií učení cizímu jazyku R. Oxfordové (1990) a vybrané baterie položek (SILL 1990). Zkoumány byly strategie učení v několika oblastech, jednak přímé (primární) strategie učení (paměťové, kognitivní, kompenzační) a jednak strategie nepřímé (sekundární), které představují podpůrné činnosti v procesu učení (strategie metakognitivní, sociální a afektivní).

U paměťových strategií bylo zjišťováno, jak se žáci učí slovíčka a gramatiku, zda propojují to, co znají s novými informacemi, správně opakují, učí se v souvislostech, využívají mentálních reprezentací (představení si slova v mysli, představení si, jak zní, kde bylo napsáno atd.), fyzických reprezentací slov (ztvárnění slova pohybem, gestem apod.) a pojmových map, zda se učí pomocí kartiček atd.

U kognitivních strategií jsme zjišťovali, zda žáci využívají opakování činnosti za účelem procvičování, napodobují rodilé mluvčí, procvičují výslovnost a ortografii, používají fráze, kombinují známé obraty; procvičují v přirozeném kontextu – sledují televizi, poslouchají rádio, čtou, píší, surfují na Internetu v cizím jazyce, snaží se v cizím jazyce myslet; využívají selektivní a řízené pozornosti, anticipace, vytváření si přehledu, dedukce, analýzy, zda vyhledávají a aplikují pravidla, používají slovníky, Internet apod.; zda využívají kontrastního mezijazykového srovnávání, snaží se rozumět bez doslovného překládání; jsou opatrní při přenosu pravidel, slov apod. z jednoho jazyka do druhého; zda si dělají vlastní poznámky a souhrny z učiva nebo si zvýrazňují důležité informace.

U kompenzačních strategií bylo zjišťováno, zda žáci odhadují význam slov; zda když si nemohou vzpomenout, jak něco říct, žádají druhé o pomoc, využívají gestikulace a mimiky, zjednodušení nebo přizpůsobení si sdělení; vyjádří to podobně, použijí opis, synonymum nebo neologismus; zda směřují projev k tématům, ke kterým znají slovíčka nebo se tématům, kde neznají slovíčka, vyhýbají.

Z metakognitivních strategií bylo zjišťováno, zda si žáci vytváří přehled, přemýšlí, co se k čemu vztahuje; využívají selektivní a řízené pozornosti; zda odkládali na počátku učení se jazyku mluvení v cizím jazyce; zda se zajímají o to, jak se učit; plánují učení a stanovují si dlouhodobé a

krátkodobé cíle; zda si vedou sešit s metajazykovými poznámkami a úkoly; rozpoznají, na co se zaměřit; anticipují jazykové situace, sledují a hodnotí své učení a pokrok v něm a vyhledávají příležitosti k učení.

U afektivních strategií bylo zjišťováno, zda žáci pracují se svými emocemi, odstraňují příznaky stresu, relaxují, povzbuzují se v učení, odměňují se, monitorují své pocity a postoje a snaží se je optimalizovat a zda je komunikují s jinými lidmi.

U sociálních strategií bylo sledováno, zda žáci žádají jiné osoby o vysvětlení, zpomalení, potvrzení správnosti, opravování; spolupracují s rodilými a pokročilými mluvčími, se spolužáky, mají v zahraničí kamaráda na dopisování; seznamují se s kulturou a zvyklostmi cizí země a používají empatii při cizojazyčné komunikaci.

Cíl práce

Cílem práce je zjistit deklarované používání strategií učení žáky v hlavním proudu všeobecného vzdělávání a přispět k teorii strategií učení z hlediska národně-kulturních specifik v jejich používání a věkových specifik, resp. specifik determinovaných stupněm vzdělávání a kognitivním vývojem žáka. Zajímá nás, zda se deklarovaná preference a používání strategií liší u žáků ve všeobecném vzdělání na primární, nižší a vyšší sekundární úrovni.

Struktura práce

V úvodní kapitole je nastíněno téma a struktura práce, její význam a návaznost na předchozí výzkumy. Zabýváme se také základní terminologií. V teoretické části práce vytváříme východiska pro navazující empirické analýzy.

V druhé kapitole se zabýváme vymezením konceptu strategií učení cizímu jazyku. Uvádíme jednotlivé charakteristické rysy strategií a současnou odbornou diskusi týkající se uchopení daného konstruktů. Představujeme základní druhy strategií a jejich klasifikaci a další teoretické koncepty vázané na strategie učení. Nakonec stručně popisujeme jednotlivé strategie učení, které dále zkoumáme.

Třetí kapitola se věnuje dosavadním výzkumům používání strategií a z nich plynoucích poznatků. Popisujeme používání strategií u žáků primárního a sekundárního stupně vzdělávání¹ a nastiňujeme proměnné ovlivňující používání strategií a proměnné ovlivňované používáním strategií. Věnujeme se zejména těm proměnným, které dále zkoumáme.

Čtvrtá kapitola prezentuje metodologický postup našeho výzkumu. Nastiňuje hlavní cíle výzkumu, výzkumné otázky a hypotézy. Popisuje zvolený design výzkumu, výzkumné vzorky, pou-

¹ Klasifikace stupňů vzdělávání dle mezinárodní klasifikace ISCED97.

žité metody sběru dat, zpracování a analýzu dat. Zmiňujeme také důsledky zvoleného metodologického designu pro zjišťované výsledky a pro interpretaci výsledků.

V páté až sedmé kapitole prezentujeme výsledky průřezového výzkumu deklarovaného používání strategií učení cizímu jazyku v hlavním proudu všeobecného vzdělávání v českých podmínkách. Zaměřili jsme se na klíčové evaluační etapy – konec prvního stupně základního vzdělávání (5. ročník základní školy – ISCED 1), konec povinného vzdělávání (9. ročník základní školy – ISCED 2) a konec středního všeobecného vzdělávání (předposlední ročníky čtyřletých a víceletých gymnázií – ISCED 3). Předposlední ročníky gymnázií, nikoli poslední, byly zvoleny z důvodu uplatnění dat v longitudinálních analýzách používání strategií na gymnáziích (2002, 2004, 2006, 2008, 2009), kde jsou sledovány předposlední ročníky, jelikož se výzkumy uskutečňovaly na jaře, obvykle v červnu tak, aby nebyla zatížena hlavní výuka. Studenti posledních ročníků v tuto dobu již do výuky nedochází.

Výsledky výzkumu jsou popisovány odděleně ve čtyřech samostatných okruzích, tak aby byly připravené pro různé potřeby čtenářů. Nejprve jsou představeny výsledky žáků 5. ročníku, pak 9. ročníku, předposledních ročníků gymnázií a nakonec srovnání těchto tří stupňů vzdělávání. V každé kapitole jsou popsány obecné charakteristiky respondentů (věk, pohlaví, počet osvojovaných jazyků a doba jejich osvojování, odhad znalosti jazyka, známka, atd.), poté používání strategií, dále proměnné ovlivňující používání strategií (gender, sebepojetí, učitel, doba učení jazyku, raná výuka, osvojovaný a preferovaný jazyk) a nakonec proměnné ovlivňované používáním strategií (známka, znalost, míra rozvoje řečových dovedností). Každá z kapitol obsahuje pouze výsledky, jejich shrnutí a interpretace jsou nabídnuty v kapitolách s diskusí. Souhrnná diskuse je za kapitolou srovnávající výsledky všech tří stupňů vzdělávání.

Význam práce

Význam práce vidíme zejména v jejích empirických výsledcích z výzkumu deklarovaného používání strategií učení cizímu jazyku na konci jednotlivých etap všeobecného vzdělávání na primární a sekundární úrovni vzdělávání. Práce nabízí srovnání používání strategií a vybraných proměnných, které používání strategií mohou ovlivňovat nebo jím mohou být ovlivňované. Přínosný je především systematický pohled a srovnatelnost dat, která je umožněna jednotnou teorií strategií učení stojící za konstrukcí použitých výzkumných nástrojů a jednotným sběrem dat s podobnými nástroji. Výhodou je také srovnatelnost se zahraničními výzkumy daná výchozí výzkum (klasifikace strategií, položky z inventáře SILL). Nejen v ČR, ale také v zahraničí, není výzkum napříč těmito stupni vzdělávání s jednotnou metodologií k dispozici. Také vliv proměnných a vliv strategií nebyl v ČR ani v zahraničí souhrnně na těchto stupních vzdělávání zkoumán. Výzkum lze považovat za přínosný především proto, že výsledky v daném rozsahu (obsáhlý dotazník) nebyly v ČR dosud k dispozici.

Možnosti využití práce

Práce může sloužit didaktikům cizích jazyků na fakultách i mimo ně, studentům učitelství cizích jazyků, ale i dalších oborů, výzkumným pracovníkům, školní inspekci, učitelům, kteří mohou využít nástroje v příloze a realizovat vlastní diagnostikování strategií u žáků. Učící se cizím jazykům zde také mohou najít inspiraci. Cílem práce je poskytnout dalším výzkumníkům a teoretikům zázemí v množství empirických výsledků o používání širokého spektra strategií. Práce proto není psaná tak, aby ji bylo možné číst jako popularizační literaturu. Naopak je spíše vhodné vybrat si subjektivně relevantní části.

Jak pracovat s touto publikací

Čtenářům doporučujeme neplánovat si číst práci celou, zejména kapitoly s výsledky výzkumu je vhodné procházet selektivně, jelikož obsahují detailní informace o používání strategií a vztazích používání strategií a dalších proměnných. Jejich cílem je především sloužit dalším publikacím a výzkumům jako zdroj základních informací ve smyslu dvou vědeckých principů: kumulativnosti a falzifikovatelnosti. Čtenářům, které zajímá, jaké další výzkumy k tématu strategií jsme v ČR realizovali, lze doporučit kapitolu „Návaznost na předchozí práce“, jinak ji lze vynechat. Kapitola netvoří předpoklad pro porozumění dalším částem práce. Také je možné přeskočit popis strategií, pouze se podívat na jejich přehled v tabulce (viz příloha 4). V případě neporozumění výsledkům výzkumu u určité strategie se lze k jejímu popisu vrátit. Pokud chce čtenář získat co nejrychlejší přehled o výsledcích výzkumu, doporučujeme přečíst si diskuse k jednotlivým kapitolám s výsledky, nebo pouze kapitolu srovnávající výsledky 5. ročníku, 9. ročníku ZŠ a gymnázií a diskusi k nim. Nejstručnější verze je pouze diskuse ze srovnání výsledků. Velmi stručný přehled o celé práci nabízí anglické resumé.

Zkratky používané v práci jsou vysvětleny v „Seznamu zkratk“ na konci práce. Ročníky kódujeme jako 5, 9 a 12 (předposlední ročník gymnázií). Skupiny strategií takto: P ... paměťové strategie, KG ... kognitivní, K ... kompenzační, M ... metakognitivní, S ... sociální, A ... afektivní strategie.

1.2 NÁVAZNOST NA PŘEDCHOZÍ PRÁCE

Tato kapitola slouží k zakotvení předkládané habilitační práce do kontextu mých dalších výzkumů. Nabízí přehled aktivit a publikací, které jsem realizovala, a které jsou zájemcům o problematiku k dispozici². Pro porozumění dalším částem práce není nezbytná.

Tématu strategií učení cizímu jazyku se výzkumně a teoreticky věnuji od roku 2001, kdy jsem se přihlásila do doktorského studia pedagogiky na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity

² Publikace ke strategiím, které nejsou omezeny autorskými právy nakladatelství, jsou k dispozici přes webový odkaz na mých osobních stránkách v informačním systému Masarykovy univerzity (is.muni.cz).

(Pdf MU) s tématem metakognice jako východiskem autoregulace učení, jejímž školitelem byl prof. V. Švec a začala psát diplomovou práci na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity pod vedením dr. P. Novotného na téma *Nepřímé strategie učení cizímu jazyku* (Vlčková 2002). Disertační práci jsem postupně více zaměřovala na strategie učení. Od nepřímých strategií učení, jejichž jádrem je právě autoregulace a metakognice, ke strategiím obecně, tj. včetně kognitivních strategií učení.

Předstupněm zaměřením na strategie učení byla diplomová práce na katedře německého jazyka Pdf MU (vedoucí práce doc. V. Janíková), která se zabývala strategiemi kreativního psaní (*Kreatives Schreiben im Deutschunterricht*, 2001) a na níž jsem pracovala při studiu germanistiky a pedagogicko-psychologické diagnostiky na univerzitě v Řezně a Heidelbergu (1998). Určité nasměrování k tématu strategií učení představovalo také dvanáct let (1995 – 2006) výuky němčiny jako cizího jazyka v pomaturitních, individuálních a firemních kurzech a na gymnáziu.

Práce *Nepřímé strategie učení cizímu jazyku* (Vlčková 2002) vycházela z klasifikace strategií R. L. Oxfordové (1990) a zjišťovala na vybraném brněnském gymnáziu, jak se studenti učí cizí jazyk a které proměnné mají vliv na používání nepřímých (podpůrných) strategií učení (metakognitivních, afektivních a sociálních). Ze sekundárních analýz dat vznikly teoreticko-výzkumné studie: *Nepřímé strategie učení v procesu učení cizím jazykům* (2003), *Používání nepřímých strategií učení v učení cizím jazykům u gymnaziálních studentů* (2003), *Používání sociálních strategií učení v procesu učení cizím jazykům u gymnaziálních studentů* (2003), *Učia sa žiaci efektívne?* (2003) a *Empirická efektivita nepřímých strategií učení při učení cizímu jazyku u studentů gymnázia* (2004).

Na tyto práce navazovala disertace *Strategie učení cizím jazykům* (2005), podpořená mimo jiné fakultním grantem (2004, viz dále), ve které jsem zjišťovala používání přímých (paměťových, kognitivních a kompenzačních) i nepřímých (metakognitivních, afektivních a sociálních) strategií učení cizím jazykům. Základní soubor tvořila všechna brněnská gymnázia v roce 2004. Zjišťována byla zejména efektivita strategií z několika úhlů pohledu. Indikátory efektivity jako známka, srovnání se spolužáky, míra rozvoje řečových dovedností, znalost jazyka a dlouhodobá efektivita učení (index efektivity byl definován jako poměr času a znalosti jazyka) vycházely ze sebeposouzení žáka. Práce zahrnovala kvalitativní analýzy studentského pojetí efektivního osvojování cizího jazyka, učitelovo pojetí efektivního učení a osvojování jazyka a pojetí výuky strategií.

V návaznosti na disertační práci vznikla monografie *Strategie učení cizímu jazyku. Výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivity na gymnáziích* (2007, v rámci projektu Centra základního výzkumu školního vzdělávání LC 06046). Z disertační práce a sekundárních analýz dat byly vyhotoveny teoreticko-empirické studie: *Jak se brněnští gymnazisté učí cizí jazyky? Jaké strategie učení používají? Které strategie jsou z hlediska vzdělávacích výsledků neefektivnější?* (2005), *Předběžný návrh empirické klasifikace strategií učení cizímu jazyku* (2005), *Používání strategií učení cizímu jazyku a jejich efektivita v gymnaziálním vzdělávání* (2005), *Genderové rozdíly v používání strategií učení cizímu jazyku* (2005), *Testování modelu vysvětlujícího*

*známku z cizího jazyka pomocí strategií učení: multinomiální logistická regrese (2007), Srovnání používání strategií učení cizímu jazyku u studentů osmiletých a čtyřletých gymnázií (2009), Srovnání teorií používání strategií učení cizímu jazyku pomocí explorační a konfirmační faktorové analýzy (Vlčková, Völkle, nepublikovaný rukopis). Výsledky byly dále prezentovány na konferenci European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) – příspěvek *Assessing the use of foreign language learning strategies and their effectiveness at upper secondary comprehensive schools in the Czech Republic (2007)*. Na konferenci České asociace pedagogického výzkumu (ČAPV) byla prezentována nová specifická sekundární analýza dat *Interindividuální rozdíly v používání strategií učení cizímu jazyku (2008)*. Pro konferenci European Conference on Educational Research (ECER): Theory and Evidence in European Educational Research vznikl abstrakt *Use of foreign language learning strategies at upper secondary comprehensive schools in the Czech Republic (2009)*.*

V rámci fakultního projektu (2005, viz dále) byl realizován výzkum používání strategií učení cizímu jazyku u studentů učitelství cizích jazyků na PdF MU. Cílem bylo srovnat experty a novice v oblasti strategií učení. Vytvořen byl první on-line *Dotazník strategií učení cizímu jazyku (Vlčková 2006)* vycházející z klasifikace strategií R. L. Oxfordové (1990) a inventáře strategií SILL (Oxford 1990).

V rámci projektu Fondu rozvoje vysokých škol (2005) byly realizovány studentské výzkumy strategií učení v 9. ročníku ZŠ, 5. ročníku ZŠ a v předposledních ročnících gymnázií v ČR (2006). Byl realizován také on-line výzkum strategií učení u studentů učitelství druhého stupně základních škol, středních škol a učitelství 1. stupně. Pro výzkum v 5. ročníku ZŠ byl vytvářen nový dotazník a didaktický test anglického a německého jazyka pro účely zjišťování efektivity strategií. Studentské výzkumy a jejich databáze z jednotlivých škol jsou dostupné v is.muni.cz v předmětu Základy pedagogické metodologie (podzimní a jarní semestr 2005/06). Studentské výzkumy popisují dílčí výzkumné otázky z oblasti strategií učení obvykle na jedné nebo dvou školách.

Data z výše zmíněných výzkumů byla spojena do celkové databáze, která zahrnovala pro 5. ročník 1482 žáků, 9. ročník ZŠ 2384 žáků a na gymnáziích 1038 studentů. Replika výzkumu na gymnáziích sloužila také k doložení stability výsledků faktorové analýzy zaměřující se na validizaci používané klasifikace strategií a její zakotvení. K tomuto tématu připravujeme další studie. Z výzkumu v 9. ročníku ZŠ (2006) v ČR byla zatím publikována jedna studie s předběžnými výsledky *Evaluace strategií učení v osvojeném kurikulu vzdělávací oblasti (cizí) jazyk a jazyková komunikace na konci základního vzdělávání (2006)*, která ukazuje nejvíce a nejméně používané strategie učení a naznačuje celkové používání strategií. Popisuje charakteristiky procesu učení cizím jazykům v 9. ročníku základních škol. Z části výzkumu v 5. ročníku jsme zatím zveřejnili předběžné výsledky v diplomové práci, která shrnuje data z téměř všech škol (Fischerová 2009). Kompletní analýza všech dat z výzkumu v 5. ročníku je součástí habilitační práce, stejně jako dat z 9. ročníku a gymnázií z roku 2006.

V roce 2008 byla provedena replika výzkumu na francouzském gymnáziu v Brně (Koudelková 2009a). Použit byl adaptovaný dotazník z disertační práce (Vlčková 2005) upravený na francouzský jazyk. Srovnávány byly výsledky používání strategií a vybraných proměnných ovlivňujících používání strategií v jednotlivých ročnících gymnázia. Výsledky byly publikovány a prezentovány na konferencích (Koudelková 2009b, 2009c).

V červnu 2009 byla realizována 5. replika (2002, 2004, 2006, 2008, 2009) výzkumu na gymnáziích. Data byla sbírána v rámci tandemové diplomové práce (Přinosilová 2010, Hufová 2010). Přínosem této repliky byl náhodný výběr vzorku na úrovni škol a tříd v okresech Brno-město a Brno-venkov. Autorky zpracovaly specifická témata. Data plánujeme dále analyzovat ve výzkumu stability výsledků od roku 2002.

Z roku 2009 je k dispozici také výzkum strategií učení češtině jako druhému jazyku u cizinců v Brně realizovaný prostřednictvím strukturovaných interview (Zachová 2010).

Na české podmínky jsme se souhlasem autorů **adaptovali** další **nástroje**: *Language Strategy Use Survey* (Cohen, Oxford, Chi 2002) a *Young Learner's Language Strategy Use Survey* (Cohen, Oxford 2002) pro *Portál autoevaluačních nástrojů* vytvořený Národním ústavem odborného vzdělávání (NÚOV). K posledně zmiňovanému nástroji jsou dostupné výsledky předvýzkumu v 6. třídách na Kroměřížsku (Večerková 2010). V současnosti pracujeme na vytváření norem a standardizaci. Dosud byla vytvořena baterie nástrojů sestávající z dotazníků pro žáky 5. až 9. ročníku ZŠ (Vlčková, Večerková, Hrozková, Příkrylová 2010); žáky středních a jazykových škol (Příkrylová, Vlčková 2010) a jejich učitele 5. až 9. ročníku ZŠ (Vlčková, Příkrylová 2010) a středních a jazykových škol (Příkrylová, Vlčková 2010). U žáků je zjišťováno používání strategií z hlediska řečových dovedností (čtení, psaní, poslech, mluvení, dále překlad a slovní zásoba) a z hlediska funkcí strategií v procesu zpracování informací. Vznikly zprávy pro žáky a učitele a autoevaluační zpráva pro školu (Vlčková, Příkrylová, Hurtík 2010). K dispozici je také manuál (Vlčková, Příkrylová, Večerková 2010), který bude doplněn údaji o standardizaci.

K tématu strategií vznikly také **teoretické a metodologické studie**: *Strategie učení se cizímu jazyku jako součást kurikula lingvodidaktické přípravy studentů učitelství cizích jazyků* (2005), *Metody empirického výzkumu strategií učení cizímu jazyku* (2006), *Strategie učení: výzkumné oblasti, přístupy a metody* (2009). S doc. G. Lojovou připravujeme monografii *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků* pro nakladatelství Portál (v edičním plánu pro rok 2011).

Popularizační studie vycházející z teorie disertační práce jsou k dispozici na Portálu školních vzdělávacích programů: *Strategie učení cizímu jazyku v praxi. Používání strategií učení cizímu jazyku studenty brněnských gymnázií* (2005), *Strategie učení (se). Co o nich víme?* (2005), *(Auto)evaluace kompetence k učení ve vzdělávací oblasti (cizí) jazyk a jazyková komunikace. Diagnostika používání strategií učení cizímu jazyku studenty* (2005), *Strategie učení rozvíjející klíčové kompetence, zejména kompetenci k učení: Popis jednotlivých známých strategií učení (se) cizímu jazyku* (2005). Mezi popularizační práce patří také kapitola *Učení a jak na ně* (2001) ve skriptech.

Téma strategií jsme řešili ve výzkumných (tab. 1) a rozvojových (tab. 2) **grantech**.

Tab. 1: Řešení tématu strategií ve výzkumných grantech³

název	poskytovatel	rok	řešitel
Strategie učení cizím jazykům jako východisko efektivního učení cizím jazykům	Fakultní výzkumné projekty 21/04, 3020	2004*	K. Vlčková, Katedra pedagogiky PdF MU
Strategie učení cizím jazykům jako východisko efektivního učení a vyučování cizích jazyků u studentů učitelství cizích jazyků na PdF MU	Fakultní výzkumné projekty 24/05-3023	2005*	K. Vlčková, Katedra pedagogiky PdF MU
Autonomie v procesu učení a vyučování cizího jazyka	GA ČR 406/05/2107	2005 – 2007*	doc. V. Janíková, Katedra německého jazyka a literatury PdF MU
Obsahová dimenze kurikula základní školy	GA ČR 406/05/0246	2005 – 2008*	prof. J. Maňák, CPV PdF MU
Diagnostika strategií učení cizím jazykům	Fakultní výzkumné projekty MUNI/41/048/2009 3047	2009	Mgr. J. Příkrylová, CPV PdF MU
Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula v oborech školního vzdělávání	Rektorátní výzkumné projekty MUNI/A/1038 /2009	2010	doc. T. Janík, IVŠV PdF MU
Centrum základního výzkumu školního vzdělávání	MŠMT ČR LC 06046	2006* – 2010	prof. E. Walterová, ÚVRV PdF UK, doc. J. Němec, IVŠV PdF MU

* úspěšně oponováno

Tab. 2: Řešení tématu strategií v rozvojových grantech⁴

název	poskytovatel	rok	řešitel
Tvorba multimediálních studijních materiálů kurzu Základy pedagogické metodologie dostupných na celouniverzitní síti	FRVŠ, MŠMT ČR 1969/2006/F5	2006*	K. Vlčková, Katedra pedagogiky PdF MU
Příprava učitelů a dalších pedagogických pracovníků na tvorbu školních vzdělávacích programů	Rozvojový program MŠMT na rok 2006: č. 130 v rámci programu 2	2006*	doc. J. Trna, PdF MU
Cesta ke kvalitě. Autoevaluace – Vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení	EU – ESF/MŠMT CZ 1.07/4.1.00/06.0014	2009 – 2011	dr. M. Chvál, NÚOV

* úspěšně oponováno

Práce na tématu strategií se promítla do **výuky a prací studentů** Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity (PdF MU):

- V rámci fakultního projektu (Vlčková 2004) realizovali studenti učitelství pro druhý stupeň ZŠ a SŠ, kteří měli o tuto práci zájem, pod mým vedením v předmětu Základy pedagogické metodologie (2004) vlastní výzkumy na jimi zvolené téma z oblasti strategií

³ Zkratky jsou vysvětleny v Seznamu zkratk na konci práce.

⁴ Viz předchozí poznámka.

učení na gymnáziu, které jsou dostupné v informačním systému Masarykovy univerzity (is.muni.cz)⁵.

- Studenti učitelství pro 1. stupeň realizovali pod mým vedením také v rámci předmětu Základy pedagogické metodologie (jarní semestr 2005/06) výzkum v 5. ročníku ZŠ v ČR (2006). Zprávy jsou dostupné on-line (is.muni.cz).⁶
- Studenti učitelství druhého stupně ZŠ a SŠ realizovali pod mým vedením v rámci předmětu Základy pedagogické metodologie (podzimní semestr 2005/06) výzkum v 9. ročníku ZŠ a předposledních ročnících gymnázií. Zprávy z výzkumu, databáze, listy z administrace výzkumu jsou dostupné on-line (is.muni.cz).⁷
- Na téma strategií učení vedu diplomové práce, které se zaměřují především na repliky výše zmíněných výzkumů s cílem sbírat data longitudinálně a zjišťovat stabilitu výsledků (Fischerová 2009, Přinosilová 2009, Hufová 2010) nebo se zaměřují na specifická témata strategií učení cizímu jazyku (Koudelková 2009a, 2009b, Zachová 2010, Večerková 2010, Parobková – v přípravě).
- V disertační práci V. Soběslavské (2007) se zabýváme strategiemi osvojování slovní zásoby. Práce navazuje na zjištění o problematice stavu používání paměťových strategií žáky (Vlčková 2005). Pomocí nepřímého pozorování výuky angličtiny na náhodném výběru základních škol jsou v rámci *CPV videostudie anglického jazyka* (Najvar, Najvarová 2007, Najvar a kol. 2008) analyzovány *Příležitosti k učení strategií osvojování slovní zásoby v cizích jazycích*. V disertační práci J. Přikrylové (2009a, 2009b) řešíme téma *Diagnostiky strategií učení cizímu jazyku* s cílem popsat, adaptovat a standardizovat vybrané techniky diagnostiky strategií pro české podmínky, jelikož vhodných nástrojů nebyl v ČR dostatek.

Naše dosavadní výzkumy přinášejí poznatky zatím v těchto **tematických oblastech**:

⁵ Dostupné na: <https://is.muni.cz/auth/el/1441/jaro2004/SZ7BP_MET1/>. Zprávy z výzkumu (2004) zahrnují např. tato témata a školy: Zajímají se žáci o to, jak se učit cizí jazyk? (Gymnázium Bystřice nad Pernštejnem), Používání paměťových a kompenzačních strategií učení cizím jazykům u studentů gymnázia v Brně-Řečkovících, Používání paměťových strategií (gymnázium Táborská, Brno), Používání afektivních strategií učení cizím jazykům (gymnázium Bučovice), Zjišťování preference cizího jazyka (gymnázium Ústí n. Labem), Používání sociálních strategií a znalost angličtiny (gymnázium Kpt. Jaroše, Brno), Genderové rozdíly v odkladu počáteční cizojazyčné produkce (gymnázium Bučovice), Používání referenčních materiálů při učení se cizímu jazyku (gymnázium Jevíčko), Používání paměťových strategií při učení se cizímu jazyku (gymnázium Kolín), Strategie sebeodměňování při učení se cizímu jazyku (Gymnázium J. G. Mendela, Brno), Motivace k učení se cizímu jazyku (gymnázium Pastviny, Brno), Paměťová strategie odhadování slov (gymnázium Plovdivská, Brno), Strategie opakování (gymnázium M. Lercha, Brno), Strategie odhadování významu slov na lingvistickém základě (gymnázium Vejrostova, Brno), Komplexní vyhodnocení používání strategií učení cizímu jazyku (gymnázium Elgartova, Brno), Používání sociálních strategií (gymnázium J. G. Mendela, Brno), Sociální strategie učení (gymnázium Vejrostova, Brno), Používání vybraných strategií (Biskupské gymnázium, Brno), Učení se cizímu jazyku na gymnáziu Slovanské náměstí (Brno). K dispozici jsou zprávy i z dalších škol.

⁶ Zprávy dostupné z: https://is.muni.cz/auth/dok/rfmgr.pl?fakulta=1441;obdobi=3203;kod=ZS1BP_SZPM;furl=%2Ffel%2F1441%2Fjaro2006%2FZS1BP_SZPM%2Fode%2F;info=>. [cit. 7. 9. 2009]

⁷ Zprávy dostupné z: https://is.muni.cz/dok/rfmgr.pl?fakulta=1441;obdobi=3202;kod=SZ2BP_ZPM;furl=%2Ffel%2F1441%2Fpodzi2005%2FSZ2BP_ZPM%2F954926%2F;info=>. [cit. 7. 9. 2009]

- Používání strategií: výzkum dosahované kompetence k učení v oblasti strategií učení, míra používání strategií, preference strategií, používané a nepoužívané strategie, rozdíly v používání strategií a skupin strategií, sociální strategie učení, srovnání používaných a efektivních strategií.
- Individuální, skupinové a kulturní rozdíly v používání strategií: rozdíly mezi pokročilými a začátečníky, novici a experty, genderové rozdíly, rozdíly mezi čtyřletými a osmiletými gymnázii, mezi školami, souvislost vnitřní a vnější motivace a strategií učení, srovnání používání strategií v jednotlivých jazycích, vztah absolvovaných kurzů a stáží a používání strategií, vztah bilingvismu a používání strategií, vývoj žákovských strategií a jejich používání; vliv dalších vybraných proměnných na používání strategií (doba učení cizímu jazyku, počet osvojovaných jazyků, druh jazyka, doučování).
- Vliv strategií: vliv na studijní úspěšnost, efektivita strategií, regresní modely vysvětlují známku a míru rozvoje řečových dovedností pomocí strategií, vztah strategií a rozvoje řečových dovedností, vztah skóre v jazykovém testu a používání strategií.
- Teorie strategií: klasifikace strategií, validita a reliabilita klasifikace strategií.
- Metodologie: metody výzkumu strategií, adaptace nástrojů výzkumu a diagnostikování strategií, tvorba nástrojů, testování reliability výzkumného nástroje, standardizace inventáře strategií, metodologické problémy výzkumu strategií.
- Didaktika: místo strategií učení ve vzdělávání učitelů, didaktická cvičení pro výuku a podporu strategií učení, návrhy pro žáky, učitele, školu na základě on-line diagnostiky.
- Pojetí strategií: studentovo pojetí efektivních strategií, učitelovo pojetí efektivního učení a strategií.
- Výuka strategií: učitelova podpora strategií ve výuce, vztah výuky strategií a míry používání strategií, autoevaluace školy v oblasti podpory strategií ve výuce a používání strategií učení žáky.

Naše dosavadní výzkumy zahrnovaly zatím tyto **skupiny respondentů**:

- Žáci: 5. ročníku ZŠ (všechny jazyky, jeden výzkum pouze angličtina a němčina a jeden pouze angličtina), 6. ročníku ZŠ (angličtina), 9. ročníku ZŠ (všechny jazyky, zejména angličtina). Studenti předposledních ročníků gymnázií (všechny jazyky, zejména angličtina, specifický výzkum byl realizován na francouzštinu), studenti 2. až 4. ročníku gymnázia (pouze nepřímé strategie, všechny jazyky). V současnosti zkoumáme žáky 5. až 9. ročníku ZŠ a víceletých gymnázií a žáky středních škol a jazykových škol (všechny jazyky). Realizován je také samostatně výzkum na střední pedagogické škole (angličtina).
- Budoucí učitele: studenti PdF MU – učitelství pro 1. stupeň (angličtina, němčina), cizích jazyků (angličtina, němčina, ruština, francouzština), učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro druhý stupeň ZŠ a SŠ a studenti speciální pedagogiky (všechny jazyky).
- Učitele: 3. ročníku čtyřletého a jim ekvivalentních ročníků víceletých gymnázií (všechny jazyky) – zjišťováno bylo pojetí efektivního učení se jazykům, obeznámenost s tématem strategií, místa strategií učení v rámcových programech, podpora strategií ve výuce.

V současnosti u učitelů 5. až 9. ročníku ZŠ, víceletých gymnázií a středních škol a jazykových škol zjišťujeme podporu strategií ve výuce.

Návaznost habilitační práce

Habilitační práce navazuje na mé předchozí práce v oblasti strategií učení cizímu jazyku, což se odráží v teoretických východiscích této práce. Relevantní kapitoly, které jsem publikovala jinde (např. Vlčková 2005, 2007, 2009) a které netvoří nutnou součástí východisek výzkumu, zde již neprezentuji (metody výzkumu strategií, modely osvojování a utváření strategií, popisy jednotlivých klasifikací strategií). Některé relevantní kapitoly jsou zkráceny (klasifikace strategií, výuka strategií, vztah strategií a kognitivního stylu a stylu učení), protože jsou k dispozici čtenářům v jiných publikacích (Vlčková 2007, 2009). Tato témata jsou v habilitační práci prezentována z jiného úhlu pohledu než v předchozích pracích. Empirická část habilitační práce navazuje na naše dosavadní výzkumy (Vlčková 2002, 2005). Odráží se to v použití jednoho ze dvou aplikovaných nástrojů v replice výzkumu s jinou výzkumnou otázkou a uvádění pouze výsledků reliability, nikoli již položkové a faktorové analýzy.

Vzhledem k podobnosti názvů jiných prací dané hlavním tématem a pojmem „strategie učení cizímu jazyku“ zmíníme, v čem se tato práce liší od předchozích prací (zejména disertační). Práce je specifická tím, že se zaměřuje na klíčovou proměnnou při osvojování jazyka a používání strategií, a to na věk žáků a stupeň vzdělávání a případně nepřímo sledované vývojové a jiné odlišnosti v používání strategií. Zaměřujeme se také na stabilitu působení vybraných proměnných na používání strategií učení cizímu jazyku a na stabilitu vztahů používání strategií a proměnných potenciálně ovlivňovaných používáním strategií. Výzkumný vzorek je rozsáhlejší než v dřívějších výzkumech. Práce je specifická tím, že srovnáváme žáky 5. a 9. ročníku ZŠ a předposledních ročníků gymnázií. V teorii se objevují nové nebo aktualizované poznatky o strategiích, přičemž více než v jiných pracích vychází z výzkumů (deklarovaného) používání strategií a jsou jimi dokládány.

Podobně jako v disertační práci se zde objevují kapitoly zabývající se souvislostí určitých proměnných s používáním strategií, popisujeme však pouze ty proměnné, které zkoumáme, a to hlouběji než v jiných našich pracích. Zohledňujeme výzkumné výsledky relevantní pro určité věkové skupiny. S disertační prací a dalšími pracemi je sdílený popis jednotlivých strategií v klasifikaci R. L. Oxfordové (1990), jelikož tato klasifikace z důvodu sběru dat (jeho konzistence a replikovatelnosti) zůstala ústředním momentem práce. V této práci publikujeme vlastní nové vědecké výsledky.

1.3 TERMINOLOGIE

Prezentovaná práce (stejně jako jiné práce) neexistuje mimo vývoj odborného diskursu, v němž jsou nové konstrukty označovány termíny z běžného jazyka nebo termíny nově vznikajícími. Zmíníme proto několik základních termínů používaných v práci, které by bez upřesnění nemusely být jednoznačné. Především se budeme věnovat termínům, se kterými pracujeme jako s konstrukty a proměnnými v prezentovaném výzkumu.

Strategie učení a žákovské strategie

Termín *strategie učení* pochází z anglosaského prostředí (*learning strategies*), je však již několik desetiletí etablován u nás i jinde v zahraničí. Jeho používání se rozšířilo především s nástupem kognitivismu. V Česku se používá výraz *učební strategie* a *strategie učení*. Mnozí autoři používají tyto dva výrazy synonymicky (Mareš 1998, Švec 1998, Čáp, Mareš 2001, Janíková 2007). Obdobný termín *učebné (študijné) strategie* se uplatňuje ve slovenštině (Gavora 2010). V německy mluvících zemích se používá termín *Lernstrategien* (Mandl, Friedrich 1992, Bimmel, Rampillon 2000, Artelt 1999, 2000, Artelt, Moschner 2005, Schiefele 2005, Wild 1997, 2000, 2001, Lind, Sandmann 2003, Lukesch 1998, Metzsig, Schuster 1993 aj.), ve Francii *les stratégies d'apprentissage* (Vaillancourt 2008, Cyr, Germanin 1998, Wendt 2000, Atlan 2000, Besiat 2002). Problém s termínem není ani tak terminologický, jako spíše konceptuální. Mnozí autoři odlišují *strategie používání jazyka* a *strategie učení se jazyku*, *strategie osvojování jazyka* a *strategie učení se jazyku* nebo *strategie učení cizímu jazyku* a *strategie učení druhému jazyku*. Někteří autoři zastávají stanovisko, že je nutné hovořit o *žákovských strategiích* (*learner strategies*), které jsou termínem zahrnujícím více než jen strategie učení, a to, co je zkoumáno a uváděno jako strategie učení, jsou podle nich často *žákovské strategie* (Cohen 2003, Cohen, Macaro 2006, Grenfell, Harris 1999). Termín *learner strategies* se uplatňuje více od roku 2003. Zatím se jeví jako obtížné zavést do češtiny (podobně jako do němčiny, srov. Conrad 2003) jeho adekvátní a jazykově vhodný ekvivalent.

Strategie učení, metody učení, druhy učení, výukové strategie, metody výuky

Paralelně k termínu *strategie učení* se v českém prostředí z anglosaské terminologie objevuje termín *výukové strategie* (např. Starý 2006) nebo *vyučovací strategie* (Maňák, Švec 2003) nebo méně často *strategie vyučování*, který však s termínem *strategie učení* plně nekoresponduje. V kurikulárních dokumentech (RVP ZV, RVP G 2007) se v odlišném významu slova hovoří o *výchovných a vzdělávacích strategiích*. Podobná paralela byla v České republice do 90. let mezi *výukovými metodami* a *metodami učení (učebními metodami)*. Oba termíny jsou používány ve více významech. Pod termín *metody výuky* se v didaktice cizích jazyků (Hanušová 2005b, Choděra a kol. 2000) řadí *gramaticko-překládová metoda*, *přímá metoda*, *audiolingvální* nebo *audiotorální metoda*, *komunikativní přístup*, *Community Language Learning*, *Total Physical Response*, *sugestopedie*, *Silent Way*, *Natural Approach*, *Task-Based Approach*, *lexikální přístup* aj.

Někdy jsou tyto metody a přístupy označovány také jako *metody učení*. Často jsou také jako *metody učení* chápány psychologické *teorie učení* (klasické podmiňování, operantní podmiňování, konstruktivismus, sociální konstruktivismus aj.), *druhy učení* (verbální, senzomotorické, problémové, sociální učení, učení vzhledem atd.) nebo *učební činnosti* (používání kartiček při učení aj.) nebo různé *didaktické přístupy* (kooperativní učení, angažované učení).

Termín *metoda učení* je historicky starší označení odpovídající z větší míry obsahu termínu *strategie učení*, postup nebo způsob učení, na různých úrovních komplexnosti a obecnosti. Termín *metoda učení* v prezentované práci nepoužíváme, protože termín *strategie* zahrnuje charakteristiky, které nezahrnuje nutně *metoda učení (learning method)*. Jedná se zejména o orientaci na cíl, záměrnost, uvědomělost a další (viz definice strategií dále). Někteří autoři však koncept *strategie učení* kritizují a shledávají ho z psychologického hlediska jako problematický (Dörney, Skehan 2003). Termín *metoda učení* se podobně jako termín *strategie učení* v současných českých psychologických slovnících neobjevuje (např. Hartl, Hartlová 2000, 2004). Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš 2009) a Anglicko-český pedagogický slovník (Mareš, Gavora 1999, s. 96) uvádí termín *strategie učení*.

V prezentované práci preferujeme termín ustálený v českém prostředí, a to *strategie učení*, paralelně k termínu *styl učení* (Mareš 1998, Průcha, Walterová, Mareš 2009). Termín zdůrazňuje proces učení a strategie k němu potřebné. Zároveň zohledňuje, že nelze jednoznačně rozlišit strategie používání jazyka a jeho učení se, protože nelze vždy zjistit primární intenci žáka. Navíc je jazyk osvojován svým používáním a oba procesy nelze striktně oddělovat (srov. Choděra 2006, Ellis 2008). V názvu práce používáme termín *žakovské strategie učení*, který zdůrazňuje pouze to, že zkoumáme žáky.

Strategie učení cizímu jazyku

Hlavním pojmem používaným v práci je pojem *strategie učení cizímu jazyku*. Termín není v ČR ustálen, proto zdůvodníme jeho volbu. Termín vychází z anglosaské terminologie (*foreign language learning strategies*). Pro překlad volíme dativ (učení se cizímu jazyku), nikoli genitiv „strategie učení cizího jazyka“ nebo akusativ (vyučovat co), jelikož zdůrazňuje procesy učení více než vyučování (srov. Maňák, Švec 2003, s. 15). Zvratné zájmeno „se“ (strategie učení se cizímu jazyku) v daném výrazu nepoužíváme, přestože je v běžném jazyce v tomto případě očekáváno. Tento jazykový problém by bylo možné obejít používáním termínu *učební strategie*, který J. Mareš (1998) také uvádí. Podobně jako jej preferuje V. Janíková (2007 aj.), která používá oba termíny souběžně. Naše práce si neklade za cíl být normativní v terminologii strategií učení, jejím cílem je spíše popsat učení u českých žáků a přispět malým dílem k vývoji dané vědní oblasti. Terminologie závisí na konceptuálním uchopení dané problematiky, které se však, jako v mnoha dalších oblastech, průběžně vyvíjí.

Metastrategie, metakognice a metakognitivní strategie

V české odborné literatuře se setkáváme s výrazem *metastrategie* (Hartl, Hartlová 2000, 2004) chápaným jako strategie strategií, tj. nejčastější osobní strategie, s níž člověk vybírá a modifikuje strategie potřebné ke zvládnutí úkolu, řeší problém, nalézá odpovědi apod.

V naší práci pracujeme s termíny nižší úrovně obecnosti, jako jsou *metakognitivní strategie* nebo *nepřímé strategie učení*. Metakognitivní strategie jsou zaměřeny na poznávání, jak probíhá učení CJ, zaměření učení, zahrnují selektivní a řízenou pozornost, plánování, organizování učení, anticipaci, kontrolu a evaluaci učení. Nepřímé strategie učení zahrnují strategie metakognitivní, afektivní (práce s emocemi) a sociální (spolupráce s ostatními při učení). Pojem metakognitivních strategií souvisí s pojmem *metakognice*, u nás také běžně používaným (Hrbáčková 2004, Krykorková 2003, 2004, Krykorková, Chvál 2001, 2003 aj.). V psychologickém slovníku je *metakognice* vymezována jako „poznávání na druhou“, „poznávání toho, jak člověk poznává“ (Hartl, Hartlová 2000, 2004, s. 311), tj. jedná se o znalost vlastních kognitivních procesů.

Osvojování a učení

Mnozí autoři rozlišují proces *osvojování* a *učení* (srov. Hanušová 2005b, Choděra a kol. 2001). Na odlišnost obou procesů poukazyval Krashen (1981). Osvojování se vztahuje k podvědomému procesu „pochycení“ jazyka tak, že mu je jedinec vystaven. Jedná se o proces typický pro osvojování prvního a druhého nebo dalších jazyků u dětí. Učení je chápáno jako vědomý proces studia jazyka, typický pro školní prostředí. Validita odlišení je problematická, jelikož je obtížné určit, kdy je proces vědomý (McLaughlin 1987).

Někteří autoři používají oba termíny zástupně (Ellis 2008) a odlišují spíše explicitní a implicitní učení (Eysenck 2001, Ellis 2008) tak, jak je chápáno v kognitivní psychologii. *Implicitní učení* probíhá nezáměrně a nevědomě. Odborníci se liší v názoru na to, zda je možné, aby učení probíhalo bez určitého stupně jeho uvědomění. *Explicitní učení* je definováno jako záměrný proces, který je s velkou pravděpodobností také vědomý. Tyto dva typy učení zahrnují odlišné procesy a vedou k odlišným znalostem (*implicitní* a *explicitní znalosti*).

Cizí jazyk a druhý jazyk

V textu hovoříme obvykle o *cizím jazyku*, současně se v našem případě jedná o *jazyk cílový* (target language). Cílový jazyk znamená obecně jakýkoli jazyk, který se daný žák učí. Pod pojmem *cizí jazyk* je zde rozuměn jazyk, který se žák učí a který není v dané zemi běžně používán jako úřední jazyk nebo druhý jazyk. Výzkumy v USA a nástroje vytvářené v USA se obvykle zaměřují na *druhý jazyk* (*second language*), tj. jazyk, který je v daném prostředí běžně používán (obvykle angličtina u imigrantů). Výzkum druhého jazyka je v ČR relativně novou oblastí, která se rozrůstá s přílivem imigrantů. Strategie učení češtině jako druhému jazyku zkoumala zatím pomocí interview strukturovaných dle klasifikace strategií R. Oxfordové např. Zachová (2010) v

diplomové práci. Z hlediska používání strategií učení existují určité rozdíly u druhého nebo cizího jazyka a dalších jazyků, podle našeho názoru dané zejména množstvím jazykových podnětů a motivací jedince.

První cizí jazyk

V práci používáme termín *první cizí jazyk* ve smyslu *prvního jazyka* po mateřském jazyce, který si žák osvojuje. Tento termín je používán z důvodu porozumění otázkám v dotazníku. Může se tedy jednat jak o *druhý jazyk*, tak *cizí jazyk*. V terminologii *teorie osvojování jazyka* by se jednalo o *druhý jazyk*. Naše používání výrazu je v rozporu s používáním termínu v kurikulárních dokumentech a pedagogickém slovníku, kde je *první cizí jazyk* definován jako „cizí jazyk zařazovaný v učebním plánu od nižšího ročníku než další cizí jazyk nebo mající větší časovou dotaci“ (Průcha, Walterová, Mareš 2009). Před rokem 1989 jím byla ruština, po roce 1989 nebylo určeno, který ze čtyř jazyků je první (angličtina, francouzština, němčina, ruština). Od roku 2005 v souvislosti s *Rámcovým vzdělávacím programem základního vzdělávání* (RVP ZV 2007) je jím angličtina. *První cizí jazyk* je povinný od 3. po 9. ročník základního vzdělávání. V některých školách je vyučován od 1. ročníku. Zajímavé výsledky k tomuto tématu jsou prezentovány v kapitole srovnávající výsledky ze tří zkoumaných stupňů vzdělávání.

V českém prostředí se můžeme setkat také s termínem *druhý cizí jazyk*. Je jím označován další cizí jazyk, který se žáci učí na základní škole vedle mateřského jazyka a prvního cizího jazyka, obvykle angličtiny (srov. Najvar 2008, s. 10), nebo je jím označován další cizí jazyk, který se učitelé ruštiny po roce 1989 učili místo ruštiny a rozšiřovali si tak aprobaci (např. Choděra 2006). V posledním zmíněném významu není termín v práci používán.

Dovednosti a kompetence

V práci se také objevují termíny *dovednost* a *kompetence* (srov. Janík, Maňák, Knecht 2009), přičemž termín *kompetence* je zde pojímán jako termín nadřazený, zahrnující obvykle několik dovedností a další vzdělávací výstupy a charakteristiky učícího se. Pracujeme s termínem *kompetence k učení* v souladu s pojetím RVP ZV (2007). *Strategie učení* jsou chápány jako její hlavní části. Termín *dovednost učit se* a *učit se učit* (angl. learning to learn, něm. Lernen zu lernen) používáme zejména v kontextu našeho výzkumu a formulací položek dotazníku.

Někteří autoři (Friedrich, Mandl 2006, Oxford, Scarcella 1992, Yule 2006, Žofková 2002 aj.) hovoří o *strategické kompetenci* žáků (angl. strategic competence, něm. strategische Kompetenz). Používaný doslovný český překlad nenabízí zřejmý a jednoznačný obsah. Strategická kompetence je chápána (Yule 2006) jako schopnost jedince používat jazyk, uspořádat efektivně informace a překonávat potenciální komunikační problémy. Je částí *komunikační* (*komu-*

nikativní)⁸ kompetence jako cíle jazykového vzdělávání. Někteří autoři (Chamot 2004, Cohen 2007) používají v kontextu strategií učení také termín *strategický žák*, přesněji „strategický učící se“ (angl. strategic learner). S uvedenými dvěma koncepty (termíny) v práci nepracujeme.

V práci používáme termín *řečové dovednosti* v souladu se zavedeným českým územ a tradicí odlišování *řeči* (parole) a *jazyka* (langue) od F. de Saussura (1916, překlad 2006, 1989). Anglický ekvivalent v nástrojích zjišťujících používání strategií rozvoje jednotlivých řečových dovedností (čtení, psaní, mluvení, poslech) je *language skills* (něm. *Sprachfertigkeiten*). Někteří autoři používají termín *jazykové dovednosti* (Hanušová 2005, Společný evropský referenční rámec pro jazyky 2002), *komunikativní dovednosti* (Choděra 2006) apod. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš 2009) uvádí *jazykové dovednosti* a *řečové dovednosti* jako synonyma. Jednotlivé dovednosti jsou v práci označovány zkrácenou formou také podle nejčastějšího českého úzu (*čtení, psaní, mluvení, poslech*).

Didaktika cizích jazyků a lingvodidaktika

V práci obvykle pracujeme s termínem *didaktika cizích jazyků* (Malíř 1971, Hendrich 1988, Jelínek 1991, Choděra 2006 aj.), který označuje vědeckou disciplínu zabývající se teorií osvojování, učení a vyučování cizím jazykům, která vychází do určité míry z předpokladu podobnosti cizích jazyků, což je v případě osvojování jazyků euro-americké civilizace relativně možné. *Lingvodidaktika* je obecnější termín, zahrnující i teorii osvojování mateřského jazyka.

Gender a pohlaví

Termín *gender* používáme ve smyslu sociálního konceptu (Smetáčková 2006, 2009), který je podle našeho názoru v oblasti používání strategií nosný, jelikož výzkumy ukazují kulturní vázanost odlišností v používání strategií učení u dívek a chlapců (Oxford, Nyikos 1989 vs. Wharton 2000, Tercanlioglu 2004 aj.). Na termín *pohlaví* odkazujeme pouze, pokud se jedná o biologicky podmíněný jev.

Žáci a učitelé

V textu používáme označení *žáci* a *učitelé* dle oficiálních kurikulárních a legislativních dokumentů v ČR. Termín *žák* a *učitel* je chápán jako širší, obecnější a méně specifický než termín *student*, *gymnazista*, *středoškolský profesor* apod. Neuvádíme obvykle současně ženský i mužský tvar slova z důvodu stručnosti textu. Místy je používán termín *učící se*, jelikož termín *žák* se vztahuje obvykle k dětem a mládeži a zdůrazňuje institucionalizovanou formu vzdělávání.

⁸ Termín *komunikativní kompetence* je používán častěji, byl zaveden zejména do českého překladu Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (2002). K diskusi termínů *komunikativní* a *komunikační* vycházejících z významově odlišných lexémů viz např. Hrdlička (2005).

2 KONCEPT STRATEGIÍ UČENÍ CIZÍMU JAZYKU

Zájem o strategie učení sílil od 60. let 20. století v souvislosti s přesunutím akcentu z učitele a procesů vyučování na žáka a proces učení (Brown et al. 1983, Rubin 1987). Týkalo se to zejména problematiky paměti a zpracování informací ve vztahu k uplatňovaným strategiím žáka. Tento posun byl odrazem přechodu od behavioristického paradigmatu ke kognitivistickému. V české lingvodidaktice se tento trend před rokem 1989 neobjevil se stejnou intenzitou jako v západních zemích, což bylo způsobeno rozdílností paradigmat (srov. Průcha 1997, s. 30) danou jejich závislostí na politických režimech. Historický vývoj zkoumání strategií učení cizímu jazyku jsme publikovali v jiných pracích (Vlčková 2005, 2007), proto se jím zde nebudeme již blíže zabývat. Zaměříme se pouze na koncept strategií učení v kontextu teorií učení a vzdělávání, na místo daného konceptu v rámci vědeckých disciplín a na chápání pojmu strategií učení.

Koncept strategií učení v kontextu teorií učení a vzdělávání

Téma strategií učení, tak jak je pojmáme dnes, se objevilo v souvislosti s rozvojem kognitivní psychologie. Ta předpokládá, že kognitivní procesy aktivně organizují a zpracovávají informace, které dostáváme, a člověk tak nereaguje jen pasivně na prostředí, jak předpokládaly behavioristické teorie učení. Další (zejména) psychologické přístupy jsou také zdroji rozvoje teorie strategií učení, např. se sociálně psychologickým přístupem přichází téma sociální kognice a sociálního vývoje. Technologické přístupy ve vzdělávání tematizují strategie učení žáků v učebním prostředí podporovaném elektronickými médii a zkoumají odlišnosti oproti tradičnímu učebnímu prostředí.

V naší práci se opíráme zejména o východiska kognitivně a sociokognitivně psychologického přístupu zaměřených primárně na procesy učení v mikro- a mezo-rovině. Při používání a osvojování strategií hrají roli konstruktivistické koncepty (Piaget 1966, Piaget, Inhelderová 1997), jako jsou kognitivní operace, prekoncepty žáka o učení a strategiích a vlastní kognitivní struktury žáka (více viz Bertrand 1998).

Stejně tak při osvojování a používání strategií hraje roli sociální učení, zástupné učení, vytváření vzorů (učení se z vlastního chování vystavěného na nápodobě někoho jiného) nebo vnímání vlastní efektivity při učení se jazyku a jeho používání. Klíčovou roli hraje autoregulace učení (srov. Bandura 1986). Teorie zástupného učení předpokládá, že strategie učení se lze učit od jiných lidí, například pozorováním. Otázkou je jen, v jaké míře u jednotlivých strategií a jak funkční je transfer.

V procesu osvojování a používání strategií učení se uplatňuje také Vygotského (1975, 1976) teorie zóny nejbližšího vývoje s předpokladem možnosti vývoje a sociokulturního zprostředkování. Relevantní pro koncept strategií je také myšlenka kontroly a regulace jednání prostřednictvím vnitřní řeči (Vygotskij 1975).

Při výuce a nábviku strategií bývá do jisté míry uplatňována teorie kooperativního učení (více viz Kasíková 1997, Pasch 1998), která se odráží i v některých taxonomiích strategií učení druhému jazyku tím, že jsou do daných taxonomií zahrnovány i odpovídající sociální strategie učení (Oxford 1990 aj.).

Zařazení tématu pod vědeckou disciplínu

Téma strategií učení cizímu nebo druhému jazyku spadá do oblasti aplikované lingvistiky, zejména psycholingvistiky. A. D. Cohen (2007) realizoval pravděpodobně první systematictější výzkum nejvýznamnějších expertů na strategie učení druhému jazyku. Zjišťoval, jak chápou koncept strategií a jaké další konstrukty na něj navazují. Nejčastěji odborníci strategie učení zařazovali do oblasti pedagogické psychologie, kognitivní psychologie, interkulturní psychologie, teorie zpracování informací, sociokulturní teorie, sociálně konstruktivistické teorie. Neuro-lingvistika (neurální procesy, asociativní paměť, chemické procesy v mozku) nebyla téměř zmiňovaná. Téma bylo zařazováno také do oblastí aplikované lingvistiky a jejích subdisciplín. Jako hlavní disciplína, do jejíž oblasti téma spadá, byla jmenována psycholingvistika.

Každá z uvedených disciplín s sebou nese odlišnou terminologii a pohled na strategie učení cizímu jazyku. To můžeme nahlížet jako jeden z důvodů nesourodé terminologie v oblasti strategií učení, které chápeme jako transdisciplinární a multidisciplinární problematiku.

Strategie učení jako jeden z individuálních rozdílů v učení

Strategie učení bývají zahrnovány pod obecnější problematiku individuálních rozdílů v učení, kam patří také inteligence, postoje, přesvědčení, schopnosti a dovednosti, styl učení, kognitivní styl, osobnost žáka, úzkost a strach spojené s učením se jazyku a jeho používáním (Spolsky 1989, Skehan 1990, Ellis 2008). Obvykle se jedná nejen o interindividuální rozdíly, ale také intraindividuální. Tyto rozdíly ovlivňují dosahované výsledky jazykového vzdělávání. V samotné preferenci a používání strategií se však individuální, skupinové a situační rozdíly projevují také (viz kapitola 3).

2.1 DEFINICE A CHARAKTERISTIKA STRATEGIÍ UČENÍ

Různí autoři vymezují strategie učení odlišně, mimo jiné také podle toho, ze které výše uvedené vědecké disciplíny vychází. Konsensus panuje zejména v některých základních rysech přiřipovaných strategiím učení a v účelu strategií učení, pomocí jejichž výčtu bývají strategie často definovány (Oxford 1990, Cohen 2007).

Zásadní definice dostupné v českém prostředí současný koncept strategií učení dobře zachycují. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 287) definuje strategii učení jako

„posloupnost činností při učení, promyšleně zařazených tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle. Pomocí ní žák rozhoduje, které dovednosti a v jakém pořadí použije. Nad různými strategiemi učení stojí styl učení, který má podobu metastrategie učení.“

J. Mareš v monografii *Styly učení žáků a studentů* (1998, s. 58) vymezuje strategie učení jako „postupy většího rozsahu, jimiž žák uskutečňuje svébytným způsobem určitý plán při řešení dané úlohy, chce něčeho dosáhnout a něčeho jiného se zase vyvarovat“. O postupy „většího rozsahu“ se jedná z toho důvodu, že jsou odlišovány od technik (taktik) učení. J. Mareš (1998) rozlišuje několik rovin strategií, a to úkolovou (zadaná úloha má určitý obsah, strukturu, operační nároky), percepční (určitá situace je vnímána jako učební situace), intencionální (stanovení záměru a plánu), rozhodovací (volba postupu), realizační (použití taktických kroků s využitím schopností a dovedností), kontrolní a řídicí (vyhodnocování úspěšnosti a provádění případných korekcí) a rezultativní (podoba dosaženého výsledku).

Obecné definice strategií, jako jsou výše uvedené, bývají specifikovány pro oblast osvojování cizího a druhého jazyka. Od 60. let 20. století je vymezení strategií učení cizímu a druhému jazyku postupně upřesňováno, diferencováno a prohlubováno. V chronologickém pořadí nastíjíme několik definic strategií učení druhému a cizímu jazyku od předních autorů dané výzkumné a teoretické oblasti (tab. 3).

Tab. 3: Přehled definic strategií učení v oblasti osvojování druhého a cizího jazyka

Bialystok, E. (1978, s. 71)	Strategie učení jazyku (language learning strategies) jsou fakultativní prostředky pro využívání dostupných informací k rozvoji kompetence v druhém jazyce.
Weinstein, Mayer (1986)	Strategie učení jsou chování a myšlenky, které učící se jedinec zapojuje během učení, a jejichž záměrem je ovlivnit proces kódování.
Nisbet, Shucksmith (1986)	Strategie učení jsou procesy, které jsou základem výkonu v myšlenkové úloze. Jsou více než sekvence nebo shluky dovedností, jdou za rutiny uváděné v některých studijních manuálech. Jsou téměř vždy zaměřené na cíl, mají účel, ale ne vždy jsou prováděny na vědomé nebo záměrné úrovni. Mohou trvat dlouho nebo být tak rychle provedeny, že není možné je zachytit, vybavit si je nebo si být dokonce vědom toho, že byla použita strategie. Strategie se liší z hlediska jejich použitelnosti, snadnosti osvojení. Existuje hierarchie strategií, které se vztahují k metakognici nebo znalosti vlastních mentálních procesů.
Rubin, J. (1987, s. 23)	Strategie učení (learning strategies) přispívají k rozvoji žákem konstruovaného jazykového systému a přímo ovlivňují učení.
Wenden, A. (1987, s. 6)	Žákovské strategie (learner strategies) se vztahují k jednáním žáků v oblasti učení se jazyku, která žáci zapojují při učení a řízení učení se druhému jazyku. Strategie učení zahrnují to, co žáci vědí o strategiích, které používají, a to, co vědí o aspektech svého učení se jazyku jiného než strategie, které používají.
Wenden, A., Rubin, J. (1987, s. 19)	Strategie učení jsou soubory činností, kroků, plánů, rutinních postupů užívaných žáky k usnadnění získávání, zapamatování, znovu vybavení a užití informací.
Chamot, A. U. (1987, s. 71)	Strategie učení jsou techniky, přístupy nebo záměrná jednání, které učící se dělají proto, aby podporovali své učení a vybavování si jak jazykových, tak obsahových informací z dané tematické oblasti.
O'Malley, M., Chamot, A. U. (1990, s. 1)	Strategie jsou specifické myšlenky nebo chování, které pomáhají jedinci porozumět novým informacím, naučit se je nebo je udržet v paměti.
Oxford, R. L.	Strategie učení jsou specifická jednání, která žáci konají proto, aby učinili své učení

(1990, s. 8)	snazší, rychlejší, zábavnější, autoregulovanější, efektivnější a transferovatelnější na nové situace.
Oxford, R. L. (1994)	Strategie jsou specifické činnosti, chování, kroky nebo techniky, které žáci často vědomě používají za účelem zlepšení porozumění, interiorizace a používání druhého nebo cizího jazyka. Vědomé a individualizované používání strategií je spojeno s úspěšným učením se jazyku a zdokonalování se v něm.
Richards, J. C., Platt, J., Platt, H. (1992, s. 209)	Strategie učení jsou intencionálním chováním a uvažováním aplikovaným žáky během učení tak, aby jim pomohlo zlepšit porozumění, učení nebo pamatování si nových informací.
Stern (1992, s. 261)	Koncept strategií učení je závislý na předpokladu, že se žáci vědomě angažují v učebních aktivitách za účelem dosažení určitých cílů. Strategie učení mohou být považovány za široce pojaté intencionální postupy a techniky učení. Všichni, kdo se učí jazyk, používají strategie učení jazyku buď vědomě, nebo nevědomě, když zpracovávají nové informace a realizují učební jazykové úlohy. Jelikož školní třída učící se cizí jazyk je prostředím, v němž se řeší problémy a v němž jsou žáci konfrontováni s novými informacemi a obtížnými úlohami zadanými učiteli, snaží se žáci nalézt co nejrychlejší a nejlehčí cestu, aby udělali to, co je požadováno, což znamená, že používání strategií učení jazyku je nevyhnutelné.
Cohen, A. D. (1998, s. 5)	Žákovské strategie v druhém jazyce (second language learner strategies) zahrnují jak strategie učení druhému jazyku, tak strategie používání druhého jazyka. Společně představují kroky nebo činnosti vědomě vybrané žáky buďto pro učení se druhému jazyku, jeho používání nebo obojí.
Hall, J. K. (2001, s. 92)	Strategie učení jsou cílem řízená jednání, která žáci používají ke zprostředkování vlastního učení.
Ellis, R. (2008)	Strategie jsou přístupy učícího se při učení se druhému jazyku, které jsou přímo ovlivňovány explicitními přesvědčeními žáků (explicit beliefs) o efektivním učení a řízeny jejich sebepojetím v oblasti úspěšnosti v osvojování jazyka (self-efficacy beliefs – přesvědčení o sebeúčinnosti, srov. Mareš 1998).

Poznámka: „Actions“ překládáme jako jednání, případně jako činnosti. Jako psychologické pojmy odlišujeme chování, jednání a činnost.

Výše uvedené definice se shodují se na tom, že strategie učení se týkají jednotlivých aspektů procesu učení žáka. Jedná se o určité specifické činnosti a jednání, obvykle charakterizované především svou záměrností a uvědoměním, které se vážou k etymologii slova strategie.

Pojem *strategie* pochází z řeckého termínu στρατηγία (stratēgiā) s významem umění vedení války (Lidell, Scott 1940). Odlišuje se od *taktiky* jakožto celkový plán vojenského tažení, případně jako vedení války prostřednictvím vojenských operací (srov. Artelt 2000, Oxford 1990). Strategie zahrnovala tedy implicitně vědomý a na cíl orientovaný postup. Tento význam slova byl pravděpodobně důvodem, proč v souvislosti s kognitivní psychologií začaly být vědomé a na cíl zaměřené postupy žáků při učení označovány stejně. Termín do psychologie myšlení zavedli J. S. Bruner, J. Goodnowová a G. Austin (1956). Strategii definovali jako sekvenci rozhodování v oblasti přijímání, ukládání informací a disponování s nimi, která slouží určitým cílům.

2.1.1 Základní rysy strategií učení

Cohen (2007) zjišťoval v rámci expertního šetření odborníků jejich chápání strategií. Koncept rozdělil do několika okruhů témat, které se v problematice strategií řeší a jsou klíčové pro jejich definici. Ve vymezení jednotlivých rysů strategií nebyli autoři jednotní. Jednalo se o míru uvě-

domění a pozornosti, explicitnost jednání, orientaci na cíl, seskupení strategií, potenciál strategií pro učení a volbu strategií ve vztahu k efektivitě jejich zapojení. Tyto rysy strategií nyní naznačíme.

Vědomé strategie a automatické procesy

Odborníci se neshodují na tom, zda za strategie označovat jen ty sekvence jednání a chování nebo zpracovávání informací, které jsou nutně vědomé nebo i ty, které mohou být vědomými, popřípadě mohou probíhat automaticky, tj. nevědomě a jako návyk (srov. Schneider, Weinert 1990; Paris, Vinograd 1990). Někteří odborníci v expertním šetření A. D. Cohena (2007) zastávali názor, že různé fáze zapojení strategie mohou probíhat na různých úrovních jejich uvědomění.

Z hlediska dvou hlavních rysů strategií (míry uvědomění a zaměření na cíl) lze rozlišovat tři přístupy v pojetí strategií. Jedná se o úzké, tradiční a široké pojetí, které Bjorklund a Harnishfegerová (1990) označují za konzervativní, tradiční a liberální.

V úzkém (konzervativním) pojetí jsou od strategií odlišovány dovednosti a techniky (Garner 1990). Strategie jsou vědomé a intencionální. Automatické procesy nejsou označovány jako strategie (Naus, Ornstein 1983). Strategie mohou být vědomé a později mohou být prováděny automaticky. V případě problémů, jako jsou obtíže s porozuměním textu, mohou být opět použity vědomě (Garner 1990, Paris, Lipson, Wixson 1983). Určité jednání může být strategií vůči určitému cíli, vůči jinému však nikoli. Wellman (1988) uvádí, že nedodržení kritéria intencionality při přiřazování určitého jednání pod kategorii strategií, vede k tomu, že jsou jako strategie označovány náhodné paměťové činnosti, např. to, že si častým nezáměrným opakováním něco zapamatujeme.

V tradičním pojetí jsou strategie chápány jako potencionálně vědomé, mohou tedy probíhat automaticky. Podle celé řady autorů nemusí být tedy strategie vědomé (Brown et al. 1983, Klauer 1996, Lompscher 1992, Pressley et al. 1985, Pressley, Borkowski, Schneider 1989). Dříve kontrolované, namáhavé postupy jsou s přibývajícím zkušeností automatizovány (Brown 1984), a vyžadují tak méně kognitivní kapacity žáka, která je uspořena pro jiné procesy. Jako problém tohoto pojetí se ukazuje, že definice strategií zůstává nepřesná (Schneider 1989). Proto ji někteří autoři zpřesňují (Baumert, Köller 1996): Strategie jsou postupy, které vedou k cíli. Nejprve jsou vědomě aplikované, postupně se automatizují, ovšem principiálně mohou být vědomé.

V liberálním pojetí jsou strategie chápány jako jakékoli mentální procesy v rámci procesu zpracování informací, které slouží určitému účelu vztáženému k určitému cíli (Ashcraft 1990). Weinstein a Mayer (1986) označují jako učebně-strategická obecně všechny vnitřní a vnější aktivity a jednání, kterými se učící se jedinec snaží ovlivňovat různé aspekty učení, jako je motivace, pozornost nebo výběr informací a jejich zpracování.

Míra uvědomění strategií je asi nejvíce diskutovaným rysem strategií. Většina odborníků zastává názor (Cohen 2007, s. 32), že každá strategie má ze své definice metakognitivní komponentu

tu, kdy žáci vědomě, intencionálně a selektivně přistupují k učební úloze, analyzují situaci a úlohu, plánují činnosti, sledují provedení plánu a evaluují efektivitu celého procesu. U intuitivních žáků nemusí být tyto kroky jasně analytické. U některých žáků mohou sice probíhat, ale žáci je neumí verbalizovat. Nedovedou rekonstruovat a popsat například úroveň pozornosti, přesný plán, podstatu monitorování a evaluace. U žáků méně úspěšných v jazyce bývá metakognitivní komponenta strategií omezena, jelikož žáci používají strategie neřídka repetitivně, neflexibilně a nevhodně.

Strategie se nachází podle odborníků (Cohen 2007) na kontinuu podle *stupně plánování*, který zahrnují. Někteří autoři (van Dijk, Knitsch 1983) uvádí, že strategie učení jsou často mentálně reprezentovány jako plány. Někteří odborníci však nepovažují plánování za nezbytný rys strategií učení. Argumentují tím, že intuitivní žáci jakoby neplánují, přitom neustále vědí, které strategie u určitého úkolu použít.

Dalším rysem strategií je *míra kontroly* (monitorování) spojená s používáním strategií, která se také nachází na kontinuu podle své intenzity a četnosti. U některých strategií se kontrola nemusí objevovat, jelikož by například zpomalovala provedení určité jazykové úlohy (například při mluvení). Míra a podoba kontroly závisí také na žákových učebních preferencích a stylu učení (intuitivní versus analytický typ).

V závislosti na stylu učení je s používáním strategií spojena také *evaluace* (hodnocení) jako nutná dimenze strategií učení. Někteří žáci ji využívají, někteří nikoli. Žáci se liší v tom, zda evaluaci provádí po realizaci jazykové úlohy nebo průběžně během úlohy.

Někteří odborníci odlišují znalost strategií – *strategickou znalost* (strategic knowledge) a *strategické jednání* (strategic action) a zdůrazňují metakognici skládající se z *deklarativních a procedurálních znalostí* (více in Janík 2007). Procedurální znalosti vychází podle Rubinové (2005) ze znalosti jazykové úlohy (jejich účelu, požadavků, typu), sebe sama (styl učení, vícečetná inteligence, motivace), kontextových znalostí (vzdělávací oblasti, kultura, jazyk, svět, jazykový text) a představ (o učení, učení jazyku). Žáci mohou strategie znát, ale nemusí je používat (Baker, Brown 1984), obzvláště pokud nekorespondují s kulturou učení v určité zemi nebo etniku (Cohen 2007).

Leeová a Oxfordová (2008) zjistily, že žáci, kteří jsou si strategií vědomi (znají je), je používají (dle očekávání) více. Nejvyšší míra korelace byla zjištěna u uvědomění si strategií a metakognitivních strategií, jelikož metakognitivní strategie zahrnují uvědomění si kognitivních procesů. Metakognitivní znalost o určité strategii hraje roli při adekvátním transferu (Lee, Oxford 2008). K podobnému závěru dospěl i Pressley (1989), který poukazyval na to, že učící se může aktivně transferovat strategii na novou učební situaci jen, když je strategie vědomá, tj. když má jedinec metakognitivní znalost dané strategie.

Míra pozornosti věnovaná strategii

Otázky míry uvědomění si strategií se týká také míra pozornosti věnovaná zapojení určité strategie žákem. Podle odborníků (viz Cohen 2007) se jedná o kontinuum. Některé strategii může žák věnovat plnou pozornost, zatímco jiné téměř žádnou. Kritériem může být, jak moc je daná strategie důležitá v odpovídajícím strategickém procesu učení. Na začátku procesu může být strategii věnována vyšší pozornost než později. Na konec nemusí strategie vyžadovat pravděpodobně žádnou pozornost. Tento rys strategií se mění v závislosti na konkrétní strategii a žákovi.

Míra explicitnosti činnosti

Mnozí odborníci zastávají názor (in Cohen 2007), že žáci mají být (z definice strategií jako vědomých postupů) s to explicitně říci, co určitá strategie vlastně zahrnuje. Základním rysem strategií je, že žáci vědí, co dělají. Nicméně stupeň této explicitnosti se liší v závislosti na konkrétním žákovi a jeho preferencích ve stylu učení (zaměření na detaily s potřebou struktury nebo zaměření na celek aj.). Žáci sami pro sebe si explicitní popisy svých postupů vytvářet nemusí, částečně proto, že nedisponují odpovídajícím metajazykem. Jelikož mnoho ze strategií má podobu mentálních plánů (např. paměťové strategie), nejsou ve výuce nebo mimo ni vždy pozorovatelné. Proto je také pro výzkumníka nebo učitele obtížné říci, co vlastně určitá strategie u daného žáka zahrnuje.

Strategie jsou mnohými odborníky z Cohenova (2007) expertního šetření chápány jako fluidní (měnící se) koncept, tj. jsou vymezovány jako takové postupy a chování žáka, které se mohou měnit v závislosti na žákovi. Jiní autoři však trvají na „pevném“ konceptu strategií.

Stupeň zaměření na cíl

Strategie učení bývají chápány jako cílově orientovaná jednání. I při stanoveném cíli jsou však strategie flexibilní a přiměřené situaci (Stern 1992). Žáci ovšem nemusí být s to cíl verbalizovat. Jednak proto, že si na uvedené úrovni specifikace nemusí používání strategií uvědomovat, anebo si již používání strategií nemusí být vědomi. Zejména méně úspěšní žáci nemusí mít jasný cíl vzhledem k určité jazykové úloze nebo mohou mít velmi obecné cíle. Každou ze strategií učení lze umístit na kontinuum podle míry jejího zaměření na cíl. Na účelnost strategií lze nahlížet jako na intencionální aspekt vědomého používání strategií.

Velikost strategií

Rozlišovány bývají makro a mikrostrategie. Některé strategie jsou nahlíženy jako zastřešující strategie zahrnující „menší“ strategie. Makrostrategie bývají spíše strategie vztahované k osobnosti žáka v procesu učení než k jazykové úloze. Zároveň některé typy úloh vyžadují více zapo-

jení makrostrategií než jiné úlohy. Někteří odborníci v Cohenově expertním šetření (2007) vztahovali odlišování makro a mikrostrategií spíše k rozlišování strategií a *technik učení* (taktik učení). Například psaní poznámek může být chápáno jako makrostrategie, kdežto použití určité formy zápisu jako technika (Cohen 2007). Někteří autoři (Klauer 1988) definují strategie přímo jako hierarchicky vyšší procesy, jako sekvence jednání, kterými má být dosažen určitý cíl. Tematicke se dále věnujeme v navazujících kapitolách o druzích strategií a konceptech spojených se strategiemi učení.

Míra seskupení strategií

Strategické chování představuje kontinuum od jednotlivé činnosti až po jejich sekvence (Cohen 2007). Jazyková úloha obvykle vyžaduje použití více strategií, na které lze nahlížet jako na *sekvence (řetězce)* nebo *shluky (klustry)* procesů, které jsou vědomě vybírány (Macaro 2003). U sekvencí strategií (strategy sequences, strategy chains) vede jedna strategie k použití druhé. Pokud žáci používají skupinu strategií, nejspíše simultánně v dané jazykové úloze, jedná se o shluky strategií (strategy clusters). Cohen a Weaver (2007) uvádí, že většina žáků používá víc než 11 strategií nebo soubor strategií k vyhledání si slova z textu. Pro dokreslení uvedeme příklad. Žák se rozhodne, že použije slovník k vyhledání slova, vezme slovník, pokud jich má víc, rozhodne se jaký, musí si vybavit abecedu, najít heslo, zabývat se symboly, tvary slova a konotacemi, efektivně materiál ze slovníku využít, vyrovnat se s mírnou obavou, že asi nebude snadné najít vhodný ekvivalent v mateřském jazyce, může probíhat mezijazykové srovnání, aplikace nějakého pravidla při zapisování si slova do poznámkové sešitu a jeho zvýraznění, případně zapsání dalšího slova ze slovníku s ním spojeného, možné vepsání poznámky do textu a kontrola porozumění textu po zjištění daného výrazu. Pokud všechny tyto činnosti probíhají na určité úrovni uvědomění a jsou záměrné, jedná se o strategie. Většina těchto strategií bude zapojena v sekvencích, některé v těsné návaznosti ve formě shluků.

Kombinace různých strategií se vyskytují zejména u komplexních úloh. Nicméně většina strategií nefunguje sama o sobě dobře. Kombinace strategií představuje obvykle podmínku efektivity určité strategie. Kombinování strategií závisí na povaze jazykové úlohy, preferencích ve stylu učení žáka, kulturním kontextu a dalších proměnných. Některé strategie se uplatňují téměř ve všech kombinacích strategií, jako například využívání předchozích znalostí. Některé shluky strategií nejsou jasně předpověditelné, a používání strategií je tak značně flexibilní a přizpůsobitelné. Jedinec má velký prostor ve výběru, kombinování strategií a jejich posloupnosti. V některých případech učící se kombinují strategie relativně předpověditelným způsobem. Například je časté si text nejprve zhruba projít s cílem zjistit hlavní myšlenky, délku textu apod., poté následuje jeho detailnější přečtení a vypsání poznámek. V některých případech samy strategie obsahují vnitřní sekvence kroků. Například u deduktivního zdůvodňování nejprve žák přemýšlí o pravidlu, následně je aplikuje na novou situaci.

Někteří odborníci zastávají názor (in Cohen 2007), že výuka neovlivňuje ani tak nárůst strategií, jako spíše změny v souborech strategií v čase. Soubory strategií u některých žáků zahrnují také

metakognitivní strategie kontroly a evaluace, které souvisí se změnami ve shlučích strategií v čase, tj. vyřazováním nebo přidáváním určitých strategií. Přesto, že strategie fungují jako shluky nebo řetězce, v teorii jsou obvykle popisované jednotlivé izolované strategie bez ohledu na jejich reálný výskyt.

Potenciál strategií pro učení

Strategie učení jsou chápány jako činnosti, u nichž je zřejmé, jakým způsobem dochází k tomu, že vedou k procesu učení, resp. k jakým konsekvencím v procesu učení vedou. Je třeba, aby u strategií bylo zřejmé, jak přispívají k rozvoji řečových dovedností nebo k uchování, vybavení informací a podobně. Nicméně určité strategie tento potenciál nemusí nutně vykazovat, například některé kompenzační strategie, které jsou pravděpodobně i proto mnohými autory řazeny mezi komunikační strategie, nikoli mezi strategie učení. Méně úspěšní žáci mohou volit určité strategie spíše z pohodlnosti než s cílem zefektivnit vlastní učení. Strategie učení vedou sice obecně k učení, nicméně u různých žáků odlišným způsobem. Volba strategií, jejich používání a efektivita závisí na jedinci, učební úloze a prostředí (Cohen 2007). Strategie učení se týkají nejen kognitivní stránky učení, ale také emocionální a interpersonální. Většina odborníků považuje strategie obecně za naučitelné a zprostředkovatelné, proto je koncept strategií významný z pedagogického hlediska. Více k tématu výuky strategií prezentujeme v kapitole 3.2 o proměnných ovlivňujících používání strategií.

2.1.2 Účel strategií učení cizímu jazyku

K přesnějšímu vymezení strategií učení lze přispět také popisem jejich účelu. Mnoho z těchto účelů uváděli odborníci také v expertním šetření A. D. Cohena (2007).

Strategie **podporují učení**, a to jak přímo, tak nepřímo. Používání přímých (primárních) i nepřímých (podpůrných) strategií učení (viz kapitola 2.4) je pro učení stejně důležité. Přímé (paměťové, kognitivní, kompenzační) a nepřímé (metakognitivní, afektivní a sociální) strategie učení se mnoha způsoby navzájem podporují. V podstatě jakékoli učení se jedince vyžaduje nevyhnutelně zapojení určitých strategií učení, jelikož učení je ze své podstaty definováno jako řízený, na cíl zaměřený proces a strategie učení jako postupy jedince vedoucí k cíli. Některé strategie učení (zejména nepřímé strategie) jsou společné více oblastem učení a vzdělávacím oborům. Nicméně mnohé strategie jsou specifické pro učení se cizímu jazyku. Volbu strategií a jejich používání ovlivňuje množství proměnných, kterými se zabýváme v dalších kapitolách práce (kap. 3.2 a 3.3).

Pomocí strategií učení mohou být **realizovány specifické učební úlohy**, i když některé strategie jsou obecné, jiné úzce specifické (jak bylo zmíněno výše) a závisí na žákovi, zda a kdy určitou strategii aplikuje.

Odborníci se shodují obvykle na tom, že strategie **usnadňují a zrychlují učení** a činí ho zábavnějším. Strategie umožňují žákovi rozvíjet znalost sebe sama a učení cizímu nebo druhému jazyku. Toto sebeuvědomění činí učení zábavnějším a obohacujícím (Cohen 2007). Když si žáci osvojují nové strategie, mají obvykle zpočátku pocit, že toto zabere mnoho času a bylo by rychlejší pracovat přímo na jazykové úloze. Používání strategie se však s postupem času zrychluje a žáci vidí pozitivní výsledky aplikování dané strategie. Nicméně pokud jsou strategie používány příliš, zejména bez jejich smysluplného a vhodného kombinování, mohou učení zpomalovat a být neefektivní. Některé strategie činí učení více komplexním, a proto ho zpomalují.

Používání vhodných strategií učení přispívá k hlavnímu cíli výuky cizího jazyka, a tím je **komunikační kompetence** žáků (O'Malley, Chamot 1990). Faerch a Casper (1983, s. 67) zdůrazňují, že strategie učení jsou „pokusem rozvíjet lingvistickou a sociolingvistickou kompetenci v rámci jazykového cíle“. Strategie učení podporují rozvoj jednotlivých řečových dovedností (poslech, čtení, mluvení, psaní). Některé strategie podporují rozvoj všech řečových dovedností, jiné jen určitou nebo určité dovednosti. Cílem vzdělávání je však i rozvoj kompetence k učení a používání vhodných strategií učení. Strategie jsou tak jak cílem (výsledkem vzdělávání), tak prostředkem k dosažení vzdělávacích výsledků.

Používání strategií učení umožňuje postupně zvyšovat míru řízení vlastního učení a přecházet od heteroregulace k **autoregulaci** (O'Malley, Chamot 1990). Přejít k autoregulovanému učení je velmi důležitý z hlediska celoživotního učení a používání jazyka mimo prostředí školy.

Dalším možným, nikoli však nutným, účelem strategií může být podpora **řešení specifických problémů při učení**. Strategie učení jsou problémově orientované, jsou to nástroje k vyřešení problému, úlohy nebo dosažení cíle. Např. afektivní strategie žáci používají za účelem relaxace nebo zvýšení sebedůvěry proto, aby se mohli učit lépe, efektivněji.

Strategie mohou sloužit také ke **kompenzaci** určitých **deficitů v učení**, pokud je pro žáka možné daný deficit kompenzovat. Strategie neslouží však jen kompenzaci. Deficity je třeba také chápat s rezervou, jelikož jsou obvykle zcela přirozené a jeví se vhodnější je označovat jinak. Žáci používají strategie ve velké míře také v oblastech, kde deficity nemají.

2.1.3 Kritika psychologického konceptu strategií učení

Někteří současní psychologové si kladou otázku, zda strategie učení skutečně existují jako psychologický koncept a jaký je rozdíl mezi „zapojením do obvyklé učební aktivity“ a do „strategické“ (Dörnyei 2005). Dörnyei a Skehan (2003) kritizují současný koncept strategií a uvádí, že strategie musí být definovány buďto jako neurologické procesy, nebo jako kognitivní operace nebo jako behaviorální jednání zahrnující motorické dovednosti, nikoli jako kognitivní, emoční a behaviorální současně. Podle Dörneyho (2005) příliš volná definice strategií učení vedla část výzkumníků k tomu, že přešli k širšímu tématu autoregulace (kap. 2.2). Kritika se však týká pouze konceptu strategií učení, nikoli jeho významu pro výuku. Podle Grenfella a Macara (2007) tak

však dochází k marginalizaci celé oblasti výzkumu na „akceptovatelnou, avšak neověřenou pedagogickou činnost“ (s. 26), což je s největší pravděpodobností příliš radikální pohled.

2.2 STRATEGIE A DALŠÍ TEORETICKÉ KONCEPTY

S konceptem strategií učení úzce souvisí další teoretické koncepty, jednak autoregulace učení, sebeřízení, autonomní, samostatné a individuální učení, jednak kognitivní styl, styl učení a techniky učení. Na výzkumy zabývající se kognitivním stylem a stylem učení ve vztahu ke strategiím učení odkazujeme také v kapitole 3.2 s názvem *Proměnné ovlivňující používání strategií*. Další související koncepty jsme naznačili v kapitole 1.3 a v úvodu kapitoly 2.

Blízké koncepty, jako autonomní a autoregulované učení, sebeřízení a autoregulované učení, nezávislé a autonomní učení, individuální učení a samostatné učení, je mnohdy obtížné odlišovat. Pokusíme se proto naznačit jejich souvislost se strategiemi učení a uvést také, jak tuto souvislost chápou odborníci dotazovaní v expertním šetření A. D. Cohena (2007), které se týkalo současného konceptu strategií učení.

Autoregulace učení

Termín strategie učení, autoregulované učení nebo metakognice dávají smysl až v rámci kognitivních teorií učení. Neobjevují se v behavioristických teoriích, kde je učící se organismus chápán jako pasivní a to, co se děje mezi podnětem a reakcí, je „černou skříňkou“. Strategie učení bývají často zkoumány a popisovány v kontextu autoregulovaného učení⁹. Mnozí autoři z oblasti strategií učení, jak zjistil Cohen (2007) v expertním šetření, pracují s autoregulací v pojetí Vygotského s důrazem na specifické soubory učebního chování, které lze z hlediska konceptu strategií učení označovat jako kognitivní, metakognitivní a sociální strategie (Oxford 1990). Pokud je koncept strategií zakotven v kognitivní psychologii, nezahrnuje afektivní stránku učení, kterou se pak strategie odlišují od širšího pojmu autoregulace.

Autoregulace je podle Dörnyeho (2005) koncept, který integruje několik vzájemně korelovaných faktorů, včetně používání strategií (srov. Boekaerts 1999, Straka 2000, 2006). Podobně i Zimmerman (1998, 2000), zastupující sociálně kognitivní přístup, chápe strategie jako součást cyklického modelu autoregulace. Jelikož v 70. a 80 letech 20. století byla mezi odborníky velmi nízká míra shody na tom, jak strategie definovat a koncept strategií byl celkově nejasný, mnoho pedagogických psychologů používalo koncept autoregulace (Griffiths 2008), který se vztahuje k míře aktivní účasti jedince ve svém vlastním učení a zahrnuje proměnné jako kognici, metakognici, motivaci, proměnné spojené s chováním a prostředím, používané žáky k podpoření vlastního učení (Dörney 2005). Jakožto koncept neodstraňuje však podle Griffithsové (2008)

⁹ V ČR se strategiemi učení v kontextu autoregulovaného učení zabývali například Hnilica (1992), Hrbáčková, Švec (2005), Foltýnová (2009), Hrbáčková (2004, 2009) aj.

autoregulace učení potřebu konceptu strategií. Pokud si totiž položíme otázku, co dělají žáci pro to, aby regulovali své učení, dostáváme se opět ke konceptu strategií učení.

Sebeřízení

Sebeřízení (angl. self-management) je dalším konceptem spojovaným se strategiemi učení, který zahrnuje implementaci kombinací postupů a znalostí. Týká se používání metakognitivních strategií (monitorování, plánování, evaluace používání strategií) a kontroly učení, včetně hledání řešení problémů v učení. Někteří autoři (in Cohen 2007) chápou sebeřízení pouze jako používání metakognitivních strategií, které se týkají stanovení si, jak se nejlépe učit, přípravy podmínek, vyhledávání příležitostí k učení a zaměření pozornosti na úkol. Sebeřízení lze nahlížet jako nutnou, ale ne dostačující podmínku strategického chování jedince.

Autonomní učení

Většina z autorů zabývajících se strategiemi učení používá koncept autonomního učení (srov. Cohen 2007), který vztahují k procesu učení, jehož konečným cílem je učící se motivovaný sebou samým, který má kontrolu nad svým učením (co, kdy a jak se učí), učí se úspěšně, nezávisle na učiteli a případně mimo školní třídu nebo bez externích vlivů (srov. Bimmel, Rampillon 2000, Scharle, Szabó 2001, Holec 1981, Littlewood 1996). Autonomie se může projevovat ve třech rovinách (Cohen 2007). V jazykové kompetenci může být chápána jako taková úroveň dovedností, kdy žák je s to například psát nebo číst, co chce. Autonomie týkající se kompetence k učení představuje úroveň, na které žák může zapojovat kognitivní a metakognitivní strategie v souladu s učitelovými požadavky, anebo bez nich (v přítomnosti i nepřítomnosti učitele). Autonomie v žákově volbě znamená, že úkolem žáka je stanovovat si jazykové cíle, účel učení se jazyku, cíle v oblasti znalosti jazyka, rozsah a obsah osvojovaného kurikula.

Autonomní učení není totožné se strategickým učením, jelikož jedinec může pracovat nezávisle, ale mechanicky a nestrategicky. Podle některých autorů (Griffiths in Takeuchi, Griffiths, Coyle 2007) může být žák neefektivní v autonomním učení, ale v podpůrném prostředí skupiny může být ve strategickém učení efektivní a případně i úspěšný. V českém prostředí o strategiích učení cizímu jazyku v kontextu autonomního učení publikuje především V. Janíková (2006, 2007, 2008 aj.).

Samostatné a individuální učení

Někteří odborníci v oblasti pracují také s konceptem samostatného učení, které je často používáno synonymně s autonomním učením, což ukazuje na obecné chápání hlavních prvků autonomního učení. Často je spojované s distančním vzděláváním. Individuální učení je ke konceptu strategií učení vztahováno odborníky relativně málo (in Cohen 2007). Často je synonymem samostatného učení.

Kognitivní styl

Strategie učení bývají vymezovány vzhledem k hierarchicky nadřazenému kognitivnímu stylu a stylu učení nebo subordinovaným technikám učení. Do vztahu kognitivního stylu a stylu učení se promítá vztah mezi poznáváním (kognicí) a učením. Učení a kognice jsou dva souběžné pojmy, které mají určitý společný průnik. Kognitivní procesy zprostředkovávají učení, jen zřídka jsou tyto procesy také cílem učení (Mareš 1998).

Mareš (1998, s. 50) vymezuje kognitivní styly jako „charakteristické způsoby, jimiž lidé vnímají, zapamatovávají si informace, myslí, řeší problémy, rozhodují se“. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s. 102) vymezuje kognitivní styl jako „svébytný způsob vnímání a poznávání, individuálně odlišný průběh percepčních, poznávacích a intelektových procesů“ patřící do kategorie dispozic. Kognitivní styl je z velké části vrozený, tudíž obtížně měnitelný, ovšem diagnostikovatelný. Kognitivní styl se tedy týká relativně stabilních vzorců zpracování informací. V 60. a 70. letech 20. století byly navrženy jeho dimenze, například holistická a sekvenční dimenze (Pask 1976), závislost a nezávislost na poli (Witkin et al. 1977) nebo reflexivnost a impulzivnost (Kagan et al. 1964), které je však obtížné odlišit od dalších konstruktů týkajících se osobnosti jedince. Ukazuje se také, že kognitivní styl sám o sobě je slabým prediktorem výkonu jedince (Vernon 1972). Je to pravděpodobně proto (Dillon 1996), že konstrukt kognitivního stylu není dostatečně hluboký a měl by se více vztahovat k procesu zpracování informací, dále proto, že jedinec může projevovat několik stylů v závislosti na podmínkách a určité styly korelují s konkrétními úlohami (srov. Creß 2006).

Skehan a Fosterová (1997) podpořili svou studií hypotézu, že strategie, které žáci používají, obvykle odpovídají jejich kognitivnímu stylu. Výzkum byl realizován na studentech angličtiny ve věku 20 let. Zjišťoval dovednost mluvení pomocí osobních, narativních a rozhodovacích úloh. Grenfell a Harris (1999) na adolescentech ukázali, jak učební situace vázané na typ jazykové úlohy, ve kterých se cítí žáci dobře a ve kterých nikoli, souvisí s kognitivním stylem žáka a používanými strategiemi.

Styl učení

Styly učení definuje Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s. 236) jako „postupy při učení, které jedinec používá v určitém období života ve většině situací pedagogického typu,...“ a které jsou „do jisté míry nezávislé na obsahu učení, vznikají na vrozeném základě (kognitivním stylu) a rozvíjejí se spolupůsobením vnitřních i vnějších vlivů“. Styly učení (Mareš 1998) mají „charakter metastrategie, která sdružuje svébytné učební taktiky a učební operace“. „Styly vedou jedince k učebním výsledkům určitého typu, ale znesnadňují dosažení jiných (často lepších)“ (s. 75). Styl učení si zpravidla neuvědomujeme a považujeme své učební postupy za něco samozřejmého a nám vyhovujícího. Styl učení zahrnuje mentální, fyziologické a

afektivní aspekty, vztahuje se k přirozeným, vrozeným a preferovaným způsobům jedince v přijímání, zpracování a uchování informací a dovedností (Reid 1995, s. 34).

Na rozdíl od stylu učení jsou strategie učení procesy, které jsou vědomě volené učícím se jedincem a ústí v jednání, jehož cílem je podpořit učení se jazyku pomocí uchování, vybavení a aplikace informací o jazyce (Cohen 1998, s. 4). Rozdíl v obou konceptech je na úrovni jejich záměrnosti, uvědomělosti a stability (Bailey et al. 2000, Brown 1994, Ehrman, Oxford 1990, Reid 1998). Styly učení zahrnují nevědomé vnitřní individuální rysy (Reid 1998), strategie učení jsou specifická jednání, která žáci volí proto, aby podpořili své učení a bylo efektivnější (Oxford 1990). Ve srovnání se strategiemi, jsou styly učení relativně stabilní charakteristiky projevující se při učení. Společné stylům učení a strategiím učení je, že zahrnují kognitivní a afektivní prvky a jsou do určité míry prediktory úspěšnosti v jazyce. Podle Browna (1994) nepůsobí strategie učení samy o sobě, spíše jsou přímo vázány na vrozené styly učení a další osobnostní faktory. Styly učení zahrnují obecné tendence jedince používat určité strategie a vyhýbat se jiným (Oxford 1990b).

Individuální výběr strategií učení vychází z určitého stylu učení konkrétního žáka. Preference strategií je závislá jednak na individualitě žáka, zejména na vrozeném kognitivním stylu, jednak na vnějších vlivech, jako jsou charakter učiva, požadavky učitele na žáka, způsob regulace procesu osvojování dovedností a další (Švec 1998). Strategie jsou tudíž do značné míry ovlivnitelné učitelem (srov. Mareš 1994, Kohoutek 2006), sociálním prostředím nebo žákem samotným. Žák může své strategie diagnostikovat, měnit a vědomě se učit nové. Učitel může vytvářet podmínky pro výběr určitých (například efektivních), ale i jím preferovaných strategií žákem (srov. Gavora 2010), může navozovat funkční situace motivující žáky k nácviku používání potřebných strategií. V českém prostředí jsou k dispozici standardizované nástroje pro diagnostikování stylu učení (Mareš 1991, 1994b, Mareš, Skalská 1993, Mareš, Procházková 1988).

Výzkumy dokládají vliv stylu učení na výběr a používání strategií učení (Ehrman, Oxford 1990, Carson, Longhini 2002, Littlemore 2001, Jie, Xiaoping 2006). Např. žáci s analytickým stylem učení preferují strategie jako kontrastní analýzu, učení se pravidel, rozbor slov a frází, inferenci, dedukci. Zatímco žáci s globálním stylem učení preferují strategie jako nalézání významu (odhadování, predikování, celkový obraz) a konverzují bez toho, aby znali všechna slovíčka (využívají parafrázi, gestikulace). Paměťově orientovaní žáci používají více paměťové strategie (Skehan 1990). Ehrmanová a Oxfordová (Ehrman, Oxford 1989, Oxford 1996a, 1996b) ve více výzkumech doložily, že učící se mají tendenci používat ty strategie učení, které odráží jejich preference ve stylu učení. Rossi-Le (1989) zjistila u 147 dospělých imigrantů vztah preferencí ve stylu učení a strategií učení druhému jazyku. Z preferencí převažovala taktilní a kinestetická. Nejsilnější vztah byl mezi vizuálním stylem učení a strategiemi vizualizace.

Ukazuje se, že u dětí se nejprve rozvíjí taktilní a kinestetické modality, následované vizuálními v primárním vzdělávání a auditivními na začátku nižšího sekundárního vzdělávání (Price, Dunn, Sanders 1981, Crino 1984, Keefe 1987). U starších žáků se vyskytuje častěji vizuální a auditivní styl nebo kombinace výše uvedených (Barbe, Milone 1981). Tato vývojová specifika a individu-

ální rozdíly spojené se stylem učení je třeba brát v úvahu při diagnostikování a zkoumání strategií učení (Oxford 2003), jelikož se dá očekávat, že se projeví v používání strategií.

Techniky učení

Na koncept strategií učení je vázán také koncept *technik učení*. Někdy označovaných jako *učební techniky*, *učební taktiky*, *procedury* nebo *učební operace*. V běžném jazyce jsou termíny strategie a technika (taktika) chápány často jako synonyma, v odborném jazyce nikoli. Ne všichni odborníci však rozlišují strategie a techniky učení (Weinsteinová, Mayer 1986, Mayer 1988). Mnozí proto, aby nevznikaly nejasnosti v dané výzkumné oblasti (Oxford 1990), používají pouze koncept strategií učení.

Autoři, kteří strategie a techniky rozlišují, poukazují často na odlišnou hierarchickou úroveň daných procesů (Miller, Galanter, Pribram 1960, Fischer, Mandl 1980, Derry, Murphy 1986, Derry 1990, Mareš 1998, Švec 1998). Rozlišování mezi strategiemi a technikami není absolutní, souvisí s detailností pohledu. Procesy, které se z makroskopického hlediska jeví jako techniky, mohou při diferencovanějším a detailním pohledu nabýt charakteru strategií.

Výrazem technika (taktika) učení jsou označovány dílčí postupy, které jsou podle situace a úlohy integrovány do strategie, tak aby bylo dosaženo cíle (srov. Derry, Murphy 1986). K realizaci určité strategie jsou k dispozici různé techniky, které jsou relativně variabilními vzory jednání, a to v závislosti na jazykové situaci nebo úloze. Mareš (1998, s. 58) vymezuje „učební taktiky“ jako „dílčí postupy, které jsou promyšleně uspořádány – vytváří vyšší celek, tj. učební strategii. Taktiky, nebo taktické kroky, jsou dílčí postupy při učení, jež si žák uvědomuje; jsou to postupy záměrně vybírané a používané“. Taktiky lze chápat jako „pozorovatelné, registrovatelné, měřitelné činnosti žáka“.

2.3 DRUHY STRATEGIÍ A JEJICH KLASIFIKACE

Strategií učení všeobecně i strategií učení cizímu jazyku je relativně značné množství, proto se je od počátku jejich výzkumu snaží autoři třídit a zařazovat na základě teorie do obecnějších kategorií (Wong-Fillmore 1976, 1979, Naiman a kol. 1978, Rubin 1981, Weinstein, Mayer 1986, Rubin, Wenden 1987, O'Malley, Chamot 1990, Oxford 1990, Stern 1992, Wild a kol. 1992, 1994 aj.). Klasifikace strategií učení představuje jedno z hlavních témat dané výzkumné oblasti až do současnosti. Klasifikací strategií učení druhému jazyku je k dispozici vícero a jejich tvůrci jsou především všichni výše zmínění zahraniční autoři. Jednotlivé klasifikace jsme popisovali a srovnávali v jiných publikacích (Vlčková 2002, 2005), proto zde nabídneme odlišný pohled na klasifikaci strategií prostřednictvím jejich kritérií.

Kritéria klasifikace strategií představují zorný úhel, jehož prostřednictvím je podle našeho názoru třeba na množství různých klasifikací nahlížet. Systematizace klasifikací strategií na zákla-

dě určitého jiného kritéria než historického nejsou téměř k dispozici. Výjimkou je základní přehled klasifikací od Oxfordové (1994) nebo Cohena a Weaverové (2006). Klasifikace strategií odráží vývoj zkoumání a chápání konceptu strategií učení a to, že není jednotný, podobně jako konstrukty v mnoha dalších výzkumných oblastech. Odráží skutečnost, že odborníci zkoumající dané téma pochází z různých vědních oborů, především psychologie, pedagogiky, oborové didaktiky, lingvistiky, neurověd aj. Kritéria mohou být na různé úrovni obecnosti. Mohou být obecně platná nebo specifická a situační. Strategie mohou být rozlišovány strategie podle prostředí, v němž jsou používány, nebo podle určitého specifického úhlu pohledu na problematiku (autoregulace, řečové dovednosti aj.). Podle našeho názoru lze rozlišovat níže uvedená kritéria a přiřadit k nim uvedené autory. Kritériem pro klasifikaci strategií mohou být například:

- funkce strategií v procesu zpracování informací (Weinstein, Mayer 1986, Purpura 1999, Pintrich, Garcia 1994, Geisler-Brenstein, Schmeck 1996),
- funkce strategií v procesu učení nebo v obecnější rovině psychologické funkce strategií (O'Malley a kol. 1985, O'Malley, Chamot 1990, Oxford 1990),
- řečové dovednosti, jazykové prostředky a aspekty jazyka (Rampillon 1985, Oxford 1990, Cohen 1990, Cohen, Weaver 2006, Janíková 2008),
- lingvistické otázky (Bialystok 1981, Tarone 1983),
- autoregulace učení (Čáp, Mareš 2001),
- komplexnost učební úlohy (Weinstein, Mayer 1986),
- fáze procesu učení (Bimmel, Rampillon 2000, Janíková, Michels-McGovernová 2000),
- forma (přímá, nepřímá) podpory učení se jazyku (Dansereau 1978, 1985, Oxford 1990, Rubin, Wenden 1987, Wild, Schiefele, Winteler 1992, 1994),
- procesy – strategie učení a strategie myšlení (Mayer 1988, Weinstein 1988, Weinstein, Mayer 1986),
- rovina (velikost) strategie – makro, mezo a mikro strategie (Artelt 2000),
- styly učení nebo typologie žáků (Sutter 1989, Metzsig, Schuster 1998, Artelt 2000, Wakamoto 2000),
- cíl používání strategií z hlediska uplatnění jazyka – strategie učení a strategie používání jazyka (Cohen, Weaver 2006, Bimmel, Rampillon 2000),
- prostředí, například škola, mimoškolní prostředí – strategie učení a strategie osvojování jazyka (Rubin 1981),
- úspěšnost v jazyce nebo pokročilost (Wong-Fillmore 1976, Naiman a kol. 1978).

Časté jsou klasifikace na základě proměnných, které ovlivňují výběr a používání určitých strategií, vedle vybraných výše zmíněných (kognitivní styl, styl učení, jazyková úloha, řečová dovednost, fáze procesu učení, prostředí, úspěšnost v jazyce aj.) se jedná zejména o věk (mladší a starší žáci, dospělí), oblasti vzdělávání (strategie učení cizímu jazyku, matematice, hře na klavír atd.) nebo typ jazyka (strategie učení se japonštině, ruštině, francouzštině atd.).

Některá kritéria klasifikace lze kombinovat. Například dělení podle psychologických funkcí, řečových dovedností a prostředí. Jelikož existuje více možných perspektiv nahlížení na strate-

gie, není možné, podle našeho názoru, stanovit nebo požadovat stanovení jedné klasifikace strategií. Klasifikace strategií je determinována tím, jaká je pro naše potřeby vhodná a dá se předpokládat, že se bude v historicko-kulturním kontextu dále měnit.

První klasifikace strategií učení druhému jazyku vznikaly na základě pozorování a rozhovorů s úspěšnými žáky (Wong-Fillmore 1976, 1979, Naiman et al. 1978). Oxfordová (1994) tyto klasifikace vymezuje jako specifickou skupinu strategií, jejímž kritériem pro třídění strategií byla úspěšnost v jazyce. Nicméně i zde lze ukázat příklad paralelnosti klasifikování strategií. Autoři prvních klasifikací používali také další (hlubší) kritéria pro klasifikaci strategií. Wong-Fillmoreová (1976, 1979) rozlišovala sociální a kognitivní strategie. Sociální strategie v jejím pojetí korespondují s kompenzačními strategiemi v pojetí Oxfordové (1990). Naiman a kol. (1978) rozlišoval skupinu strategií založených na aktivním přístupu k úlohám (1), dále realizaci jazyka jako systému (2) zahrnující mnohé kognitivní strategie v pojetí Oxfordové (1990) a strategie realizace jazyka jako prostředku komunikace (3), u kterých lze vidět náznak rozlišování strategií učení a strategií používání jazyka (komunikačních strategií). Pro klasifikaci Wong-Fillmoreové a Naimana stejně jako pro ostatní klasifikace tvořené induktivně, je typické, že nevykazují stejně přehlednou strukturu (Rubin 1975, Oxford 1987, Vlčková, Völkle in Vlčková 2005, Vlčková 2005b, 2007) jako klasifikace tvořené deduktivně na základě psychologické teorie (Artelt 2000, Purpura 1999) nebo na základě kombinace zkušeností a pedagogicko-psychologické teorie (Oxford 1990), které je však obtížné validizovat.

V českém jazyce je k dispozici několik popisů zahraničních klasifikací strategií učení. Čáp a Mareš (2001) uvádí klasifikaci vytvořenou v kontextu diagnostiky autoregulace učení, Janíková a Michels-McGovernová (2000) uvádí klasifikaci vycházející z fází procesu učení. Klasifikaci Oxfordové (1990) vycházející z funkcí strategií v procesu učení a zpracování informací v češtině prezentuje Janíková (2007, 2008) a Vlčková (2002, 2005, 2007).

Nyní nastíníme tři nejvýznamnější přístupy ke klasifikaci strategií učení druhému a cizímu jazyku. Jedná se o klasifikaci strategií na základě jejich cíle, funkcí a řečových dovedností.

Klasifikace strategií podle jejich cíle

Někteří autoři odlišují *strategie učení se jazyku* a *strategie používání jazyka* (např. Cohen, Weaver 2006, Bimmel, Rampillon 2000, Ellis 1994). Z psychologického i didaktického hlediska je toto odlišení problematické. Především není disjunktní a nemá jasné hranice, jelikož při používání jazyka může docházet i k učení. Někdy není jednoznačné nebo zřejmé, jak pro žáka, tak pro vnějšího pozorovatele, co je primárním cílem, zda jazyk používat, nebo se prostřednictvím jeho používání (například poslechem nebo mluvením) učit.

Strategie učení jazyku jsou chápány jako vědomé procesy, které si žáci volí, aby se v cizím jazyce učili látku, které jsou vystavováni (Cohen, Weaver 2006). Zahrnují identifikaci učiva, které je třeba se naučit, odlišování jednoho učiva od druhého, seskupování informací pro snazší učení,

procvičování učiva ve třídě nebo doma, používání mnemotechnik pro zapamatování (Cohen, Weaver 2006).

Strategie používání jazyka bývají definovány jako vědomé procesy, které žáci vybírají k používání toho, co se naučili. Cohen a Weaver (2006) uvádí čtyři obvykle rozlišované skupiny strategií.

- *Strategie vybavování* (retrieval strategies) slouží k vybavování si jazykových informací prostřednictvím například vizualizace, mnemotechnik, grafických organizačních systémů v mysli (seznamy, diagramy), vybavením si jazykového cvičení ze školy, které bylo zaměřeno na podobný úkol atd.
- *Strategie opakování a nacvičování* (rehearsal strategies) se týkají procvičování například výslovnosti slov a slovních obrátů před tím než jsou použity.
- *Komunikační strategie* (communication strategies) mají za cíl udržet komunikaci. Zahrnují strategie jako parafrázování, když žák nezná přesně dané slovíčko, používání gestikulace a mimiky, směřování konverzace od neznámých témat k známým nebo udržování konverzace, zatímco si žák vzpomíná na vhodné slovo.
- *Zakrývací strategie* (cover strategies) jsou používány vědomě tak, aby se jedinec nezdiskreditoval, ale naopak působil dojmem, že jazyk v daném ohledu ovládá. Zahrnují strategie jako zjednodušování sdělení, zvyšování komplexity sdělení prostřednictvím opisu tak, aby žák nemusel použít například určitý slovesný tvar nebo neznámé slovíčko, předstírání porozumění (například zasmání se vtipu, kterému nerozumí) apod.

Někteří autoři (Cohen, Macaro 2006) místo termínu strategie učení používají širší termín *žákovské strategie*, přesněji *strategie učícího se jedince* (learner strategies), který vyjadřuje, že koncept se týká nejen strategií učení, ale i dalších strategií, například strategií používání jazyka.

Klasifikace strategií podle řečových dovedností

Mnohé klasifikace strategií (Rampillon 1996, Cohen, Weaver 2006, Conrad 2003, Oxford 1990) přiřazují strategie k řečovým dovednostem a zaměřují se na to, které strategie rozvíjí určité dovednosti. Strategie učení jsou v tomto kontextu definovány jako „metody učení se jazyku, které se vztahují ke specifickým oblastem jazykové kompetence“ (Cohen, Weaver 2006, s. 41). Cohen a Weaver (2006) rozlišují strategie poslechu, čtení, psaní a mluvení. Dále strategie slovní zásoby a překladu, které jdou napříč receptivními a produktivními řečovými dovednostmi (srov. Cohen, Oxford, Chi 2002, Cohen, Oxford 2002).

- *Strategie poslechu* (angl. listening strategies, něm. Hörverstehenstrategien) slouží k seznámení se s hláskami daného jazyka a výslovností a k rozvíjení dovednosti poslechu v daném jazyce.
- *Strategie čtení* (angl. reading strategies, něm. Lesestrategien) slouží k rozvíjení dovednosti čtení pomocí strategií jako je zběžné čtení s cílem zjistit hlavní myšlenku nebo vy-

tváření si souhrnů z četby. Častěji jsou tyto strategie označovány v českém jazyce jako *čtenářské strategie* (srov. Najvarová 2008, Doležalová, Najvarová, Najvar 2008).

- *Strategie psaní* (angl. writing strategies, něm. Schreibstrategien) slouží k plánování textu, jeho psaní a revizi i více jeho verzí.
- *Strategie mluvení* (angl. speaking strategies, něm. Sprech-Strategien) slouží k procvičování mluvení, zapojování se do konverzace, udržování konverzace i v případě, že žák nezná určitá slovíčka.
- *Strategie slovní zásoby* (angl. vocabulary strategies, něm. Wortschatzstrategien) slouží k učení, opakování a vybavování si nových slovíček. *Strategie překladu* (angl. translation strategies) zahrnují zpětný překlad do mateřského jazyka nebo dominantního jazyka s cílem informacím porozumět nebo si je zapamatovat a snahu pracovat co nejlépe v cílovém cizím jazyce. Někteří autoři (Rampillon 1985, Conrad 2003) rozlišují strategie vztahující se ke gramatice (něm. Grammatik-Strategien) a nerozlišují strategie překladu.

Některé strategie jsou specifické a slouží k rozvoji určité řečové dovednosti, jiné jsou používány k rozvoji více dovedností a jazykových prostředků (gramatiky, slovní zásoby). Jednotlivé strategie mohou procházet napříč různými dovednostmi nebo se překrývat. Například při psaní shrnutí z článku, si žák článek nejprve čte a mentálně přitom konstruuje psané shrnutí. Přejít mezi porozuměním a kompozicí může být kontinuální (Cohen, Weaver 2006).

Někteří autoři (Shih 1991, Baker-Gonzalize, Blau 1995, Rampillon 1996, Janíková 2008) rozdělují strategie učení se řečovým dovednostem podle fází dané činnosti. Rozlišovány jsou přípravné strategie před danou činností (poslechem, psaním, mluvením, čtením), strategie při realizaci a navazující strategie po ukončení hlavní činnosti. Tato strukturace se zdá být výhodná pro učitele, protože si uvědomuje danou činnost (např. poslech) v jeho fázích a uvědomuje si aplikaci odpovídajících strategií u žáků. Můžeme navázat na výše uvedený příklad strategie čtení. Žák si může na začátku vnitřně více či méně explicitně formulovat cíle čtení, jeho účel, může aktivizovat své dosavadní znalosti, anticipovat obsah před čtením daného textu. Pro samotné čtení pak může být zvolena strategie zběžného čtení (skimming) nebo detailního čtení (scanning), může probíhat odhadování významu slov, vyhledávání neznámých slov ve slovníku, strukturování textu, zvýrazňování, psaní si poznámek a průběžných souhrnů, mohou být aplikovány afektivní strategie sebepovzbuzování. Po čtení si může žák shrnovat obsah v mysli nebo písemně a kontrolovat porozumění (srov. Najvarová 2008).

Mnoho výzkumů strategií se zaměřuje především na strategie čtení, poslechu a slovní zásoby. Případně také na jednotlivé strategie, jako je psaní si poznámek, inference apod. (Garner et al. 1984, Nassaji 2006, Sengupta 2000). Ostatní skupiny strategií (mluvení, psaní, gramatika, překlad aj.) jsou zkoumány méně. Dá se předpokládat, že v ČR budou v blízké budoucnosti realizovány systematické výzkumy strategií učení v jednotlivých oblastech řečových dovedností, proto uvádíme také stručný přehled vybraných výzkumů a studií zabývajících se strategiemi učení se řečovým dovednostem (tab. 4).

Tab. 4: Výzkumy strategií učení se řečovým dovednostem a slovní zásobě

strategie	studie
čtení	Anderson 1991, Baker, Boonkit 2004, Baker, Brown 1984, Block 1986, Erlar, Finkenbeiner 2007, Hosenfeld 1977, Kern 1989, Kitajima 1997, Knight, Pardón, Waxman 1985, Lau, Chan 2003, Olshavsky 1977, Parry 1993, Singhal 2001, Song 1998, Vandergrift 1999 aj.
poslechu	Bacon 1992, Berne 2004, Carrier 2003, Cross 2009, Field 2000, Fujita 1985, Goh 2002, Hwang 2003, Chen 2005, Chien, Wei 1998, Laviosa 2000, Macaro, Graham, Vanderplank 2007, Mendelsohn 1994, O'Malley, Chamot, Küpper 1989, Osada 2001, Ridgway 2000, Rubin 1994, Thompson, Rubin 1996, Vandergrift 1996, 1997, 1998, 2003a,b, 2004, Young 1996, 1997 aj.
psaní	Armengol-Castells 2001, Baker, Boonkit 2004, Khaldieh 2000, Larios, Murphy, Manchón 1999, Manchón 1997, Manchón, Larios, Murphy 2007, McMullena 2009, Wolf 1991 aj.
mluvení	Bejarano et al. 1997, Bongaerts, Poulisse 1989, Clennel 1995, Cohen, Weaver, Li 1998, Dadour, Robbins 1996, Dörney 1995, Dörney, Scott 1997, Kasper, Kellerman 1997, Khanji 1996, Marrie, Netten 1991, Nakatani 2005, 2010, Nakatani, Goh 2007, Rost, Ross 1991, Tarone 1980, Williams, Inscoc, Tasker 1997, Yamohammadi, Seif 1992 aj.
slovní zásoby	Brown, Perry 1991, Catalán 2003, Fan 2003, Gu, Johnson 1996, Janíková 2007, Kojic-Sabo, Lightbown 1999, Lawson, Hogben 1996, Lawson, Hogben 1996, Lip 2009, Mizumoto, Takeuchi 2000, 2009, Nakamura 2002, Nyikos, Fan 2007, Nyikos, Fan 2007, Rasekh, Ranjbary 2003, Sanaoui 1995, Schmitt 1997, Wu 2005 aj.

Přístup ke strategiím z hlediska řečových dovedností aplikuje v českém prostředí například Janíková (2008) v popularizační monografii o dovednosti učení v cizích jazycích. Tato práce nabízí českému čtenáři detailnější popis strategií v kontextu řečových dovedností a jazykových prostředků. V našem prezentovaném výzkumu zkoumáme strategie obecně, nikoli ve vazbě na řečové dovednosti a jazykové prostředky, nicméně je možné zkoumané strategie k řečovým dovednostem přiřadit (Oxford 1990). Vycházíme primárně z klasifikace strategií učení podle jejich funkce v procesu učení cizímu jazyku.

Klasifikace strategií podle jejich funkce

Strategie učení druhému a cizímu jazyku bývají děleny podle jejich funkcí nejčastěji do tří kategorií, na kognitivní, metakognitivní a socio-afektivní, (Chamot, Küpper 1989, O'Malley, Chamot, Küpper 1989, O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Küpper, Russo 1985), případně odděleně místo socio-afektivních na sociální a afektivní (Oxford 1990).

- *Kognitivní strategie* jsou používány pro identifikování, seskupování, zapamatování, vybavení a používání nezbytných jazykových aspektů. Příkladem jsou strategie jako používání dosavadních znalostí k porozumění sdělení v cizím jazyce, shrnutí si informací v mysli, používání vizualizace, výběr vhodných slov pro daný kontext.
- *Metakognitivní strategie* používají žáci k plánování toho, co chtějí udělat, k monitorování během používání jazyka, hodnocení svého výkonu u určité jazykové úlohy.

- *Afektivní strategie* pomáhají žákům regulovat emoce, motivaci a postoje. Často jsou používány k redukci strachu a úzkosti v učebních situacích a k dodávání si odvahy a sebevzbuzování.
- *Sociální strategie* slouží k interakci s ostatními učiteli se a s rodilými mluvčími. Například se jedná o kladení otázek s cílem objasnit si vztahy, žádání o vysvětlení nebo potvrzení a spolupráci na realizaci jazykové úlohy.

Někteří autoři rozlišují pouze kognitivní a metakognitivní strategie (Purpura's 1997, Gan, Humphreys, Hamp-Lyons 2004). Kognitivní vyžadují přímou kontrolu nad učivem. Metakognitivní zahrnují plánování nebo přemýšlení týkající se produkce nebo porozumění. Purpura¹⁰ (1999) realizoval významný výzkum, který vycházel z modelu kognitivního zpracování informací. Pomocí strukturálního modelování a řady konfirmačních faktorových analýz zkoumal povahu používání kognitivních a metakognitivních strategií. Používání kognitivních strategií se ukazovalo jako multidimenzionální konstrukt, který se skládá ze tří procesů. Ukazoval se faktor procesu *porozumění* (comprehending processing factor), faktor paměti, případně *ukládání* informací (memory/storing processing factor) a faktor procesu *vybavování* (retrieval processing factor). Faktory byly silně vzájemně korelované, proto lze používání kognitivních strategií chápat jako soubor komplexních, vzájemně souvisejících, kognitivních chování, které různou mírou přispívají k výkonu žáka. Pro třídění metakognitivních strategií není z psychometrického hlediska důležité, kdy jsou používány, zda před úkolem, během nebo po něm, jak předpokládala Wenden (1991). Používání metakognitivních strategií představuje spíše jeden celkový proces hodnocení, který je vztažen k samotnému chování (plánování, kontrole, hodnocení), než času daného chování (Purpura 1999).

Existují však i jiné klasifikace. Například Oxfordová (1990) dělí strategie na dvě hlavní skupiny – přímé a nepřímé, podobně jako Dansereau (1978, 1985), a následně na šest podskupin. Přímé strategie dělí na paměťové, kognitivní a kompenzační strategie; nepřímé na metakognitivní, sociální a afektivní strategie. Tato klasifikace je základem našeho výzkumu, proto ji v následující kapitole 2.4 spolu s charakteristikou jednotlivých strategií učení detailněji popíšeme.

2.4 POPIS JEDNOTLIVÝCH STRATEGIÍ

V následující kapitole detailně charakterizujeme jednotlivé (nejznámější) strategie učení cizímu a druhému jazyku. Výběr strategií je co nejuplněnější, nicméně některé dílčí strategie vázané zejména na řečové dovednosti a specifické jazykové situace může čtenář postrádat, protože vycházíme z hierarchické taxonomie strategií americké autorky R. L. Oxfordové (1990), se kterou pracujeme v prezentovaném výzkumu.

¹⁰ Výzkumný vzorek zahrnoval také žáky z českého gymnázia.

V úvodu se nejprve věnujeme zdůvodnění výběru právě této taxonomie, ale také jejím nedostatkům potenciálně limitujícím validitu a reliabilitu prezentovaných zjištění výzkumu v této práci. Diskutabilní může být například rozdělení strategií do šesti skupin, nicméně jednotlivé popisované strategie učení v nejširším slova smyslu nejsou tímto rozdělením zasaženy.

Detailnější popis strategií lze nalézt v knize *Language Learning Strategies: What every teacher should know* autorky R. L. Oxfordové (1990) a v podobném znění také v sekundárním zdroji v češtině *Strategie učení cizímu jazyku* (Vlčková 2007, s. 45 – 77). Přestože popis strategií lze nalézt ve výše uvedených publikacích, zahrnujeme ho v pozměněné podobě i do této práce, tak aby byly čtenáři nabídnuty všechny potřebné základní informace k porozumění prezentovaným výsledkům našeho výzkumu. Popis jednotlivých strategií učení je doplněn o aktuální stav poznání k dané strategii a výzkumy v odpovídající oblasti.

Zdůvodnění volby taxonomie strategií použité ve výzkumu

Taxonomii strategií Rebecca L. Oxfordové (1990) jsme jako teoretické východisko pro naše tři výzkumná šetření zvolili z několika zásadních důvodů:

- Jedná se o velmi komplexní a detailní klasifikaci, která zahrnuje – jak se zdá na základě naší srovnávací analýzy různých klasifikací strategií – všechny známé základní strategie.
- Na základě dané taxonomie lze provádět diagnostikování (inventarizaci strategií ve výuce) i intervenci do výuky a osvojování strategií.
- Jedná se o pravděpodobně nejvíce používanou klasifikaci strategií učení druhému jazyku, a to jak ve výzkumu, tak ve vyučovací praxi.
- Z dané taxonomie vychází několik verzí inventářů strategií SILL - *Strategy Inventory for Language Learning* (Oxford 1990) pro žáky učící se angličtinu jako druhý nebo cizí jazyk a pro žáky s angličtinou jako mateřským jazykem učící se cizí jazyky. Z baterie položek daných inventářů čerpají další nové nástroje a výzkumy (např. Cohen, Oxford, Chi 2002, Cohen, Oxford 2002, Vlčková 2002, Vlčková 2005, zde prezentovaný výzkum).
- Klasifikace nabízí možnost propojení strategií s řečovými dovednostmi (poslech, čtení, mluvení, psaní). Tuto možnost v prezentované práci nevyužíváme, nicméně s ní pracujeme v dalších výzkumech (Vlčková, Příkrylová 2010).
- V taxonomii je používáno méně nesrozumitelných abstraktních termínů než v mnoha dalších klasifikacích vycházejících z psychologických a lingvistických teorií. Taxonomie je proto přehledná nejen pro úzký okruh odborníků, ale i pro učitele cizího jazyka.
- Zahrnuje skupiny afektivních a sociálních strategií, které bývají často opomíjeny v jiných klasifikacích, ale i v praxi učitelů a žáků.
- Zvolená klasifikace sjednocuje celou řadu kompenzačních strategií do jedné skupiny kompenzačních strategií. Tyto strategie bývají často nepřehledně a nesystematicky separovány v rámci jiných skupin strategií.

- Skupiny strategií v tomto modelu jsou relativně prakticky uspořádány, což umožňuje získat rychlejší přehled o problematice. Oxfordová (1990) rozlišuje strategie přímé – přímo pracující s cizím jazykem a nepřímé sloužící podpoře procesu učení obecně. Obě skupiny dále dělí na 3 podskupiny. Přímé strategie dělí na paměťové, kognitivní a kompenzační strategie. Nepřímé na metakognitivní, afektivní a sociální strategie. Každou ze skupin strategií dělí do specifických podskupin a dílčích strategií.

Výše zmíněné výhody dané taxonomie jsou však limitovány nevýhodami, jako jsou:

- Taxonomie strategií R. L. Oxfordové nesplňuje základní požadavek na taxonomie a klasifikace, a to je disjunktnost kategorií nebo dimenzí. Některé strategie se překrývají nebo závisí na našem úhlu pohledu, do které z kategorií danou strategii zařadíme. Problém nedisjunktnosti kategorií je závažný především z metodologického a statistického hlediska. Z teoretického a prakticko-vyučovacího hlediska přirozeně poukazuje na komplexnost celé problematiky a na existenci od sebe navzájem neoddělitelných konceptů reality. Jednotlivé skupiny strategií se navzájem podporují ve svém působení na osvojování cizího jazyka. Specifickou podobu vztahů dokládá také jeden z našich předchozích výzkumů (Vlčková 2005, 2007). Nejsilnější vztah se ukazuje mezi kognitivními a metakognitivními strategiemi. Silná je také míra, s jakou se jednotlivé skupiny podílí na celkové míře používání strategií učení; nejslabší v tomto ohledu se ukázaly kompenzační strategie (Vlčková 2007).

Seznam strategií učení dle taxonomie R. L. Oxfordové (1990) v překladu Vlčkové (2005) je k dispozici v tabulce 19 na konci kapitoly *Zpracování dat* nebo v příloze 4.

2.4.1 Přímé strategie učení cizímu jazyku

Strategie učení cizímu jazyku, které se přímo týkají cizího jazyka, přímo ho zahrnují, zapojují a vyžadují, bývají označovány jako *přímé strategie*, někdy také jako *primární* strategie oproti *podpůrným (sekundárním, nepřímým) strategiím*. Přímé strategie působí přímo na informace, které mají být nabyty a zpracovány tak, že usnadňují porozumění těmto informacím, jejich uchování v paměti, znovu vybavení a transfer, a tím vedou ke změnám v mentálních strukturách a procesech. Všechny přímé strategie vyžadují zapojení určitých mentálních procesů zpracovávání jazyka. Jednotlivé skupiny přímých strategií (paměťové, kognitivní a kompenzační) však toto zpracovávání jazyka realizují odlišně a za odlišným účelem. Přímé strategie mají úzkou vazbu k nepřímým strategiím – fungují a působí v procesu učení cizímu jazyku nejlépe, když jsou nepřímými strategiemi podporovány. Přímé strategie dělíme do tří skupin na paměťové, kognitivní a kompenzační strategie.

Paměťové strategie (např. seskupování, používání představ, metafor) mohou mít vysoce specifickou funkci – pomáhají žákovi zapamatovat si a znovu vybavit nové informace. Kognitivní strategie (např. shrnutí, deduktivní odvozování) umožňují žákovi rozumět jazyku a produkovat ho nejrůznějšími způsoby. Kompenzační strategie (odhadování, používání synonym aj.) dovolují

žákovi používat cizí jazyk bez ohledu na přirozené mezery ve vlastních znalostech a dovednostech.

Paměťové strategie

Paměťové strategie umožňují jedinci zapamatovat si informace a poté si je vybavit, když jsou potřebné pro určitou komunikaci. V historii lidstva mají dlouhou tradici, bývaly označovány jako *mnemotechniky*. Paměťové strategie pomáhají zvýšit využití kapacity paměti, do které lze uložit až 100 trilionů bitových jednotek informace, ovšem jen část těchto informací může být používána. Efektivita těchto strategií se obvykle zvyšuje, pokud učící se současně používá vhodné metakognitivní (např. řízenou pozornost) a afektivní strategie (např. snižování úzkosti). Paměťové strategie odrážejí základní principy paměti a učení, jako je uspořádávání věcí do určitého řádu, tvoření asociací, opakování apod. Tyto principy jsou založeny na smysluplnosti a významu nejen dané informace, ale také celého učení pro žáka.

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

Paměťové strategie často zahrnují spojování různých typů informací, např. vytváření vizuálních představ ke slovům nebo frázím. Paměťová kapacita pro vizuální informace je větší než pro verbální a větší množství informací je do dlouhodobé paměti nejučinněji transferováno právě přes vizuální představy. Zároveň jsou vizuální představy jedním z nejučinnějších prostředků pomáhajících vybavení verbálních informací. Navíc velká část žáků preferuje vizuálně založené učení. Samozřejmě nelze při nácviu vhodných paměťových strategií opomíjet ani žáky se sluchovou, kinestetickou nebo taktilní preferencí ve stylu učební. Tito žáci mají největší užitek z propojování verbálního učiva se zvuky, pohybem nebo hmatem. Paměťové strategie je třeba individualizovat podle stylu učení a dalších preferencí žáka.

Některé výzkumy ukazují (Nyikos, Oxford 1987, Reiss 1985, Vlčková 2007, Přinosilová 2010), že žáci paměťové strategie používají jen velmi zřídka, obzvláště nejedná-li se o elementární strategie. Bývá však nabízeno i alternativní vysvětlení, že si žáci neuvědomují, jak často vlastně paměťové strategie používají. Na druhou stranu však Lind a Sandmannová (2003) zjistili naopak systematické nadhodnocování používání strategií ze strany žáků. Jinými výzkumnými metoda-

mi (např. Cohen, Apeh 1981) bylo zjištěno, že paměťové strategie jsou často používány a bylo doloženo, že usnadňují učení slovíček a zefektivňují jejich uchování v paměti po delší dobu. Efektivitu paměťových strategií pro učení slovíček doložili např. McDonough a McNerney (cit. dle Tyacke, Mendelsohn 1986). Úspěšní žáci používali paměťové strategie. Cohen a Apeh (1981) však upozorňují, že paměťové strategie mohou zpomalovat počáteční učení, zato ale činí učení efektivnějším. Naše předchozí výzkumy ukazují, že paměťové strategie činí žákům největší potíže (Vlčková 2006, 2007, srov. zde prezentovaný výzkum) nejsou téměř používány a žáci se neučí vždy vhodným způsobem. Podobně Janíková (2007) u studentů učitelství německého jazyka zjistila, že mnoho ze studentů neznalo a nepoužívalo celou paletu možných strategií osvojování slovní zásoby.

Čtenáře zajímající se blíže o neurobiologické výzkumy paměti a nejnovější poznatky z oblasti paměti, na nichž je klasifikace paměťových strategií založena, odkazujeme na detailnější psychologickou odbornou literaturu (Hill 2004; Sternberg 2002, Schmidt 2005 aj.), zájemce o problematiku strategií učení a osvojování slovní zásoby na publikace V. Janíkové (2005, 2007).

Paměťové strategie lze rozdělit do několika skupin:

1) Vytváření mentálních spojů, propojování

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

Asociování, elaborace. Propojení založená na asociacích a elaboraci vytváří učící se tak, že nové jazykové informace vztahuje ke známému konceptu, který již má uložený v paměti, nebo vztahuje jednu část informace k druhé. Asociace mohou být jednoduché nebo komplexní, běžné nebo nezvyklé, v každém případě však smysluplné pro daného jedince. Asociace mohou být

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

Umístění nového slova do kontextu. Kontextualizace podporuje učení cizímu jazyku lepším zapamatováním určité věci nebo nového slovíčka pomocí jeho umístění do určitého kontextu. Např. slovíčka nebo fráze si lépe zapamatujeme, když je umístíme do smysluplné věty, když je začleníme do rozhovoru nebo do příběhu nebo do nějakého jiného širšího kontextu. Např. pro zapamatování si skupiny jezer v USA lze použít akronym HOMES (*Huron, Ontario, Michigan, Erie, Superior*) a vložit si tento akronym do smysluplné věty, jako např. *My HOME'S on the Great Lakes*. Ze slov týkajících se tématu šití (*sewing – hook, eye, seam, zipper, button, snap, thread, needle, baste, hem, stitch*) vytvoříme malý příběh, kde všechna slova použijeme. Když se učíme nová slovíčka z učebnice a nemáme k nim nabídnutý i vhodný kontext, můžeme si ho vytvořit (reálný, směšný aj.).

2) Používání auditivních a vizuálních představ

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

Používání vizuálních představ. Dobrým způsobem, jak si zapamatovat nové slovíčko, je vytvořit si jasnou vizuální představu daného slova. Nové učivo je vztahováno ke konceptu v paměti prostřednictvím smysluplných vizuálních představ, ať již myšlenkových nebo nakreslených. Představou může být obraz objektu, soubor poloh a umístění pro zapamatování sekvence slov nebo výrazů nebo mentální představy písmen nějakého slova. Strategii lze používat pro zapamatování abstraktních slov pomocí propojení slova s vizuálním symbolem nebo obrazem konkrétního objektu. Např. slovo *Parkhaus* (něm.) jako dům plný aut (kryté parkoviště), *tax shelter* (angl.) jako dům ukrývající nebo chránící stohy bankovek. Slovesa vztahující se k vaření (něm. *kochen, putzen, Geschirr waschen, schneiden, rühren*; angl. *cooking, cleaning, washing, cutting, buying*) jako vizuální představy těchto činností, nebo ve spojitosti se situacemi, kdy jsme toto slovo slyšeli poprvé (vizuální představa dané situace). Např. slovo *white seagulls* (angl.), *Silbermöwen* (něm.), *le mouettes blancs* (fr.) jako představu bílých racků létajících na obloze; *Я хочу писать письмо* jako vizuální představu písmen azbuky z daných slov a věty v mysli. Další možností vizualizace by mohlo být např. zapamatování si slova podle toho, kde se nachází na stránce v učebnici nebo v textu, reklamních billboardech atd. Např. *Einbahn* (něm.) s vizuální představou místa označeného jako jednosměrka, toho, že jsme to nevěděli a vjeli do protisměru (a popřípadě dostali pokutu). Vizualizačním prostředkem je i kresba např. slova *Baum* (něm.) – strom. Nemusí přitom jít o dokonalou kresbu. Vizualizací je i symbolika, např. pro předložky si lze udělat schematický obrázek se šipkami. V českém výzkumu (Janíková 2007) studentů učitel-

ství německého jazyka byla tato paměťová strategie jedna z nejpoužívanějších. Využívalo ji 64 % respondentů.

Sémantické mapy. Strategie je založena na uspořádání slov do schématu (srov. Fisher 2004, Čáp, Mareš 2001), které obsahuje určitý klíčový pojem (ústřední myšlenku) ve svém středu nebo na vrcholu. Související pojmy jsou spojeny s klíčovým pojmem prostřednictvím šipek nebo čar, které vizuálně ukazují, jak jsou určité skupiny slov vztaženy k sobě navzájem. Strategie sestává ze smysluplného využívání představivosti, seskupování, asociování a schematického zakreslení hlavní myšlenky a vztahů na papír. Sémantické mapy najdeme v obrázkových slovnících a učebnicích slovní zásoby.

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

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

3) Správné opakování

Jazykové učivo by mělo být opakováno tak, aby se dalo dobře zapamatovat a vybavovat. K tomu slouží strategie opakování.

Strukturované opakování. Požadavek strukturovaného opakování vychází z výzkumů fungování paměti a procesu zapomínání (křivka zapomínání), které ukazují, že učivo je třeba opakovat ve správně časově rozdělených intervalech. Nejprve těsně po sobě, pak po stále větších časových intervalech. Můžeme začít např. opakováním po 10 minutách po prvním učení, pak za dalších 20 minut, pak hodinu nebo dvě poté, den poté, dva dny poté, o týden později atd. (srov. Vlčková 2001). Postupujeme spirálovitě – vracíme se k tomu, co jsme se učili již ve fázi prvního učení novému učivu. Cílem je dosáhnout toho, aby učivo bylo skutečně naučeno, aby se stalo automatickým, přirozeným. Potřebný čas k naučení závisí samozřejmě i na dalších faktorech jako je obtížnost učiva a jeho další charakteristiky. Ebbinghaus (1895) zkoumal také možnosti usnadnění si znovu naučení. Čím větší počet opakování, tím méně času trvalo se něco znovu naučit.

4) Využívání činnosti

Do této skupiny patří dvě strategie. Používání tělesných reakcí, fyzického ztvárnění nebo smyslových vjemů (1) a používání mechanických technik (2). Obě zahrnují nějaký druh smysluplného pohybu nebo činnosti a vyhovují žákům, kteří vykazují preferenci kinesteticky nebo taktilně orientovaného stylu učení a učí se nejlépe prostřednictvím pohybu, přemísťování, dotýkání, manipulování s věcmi a/nebo dalšími činnostmi. Tyto strategie jsou však efektivní pro všechny typy žáků. Žáci výrazně preferující kinesteticky založený způsob učení však bez jeho umožnění mohou strádat a učit se mnohem obtížněji (srov. Mareš 1998).

Používání vjemů a fyzického ztvárnění činností. Strategie využívá fyzického ztvárnění nového výrazu (např. jít ke dveřím, mávat, umývat se, spadnout, hodit apod.) nebo smysluplného propojování nového výrazu s tělesnými vjemy nebo pocity (např. teplo, radost, zvědavost, chuťnost). Typickým příkladem ve výuce jsou hry na pantomimické znázorňování povolání, činností, pocitů apod., kdy například jeden žák nebo skupina předvádí činnost a ostatní hádají, o co se jedná. V metodice sugestopedie¹¹ se využívá předvedení slova, obvykle slovesa (hodit – *werfen* – reálným fyzickým hozením předmětu), které se žák učí. Učitel např. řekne sloveso *setzen sich* – žáci se posadí. Žák řekne *aufstehen* – skupina se postaví (pokud rozuměla). Žák může dostat instrukci „*Take the pencil, go to the pencil sharpener, sharpen the pencil, write your name with it, and give it to Marry*“ a po jejím vykonání dá další instrukci spolužákovi. Vykonaná činnost pomáhá zapamatovat si informaci (slovíčka, fráze). Činnostně se lze učit i nepřímou – pohyby nemusí vykonávat žáci sami, mohou daný pohyb předvést např. na figurce Bartha Simposona nebo slona. Představy smyslových vjemů lze vázat také na slovíčka, např. u podstatných jmen mužského rodu – chlad, u středního – neutrální, u ženského rodu – teplo. Vjemové představy napomáhají lepšímu zapamatování a vybavování členů např. v němčině. Nicméně u posledně jmenovaného příkladu je nutné zvážit jeho možné vedlejší efekty v podobě předsudků.

Používání mechanických technik. Jedná se o kreativní taktilní techniky (založené na dotýkání) zahrnující především pohybování, posunování, přemísťování a měnění něčeho konkrétního s

¹¹ Stručně k sugestopedii in Maňák, Švec (2005, s. 191), Choděra a kol. (2000).

cílem zapamatovat si novou jazykovou informaci. Konkrétně se může jednat např. o psaní slov na kartičky a přemísťování kartiček z jednoho sloupečku do druhého, pokud si žák již slovo zapamatoval; skládání různých typů učebního materiálu do samostatných částí poznámkového bloku; vytvoření a používání kartiček na tvorbu vět (sloveso, zájmeno, otázka, oznamovací věta atd.), žák je skládá podle toho, co chce říci. Jedná se o používání nejrůznějších kartoték a pexesa, které lze zakoupit v obchodech, i když jejich škála a kvalita bývá někdy omezená. Prodávají se také papírová kola, na kterých si lze různě natáčet např. přídavná jména (antonyma a synonyma), někdy i s obrázky a učit se je.

Kognitivní strategie

Kognitivní strategie hrají při učení cizímu jazyku klíčovou roli. Jedná se o skupinu strategií, která je obsahově velmi pestrá. Rozlišovat lze čtyři podskupiny: procvičování, přijímání a odesílání sdělení, analyzování a logické usuzování, vytváření struktury pro jazykové vstupy a výstupy. Všem kognitivním strategiím je společné zpracovávání a transformace jazyka žákem. Zejména v psychologických klasifikacích bývají mezi kognitivní strategie řazeny také strategie paměťové a některé kompenzační strategie. Vhodnost takového zařazení ukazuje i náš předchozí výzkum (Vlčková 2007, 2006). Oxfordová (1990) vyčleňuje paměťové strategie jako samostatnou skupinu, protože paměťové strategie mají specifickou funkci – pomáhají učícímu ukládat a vybavit si nové informace. Naopak např. strategii odhadování řadí Oxfordová (1990) mezi kompenzační strategie, protože odhadování významu sdělení pomáhá kompenzovat chybějící znalosti, např. u dovednosti poslechu a čtení.

Výzkumy ukazují, že ze všech šesti hlavních skupin strategií bývají kognitivní strategie žáky nejvíce používané. V jednom z našich předchozích výzkumů (Vlčková 2005) se kognitivní strategie ukázaly jako nejefektivnější skupina strategií, přitom nejvíce používána byla skupina kompenzačních strategií. Např. O'Malley a kol. (1985a, b), Chamotová, O'Malley, Küpperová a Impink-Hernandez (1987) zjistili, že středoškoláci a vysokoškoláci studující cizí jazyk používají významně více kognitivních než metakognitivních strategií (srov. také Vlčková 2007). Nicméně Chamotová a kol. (1987) zjistili, že používání metakognitivních strategií se v průběhu pokroku v úrovni znalosti jazyka zvyšuje, což doložil i český výzkum (Vlčková 2007). Čím lepší znalost cizího jazyka žáci vykazovali, tím více používali metakognitivní strategie. Russo a Stewner-Manzanaresová (1985) u vzorku amerických vojáků zjistili, že používají kognitivní strategie s jednoduššími typy CJ úloh a metakognitivní u komplexních CJ úloh. Kognitivními strategiemi, především určitými typy těchto strategií, se zabývalo mnoho dalších výzkumů (Grandage cit. dle Tyacke, Mendelsohn 1986, Nyikos, Oxford 1987, Papalia, Zampogna 1977, Reiss 1985, Anderson 1989, McCormick, Pressley, Miller 1989).

Mezi nejdůležitější kognitivní strategie při učení se cizímu jazyku patří strategie procvičování (Vlčková 2007 aj.). Mnoho učících si však jejich význam dostatečně neuvědomuje. Procvičování bývá nedostatek nejen v mimoškolním prostředí, ale i ve škole. Výzkumy opakovaně (Rubin

1975, Bialystok 1981, Ramirez 1986, Vlčková 2005) vyzdvihují význam především přirozeného procvičování, resp. procvičování v přirozeném kontextu (autentické materiály, autentické prostředí atd.), a to u žáků na všech jazykových úrovních.

Význam a specifika dalších podskupin kognitivních strategií jsou popsány níže.

1) Procvičování

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

Opakování, napodobování. Jedná se o opakování nebo opakované provádění určité učební aktivity, např. několikanásobný poslech nahrávky s tichým opakováním nebo bez něj; nacvičování, napodobování rodilého mluvčího. Např. opakovaný poslech cizojazyčné písničky, opakování si slovíček z písničky nahlas a jejich učení. Opakované čtení textu za účelem lepšího porozumění, nejprve např. jen zběžně s cílem pochopit hlavní myšlenku, poté znovu s cílem odpovědět na otázky k textu, a poté ještě jednou s cílem vyhledat si nová slovíčka a slovní spojení apod. Vyslovování nebo vícenásobné napsání nového slovíčka s cílem zautomatizovat si dané slovo (zapamatovat si ho, zautomatizovat si jeho fonetickou nebo grafickou podobu). Např. v sugestopedii učitel i žák vyslovují určitou část učiva několikrát, vždy různou rychlostí, např. podle tempa doprovodné hudby. Dalším příkladem může být úvodní paragraf v novinách a odborných článcích, který shrnuje v hlavních bodech, o čem bude článek pojednávat, podobně i závěr nebo shrnutí, které opakuje základní informace. Dalším z příkladů této strategie je napodobování rodilých mluvčích při mluvení (včetně gestikulace apod.) a psaní, s uvědomováním si smyslu obsahu sdělení. Napodobováním rodilých mluvčích může žák zlepšovat svou výslovnost, používání gramatických pravidel, slovní zásobu, idiomy, intonaci, gestikulaci atd. Příklady: Napodobování písma ruského nebo německého kamaráda; napodobování formálního obchodního anglického dopisu, jeho struktury apod. Do této strategie patří také procházení vlastnoručně napsaného textu a jeho kontrola, zlepšování, doplňování, upravování; a to obvykle více než jedenkrát. Žáci kontrolují svou písemnou verbální produkci různými způsoby, někdo v různých fázích dané produkce, někdo kontinuálně. Někdo se soustřeďuje na specifické detaily a každé pročtení textu je zaměřeno na jiný aspekt, např. gramatickou správnost, poté stylistiku, jednotnost a plynulost a návaznost myšlenek, jasné vyjádření, kontrolu psaní teček apod. Žáci by se měli ve výuce naučit, jak správně provádět korekci vlastního textu.

Formální procvičování fonetického a grafického systému. Formální procvičování znamená, že cílem učícího např. při poslechu není ani tak porozumění obsahu slyšeného jako spíše rozlišování hlásek a procvičování fonetiky (výslovnosti, intonace), v případě procvičování ortografického systému jazyka transkripce. Jedná se o procvičování nejrůznějšími způsoby, prozatím však ještě nikoli v přirozené komunikaci. Konkrétně se může jednat o následující postupy: Vyznačo-

vání intonace do textu, vět; procvičování výslovnosti slov s „*ough*“ (angl.) – *trough, though, tough, trough* – poslechem a/nebo vyslovováním. Procvičování *Ich-* a *Ach-Laut* (něm.) např. jejich rozlišováním v poslechu audionahrávky a/nebo vyslovováním slov s těmito hláskami, srovnáváním vlastní výslovnosti s nahrávkou rodilých mluvčích, sledováním pohybu rtů v zrcadle a/nebo kontrolou výslovnosti počítačem apod. Zejména v případě výrazně odlišného ortografického systému (např. azbuka, hebrejšтина, arabština, čínské a japonské znaky atd.) je třeba formálně procvičovat ortografii např. opisováním slov, dopisů, srovnáváním podobně znějících slov v rodném a cizím jazyce v ortografických odlišnostech, používání vizuální představitosti, pomůcek pro zapamatování si znaků atd.

Rozpoznávání a používání frazeologických obrátů a vzorů. Rozpoznávání a používání frází, frazeologických obrátů, vzorů, pravidel a vzorových příkladů pomáhá učícímu se v porozumění cizímu jazyku i ve vlastní produkci v cizím jazyce. Žák by si měl rutinní a ustálené obraty cíleně uvědomovat a používat je. Ustálené obraty bývají v cizím jazyce velmi často používány, např. *Good-bye.* (angl.), *Hello, how are you?* (angl.), *Hallo, wie geht es?* (něm.), *Спасибо* (rus.), *D'accord.* (fr.), *A stasera.* (it.) atd. Ustálené obraty pomáhají žákům udržet konverzaci nebo alespoň ukázat zájem o její udržení; jsou základem každé konverzace, a proto by měly tvořit i základ cizojazyčné výuky. Další příklady: *Yes, that's right. That's not so bad. Hey, that's great! Tell me more. I know what you mean. That's interesting.* (angl.). Vedle frází a ustálených obrátů hrají důležitou roli také vzory (patterns). Ty obsahují volné přinejmenším jedno místo, které může být vyplněno alternativními výrazy jako např. *It's time to ..., I would like to..., I don't know how to...* (angl.); *Es ist Zeit zu..., Ich habe keine Zeit... zu...* (něm.), *Per piacere, dov'è...?, Da quanto tempo...?, Ho voglia di...* (it.) atd. Žáci by se tyto vzorové příklady a ustálené obraty měli učit hned od počátku a často je využívat. Pomohou jim vybudovat si sebedůvěru v cizím jazyce, zvýšit porozumění a plynulost vlastního projevu.

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

Procvičování v přirozeném kontextu. Pravděpodobně nejvýznamnější kognitivní strategií je procvičování cizího jazyka v přirozeném, reálném, autentickém prostředí a kontextu, např. participace na přirozené konverzaci, čtení knihy nebo článku v původním znění, poslouchání cizojazyčné přednášky, psaní reálného dopisu v cizím jazyce s reálným účelem. Např. k rozvíjení

dovednosti porozumění slyšenému by žáci měli mít dostatek příležitostí k poslechu autentických textů, např. krátkých sekvencí nahrávek vysílání, živých nebo nahrávaných rozhovorů s rodilými mluvčími na známá témata, otázky k poslechu, hraní rolí v telefonním rozhovoru, lze využít filmů, videa, televize, telenovel, písniček atd. Vše dle pokročilosti učících se. K rozvoji dovednosti čtení lze používat články z novin a časopisů, knihy, komiksy, letáčky, brožury, reklamy, dopisy, scénáře vysílání aj. Důležité je znát zájmy žáků a podle nich volit také školní a mimoškolní četbu. Při rozvíjení dovednosti mluvení je pravděpodobně nejlepší dlouhodobě vystavit žáky přirozenému cizojazyčnému prostředí (pobyt v zahraničí), kde se učí jazyk i s přirozeným sociálním kontextem (gesta, sociokulturní odlišnosti atd.). Lze využít i zahraničních přátel, chatování, konverzace s rodilými mluvčími, hraní rolí, dramatizace, hry, strukturovaných komunikačních cvičení. Lze omezit převažující způsob výuky, v jehož centru je učitel (učitel konverzuje pouze s jedním žákem, ostatní jsou pasivní, nedávají pozor, jsou demotivováni), ve prospěch skupinové a párové apod. formy výuky i bez přítomnosti učitele a poskytovat žákům zpětnou vazbu efektivnějším způsobem. Mnoho chyb žáci poznají sami, učitel může asistovat u jednoho rozhovoru, další si pak vyslechnout ve třídě. Některé rozhovory zůstanou bez korekce a žáci se pouze zeptají na to, co nevěděli. Jde o to uvědomit si skutečný cíl učení se cizímu jazyku a smysl konverzačních cvičení, jímž je vyjádřit, co potřebujeme, tak aby tomu druhý porozuměl. Naprostou gramatickou správnost nelze z tohoto důvodu požadovat při každém komunikačním cvičení, spíše jen ve vybraných, k tomu určených, specifických komunikačních cvičeních nebo v gramatických cvičeních. Doporučuje se propojovat čtení a psaní s poslechem a mluvením, tj. propojovat rozvoj jednotlivých řečových dovedností. Jejich vytváření se tak vzájemně posiluje a upevňuje. Při rozvíjení dovednosti psaní lze využívat technik tzv. autentického psaní, které může být jak individuální, tak skupinové (spoluautorství) – žáci si texty mohou číst a korigovat navzájem (Vlčková 2001, s. 32 – 41). Jako příklady můžeme uvést autobiografické momentky, rozhovory s přáteli apod., realistické zprávy, příběhy, básně, deníkové zápisky v CJ, psaní projektů a článků do časopisu (např. školního) nebo rozhlasového vysílání; psaní příběhu z nesouvisejících vět, vyměňování si psaníček, SMS, e-mailů se spolužáky, přáteli, rodilými mluvčími, rozhovory do časopisu apod. Doporučuje se využívat možnost publikování textů, např. zajímavý rozhovor ve školním časopise apod. nebo organizovat soutěže. Žáci jejich prostřednictvím rozvíjí vlastní motivaci, sebevědomí a pocit zdatnosti v cizím jazyce.

2) Přijímání a produkce sdělení

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

Rychlé uchopení hlavní myšlenky (zběžné a hloubkové čtení). Tato strategie napomáhá jak lepšímu porozumění čtenému, tak i slyšenému. Známější je však v oblasti čtení jako hloubkové a zběžné čtení nebo pod anglickými názvy *skimming* a *scanning*. Používání techniky zběžného, povrchového čtení (v angl. prostředí označované jako *skimming*) – prolistování, pročtení slouží

k orientaci v textu a rychlému uchopení hlavní myšlenky. Používání hloubkového, detailního čtení (angl. scanning) slouží k nalezení specifických detailů, které žáka zajímají. Umožňuje efektivnější práci s množstvím informací. Žák může nezohledňovat zbytek informací, které ho nezajímají a reflektovat je jako určité pozadí nebo kontext informace, kterou se snaží vyhledat. Ve výuce se využívá didakticky zpracovaných otázek např. k poslechu nebo ke čtenému textu, a to před samotným čtením nebo poslechem, popřípadě pokud to okolnosti vyžadují, i po prvním přečtení nebo poslechu/čtení. Předběžné otázky sloužící k lepšímu zaměření poslechu a četby jsou důležité zejména u začátečníků, poskytují jim dobré vodítko k četbě a poslechu. U pokročilejších žáků by měly být již méně „návodné“. Mohou mít podobu vyplnění tabulky, schématu, doplnění pojmové (sémantické) mapy, zodpovězení na otázky (odhad správných variant, vlastní odpovědi, možnosti odpovědi atd.). Strategie skimmingu a scanningu jsou výrazně podporovány strategií psaní si poznámek, proto je vhodné používat je současně. Strategie zběžného a hloubkového čtení nemusí být za určitých okolností vhodné pro všechny typy sdělení nebo textu jako jsou vtipy (humor, ironie), básně, příběhy, drama, tj. například pro umělecké žánry.

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

3) Analyzování a logické usuzování

Tato skupina strategií zahrnuje logickou analýzu a zdůvodňování aplikované na nejrůznější řečové dovednosti (čtení, psaní, mluvení, poslech). Žáci tyto strategie využívají, aby zvýšili své porozumění významu určitého slovního výrazu nebo kvůli vytvoření nového výrazu. Strategie založené na analyzování a usuzování bývají učícími se obvykle používány, především dospělí mají tendenci si komponenty nového cizího jazyka „zdůvodňovat“. Vytváří si modely a obecná pravidla založená na srovnání a analyzování, nicméně tento proces ve specifické podobě probíhá i u dětí. Někdy dochází k přílišnému zobecnění platnosti pravidla a jeho aplikaci na nevhodné případy nebo k chybnému transferu výrazu např. z jednoho jazyka do druhého. Tyto chyby jsou označovány jako „interlanguage“ (mezistupeň jazyka), tj. jako hybridní forma jazyka, jako něco mezi mateřským jazykem a cizím. Patří mezi ně i např. neodpovídající doslovný

překlad. „Interlanguage“ je předvídatelnou a normální fází učení jazyka (srov. Hanušová 2005b), některým žáků se však nezdaří tuto fázi projít, protože např. nevhodně nadužívají strategie – aplikují strategie i na nevhodné případy nebo některé strategie z této skupiny používají špatně.

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

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

Kontrastní mezijazykové analyzování. Jedná se o srovnávání prvků cizího jazyka (výslovnosti, slovní zásoby, gramatiky, např. syntaxe) s prvky mateřského jazyka s cílem určit podobnosti a odlišnosti. Tato strategie je jedna z nejsnazších a většina žáků ji používá naprosto přirozeně.

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

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

Mezijazykový transfer. Poslední ze strategií analyzování a usuzování je transfer neboli přímá aplikace předchozích znalostí na cizí jazyk s cílem facilitace nových znalostí. Může jít např. o použití znalosti slovíček nebo jazykových struktur, např. z jednoho jazyka do druhého, za účelem porozumění nebo produkce výrazů v CJ; nebo o aplikaci lingvistického aspektu z jedné oblasti CJ na jinou oblast téhož CJ nebo o přenos systémové znalosti z jedné oblasti do jiné. Transfer je správný, pokud jsou jazykové prvky nebo systémy přímo paralelní, což ovšem většinou nejsou. Transfer irelevantních znalostí napříč jazykem nebo jazyky vede k nepřesnostem. Správným příkladem transferu může být např. usnadnění si učení měsíců v roce v angličtině, němčině pomocí znalosti měsíců ve slovenštině. Nebo např. *weekend* (fr.) znamená totéž co české slovo anglického původu, tudíž *bon weekend* (fr.) bude znamenat hezký víkend. K neadekvátnímu transferu může dojít velmi snadno např. překladem označení různých typů právníků z češtiny do britské nebo americké angličtiny a naopak, neboť anglosaské právní systémy jsou značně odlišné od českého. Např. *notaire* (fr.) a *notary* (am. angl.) sice vyjadřuje částečně stejnou funkci notáře, nicméně v obou zemích má daná profese významně odlišnou náplň práce a

funkce, francouzský notaire má mnohem vyšší vzdělání a profesní statut než typický americký *notary*, který především „razítkuje“ a zapečeťuje dokumenty a potvrzuje jejich správnost. Nesprávný transfer je např. u Čechů v počátečním i středně pokročilém stadiu učení se němčině, kdy neoddelují odlučitelné předpony, např. ~~*ich einkaufe*~~ analogicky k češtině nakupuji místo správného tvaru *ich kaufe ein*. Nežádka se také stává, že později naučené pravidlo odlučitelnosti předpon je nechtěně chybně transferováno např. do angličtiny např. ~~*They hasn't called the strike yet off*~~ (místo *They hasn't called off the strike yet* nebo *They hasn't called the strike off yet*).

4) Vytváření struktury pro vstupy a výstupy CJ sdělení

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

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

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

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

Kompenzační strategie

Kompenzační strategie umožňují žákovi používat cizí jazyk, ať už pro porozumění nebo pro vlastní cizojazyčný projev, bez ohledu na omezené možnosti v oblasti znalostí apod. Umožňují kompenzovat žákův nedostatečný repertoár v oblasti gramatiky i slovní zásoby. Patří mezi ně např. odhadování, odvozování významu slov při poslechu nebo čtení a nejrůznější způsoby překonávání znalostních omezení v písemném a mluveném projevu. Kompenzační strategie pomáhají žákovi překonávat omezení především znalostního charakteru ve všech čtyřech oblastech řečových dovedností (srov. Žofková 2002), na všech úrovních CJ kompetence od začátečníků po pokročilé i rodilé mluvčí, kteří také někdy neznají potřebný výraz, nepodaří se jim z nějakého důvodu výraz zcela zaslechnout nebo se setkají se situací, kdy je význam slova skrytý, vágní nebo naznačený pouze mezi řádky. Odvozování významu (inference) zahrnuje používání široké škály lingvistických i nelingvistických vodítek a pomůcek, které napomáhají odhadnutí a odvození významu. Výzkumy ukazují (Rubin 1975, Naiman a kol. 1978, Vlčková 2005 aj.), že úspěšní žáci, když se setkají s neznámým výrazem, činí kvalitní odhady založené na zkušenostech, znalostech apod. Slabší žáci naopak znejistí, sahají po slovnících a zatvrzele vyhledávají každé neznámé slovíčko, což bohužel brzdí jejich výkon a negativně zasahuje motivaci, vůli, schopnost vytrvat v učení a celkově ztěžuje dosažení pokroku v učení se cizímu jazyku.

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

pro vyjádření svého sdělení. Často si ani neuvědomují, že říkají něco jiného, než si myslí a chtějí.

Pokročilí i rodilí mluvčí také příležitostně používají odhadování, resp. odvozování významu slov, aby napomohli porozumění. Stejně tak používají i oni, nejen začátečníci, kompenzační strategie, když se dostanou do situace dočasného přerušení mluveného nebo psaného projevu. Méně pokročilí žáci potřebují tyto strategie více, protože se do situací, kdy jim nestačí jejich dosavadní znalosti, dostávají mnohem častěji (srov. Vlčková 2007, výsledky tohoto výzkumu).

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

V historii výzkumu kompenzačních strategií se vyskytly v tomto kontextu dva základní problémy. Někteří odborníci preferovali termín *komunikační strategie* a nepovažovali je za strategie učení, nýbrž jen za strategie komunikace (např. Chamot 1987). Protiargumentem naopak bývá, že je těžké rozlišit, zda učící se má tendenci použít danou strategii ke komunikaci nebo k učení, často jsou tyto dvě motivace propojeny. Kromě toho k učení dochází často i tehdy, pokud je hlavním cílem pouze komunikace (Tarone 1983, Rubin, Wenden 1987). Faerch a Kasper (1987a) zastávají stanovisko, že učení probíhá skrze komunikaci, komunikace a učení se navzájem ovlivňují. Žáci se mohou učit cizí jazyk, aby ho mohli používat a/nebo mohou používat jazyk, aby se ho naučili. Problémem také bylo, že mnozí odborníci (např. Tarone 1983) zastávali stanovisko, že komunikační strategie se uplatňují pouze u dovednosti mluvení, v současnosti je preferován názor, že se naopak uplatňují u všech čtyř dovedností a s nimi související situace jsou definovány jako komunikační. Komunikační strategie byly tedy chápány úžeji než kompenzační strategie v pojetí R. L. Oxfordové (1990), mezi které patří:

1) *Inteligentní odhadování*

Strategie odhadování jsou důležitými strategiemi pro porozumění slyšenému a čtenému sdělení. Pomáhají žákovi rozpoznat a pochopit (případně věřit, že rozpoznal a pochopil) jednotlivá slova v souvislosti s celkovým porozuměním sdělení. Je známo, že člověk je schopen rozumět v cizím jazyce velmi mnoho jen prostřednictvím systematického odhadování bez nutnosti rozumět všem detailům. Strategie odhadování slouží např. k odhadování významu slov, jednak prostřednictvím lingvistickým vodítek, jednak pomocí nápověd nebo náznaků jiného, nelingvistického charakteru. V českém prostředí na dané téma publikoval studii např. J. Veselý (1987/88), který používá termín „asimilativní doplňování“ pro doplňování nesrozumitelného slyšeného sdělení na základě dosavadních znalostí.

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

Používání nelingvistických vodítek. Učíci se vyhledávají a používá vodítka, která nejsou jazykového původu, s cílem odhadnout význam slyšeného nebo psaného sdělení v cizím jazyce, a to v případě nedostačující znalosti slovní zásoby, gramatiky nebo jiných prvků jazyka. Mimojazyková vodítka mohou pocházet z nejrůznějších zdrojů. Jednak ze zdrojů spojených s jazykem a jednak ze zdrojů, které s jazykem spojeny nejsou, např. ze znalosti kontextu, situace, struktury textu, osobního vztahu, z tématu nebo ze všeobecného přehledu. Např. pokud žák nezná význam slova *vends* nebo *à vendre*, které objeví ve francouzských novinách, tak pokud si všimne, že tato slova se používají v kontextu klasifikace inzerátů, a že po nich následuje výčet věcí a cen, poskytne mu tento kontext vodítka k úspěšnému odhadnutí významu slova, který se týká prodeje. Tituly, jména nebo přezdívky jako *Herr Professor* (něm.), *my pet, my husband* (angl.), *mein Liebchen* (něm.), *chère amie* (fr.) mohou pomoci žákovi odhadnout, zda se jedná o formální konverzaci nebo zda je mezi osobami blízký vztah a pomáhají porozumět následující části sdělení. Tituly odkazují na statut dané osoby. Pozorování neverbálního chování (tón hlasu, výraz obličeje, gestikulace, distance, pozice, napětí versus uvolnění) pomáhá porozumět tomu, co bylo řečeno. Např. žák, který nezná slovo *Achtung!* (něm.), na základě kontextu situace a hlavně na základě tónu hlasu, důrazu, výrazu obličeje a gestikulace mluvčího, pochopí, že ho mluvčí upozorňuje na nějaké nebezpečí. K porozumění také pomáhá anticipace obsahu dalšího sdělení na základě porozumění předchozímu sdělení. Např. při poslechu konverzace o policejním výsledku podezřelého učíci se slyší větu *He gave him a real grilling* (angl.) a na základě filmového dialogu ví, že se nebude jednat o nic v souvislosti s vařením, ale spíše s policejním výsledkem. Při poslechu rádia může učíci se jako vodítek pro odhadnutí významu sdělení využívat zvuky na pozadí. Při sledování televize lze odhadovat obsah sdělení na základě chování lidí, dosavadního dění apod. Při čtení a poslechu lze využívat jako vodítka standardní struktury textu, nadpisy, číslování, které indikuje významnost dané části atd. Z chování lidí vůči sobě navzájem lze usuzovat, co se asi stalo. Důležitým vodítkem pro odhadování je znalost dané kultury, tématu a všeobecný přehled učícího se, tj. asociování již známého s nově obdrženou informací.

Dobří žáci používají asociace výrazně častěji, záměrně a jejich asociace pro ně mívají osobní význam. Ve výuce je proto dobré používat co nejpestřejší učební materiály a nechat žáky s postupně stoupající mírou jejich obtížnosti používat strategii odhadování.

2) Překonávání nedostatků a omezení v mluvení a psaní

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

Přechod do mateřského jazyka. Tato strategie bývá označována jako *code switching* (přepnutí jazykového kódu). Učí se použije přeskočení do mateřského nebo jiného jazyka, aby alespoň „nějak“ řekl určitý výraz (nebo výrazy), bez toho, že by byl přeložen (např. *Per piacere, dov'è il pension?*, *Ich bin ein boy.*) nebo pouze připojí cizojazyčnou koncovku ke slovu z mateřského jazyka a naopak (*Per piacere, dov'è... museum?*). Při používání této strategie může docházet k neporozumění sdělení ze strany roditelého mluvčího, zejména pokud se jedná o nepřibuzné jazyky nebo naprosto cizí slova. Pravděpodobnost neporozumění takto kompenzovanému slovu je nižší u příbuzných jazyků (čeština – slovenština, holandština – angličtina/němčina, italština – španělština/latina). Dříve bylo míchání mateřského jazyka nebo jiného cizího jazyka do projevu v cílovém cizím jazyce ve výuce obvykle nepřipustné. V současnosti, jak uvádí Hanušová (2005) je akceptována relevance „mezistupně jazyka“ (interlanguage), který je přirozeným stádiem v procesu osvojování cizího jazyka.

Obdržení pomoci. Tato strategie zahrnuje požádání někoho o pomoc v konverzaci nepřímou tím, že váháme nebo explicitním požádáním o doplnění chybějícího výrazu z cizího jazyka. Tato strategie je blízká strategii žádání o vysvětlení nebo verifikaci. Liší se tím, že druhá osoba poskytne to, co žák nezná, tj. nic nevysvětluje, ani neobjasňuje. Příklad: Když žák mluví při výuce na určité konverzační téma, zeptá se učitele nebo spolužáka, jak se něco řekne v rodném nebo cizím jazyce: *Jak se to řekne...?*, *How can I say „chtěl bych“?* Nebo žák řekne jen první část věty (např. *He wants...*) a někdo ji doplní (např. *...you to go*). Tato strategie bývá často kombinovaná se strategií používání mimiky a gestikulace.

Používání mimiky a gestikulace. Učí se používá tělesných pohybů jako mimiky a gestikulace namísto chybějícího výrazu a snaží se v konverzaci naznačit význam daného výrazu. Např. žák neví, jak říct v cizím jazyce „*je mi líto*“, proto místo toho symbolicky pokrčí rameny s odpovídajícím výrazem tváře.

Vyhýbání se komunikaci zcela nebo částečně. Jedná se o úplné nebo částečné vyhnutí se komunikaci, pokud žák očekává nějaké obtíže nebo je již má. Vyhýbat se mohou žáci komunikaci obecně nebo určitým tématům, určitým výrazům nebo mohou přerušit komunikaci v půli projevu. Touto strategií se jedinec emočně chrání. Může být díky ní schopen mluvit alespoň na jiná

témata nebo později mluvit lépe. Nevhodné používání, nadužívání nebo setrvávání u této strategie je však negativní (srov. Vlčková 2005).

Výběr tématu. Jedná se o výběr tématu konverzace s cílem řídit komunikaci ve svém zájmu a zajistit si téma, ve kterém je žák schopen komunikovat, tj. ve kterém zná slovní zásobu a gramatiku. Strategie se týká nejen konverzace, ale i psaní v cizím jazyce. Pokud je to možné, žák by si měl volit téma psaní, které ho zajímá, kde zná slovíčka atd. při současném respektování zájmu případných čtenářů a jejich schopnosti porozumět. Nadužívání strategie výběru tématu u pokročilých žáků může být negativní (srov. Vlčková 2005), stejně jako přílišná dominance v konverzaci daná tlakem na téma konverzace. Řízení tématu rozhovoru by mělo být relativně vyrovnané mezi oběma partnery komunikace.

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

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

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

2.4.2 Nepřímé strategie učení cizímu jazyku

V českém kontextu (Pedagogický slovník – Průcha, Walterová, Mareš 2009; Psychologický slovník od Hartla, Hartlové 2000, 2004 nebo Sillamyho 2001 aj.) definici pojmu *nepřímé strategie učení* nebo jemu podobné vymezení oblasti strategií, které nepřímo přispívají k učení, nenajdeme. Neznamená to samozřejmě, že by daná oblast nebyla zkoumána, naopak, problematika regulace (např. metakognice, autoregulace, řízené učení), sociálního (spolupráce) a emočního (motivace, strach atd.) aspektu učení má u nás dobrou tradici. Zabývá se jimi mnoho autorů. Výběrově lze uvést např. Kasíkovou (1997, 2004), která se zabývá sociálním učením. Švec (1998 aj.) a Mareš (1998, 2001 aj.) se zabývají autoregulací a metakognicí. Metakognicí se zabývá Kryrkorková (2005 aj.), řízeným učením Kulič (1992 aj.), motivací Pavelková (2002) aj. Z tohoto pohledu se tedy nejedná o nové téma, nýbrž pouze o známá témata v novém pojetí strategií a jejich klasifikace.

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

Bimmel a Rampillonová (2000) v jedné z nejnovějších publikací o strategiích charakterizují nepřímé strategie následovně: Nepřímé strategie učení přispívají k úspěšnému učení nepřímo, jsou nadoborové, tzn., překračují jednotlivé obory a týkají se učení obecně. Mezi nepřímé strategie patří strategie sloužící k regulaci učení, afektivní a sociální strategie. Možné je připojit k nim i strategie používání jazyka. Nepřímé strategie učení cizímu jazyku jsou nadoborové zejména proto, že (zdá se) platí pro všechny jazyky. Některé jsou však používány v kontextu druhého jazyka spíše než v kontextu cizího jazyka.

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

Nepřímé strategie nepřímo přispívají k učení a netýkají se přímo cizího jazyka jako takového, nýbrž spíše jeho kontextu a kontextu jeho učení a používání. Lze je dělit do 3 hlavních podskupin: metakognitivní, afektivní a sociální strategie. Metakognitivní strategie umožňují žákovi kontrolovat své vlastní znalosti (kognici), tj. koordinovat učení prostřednictvím použití různých funkcí jako jsou zaměření učení na cíl, příprava, plánování a evaluace učení. Zahrnují oblast autoregulace učení, sebezpozorování, sebereflexe, sebezpoznání atd. Afektivní strategie pomáhají regulovat emoce, motivaci a postoje. Zahrnují problematiku motivace žáka, jeho hodnot, postojů, strachu a úzkosti spojenými s učením a používáním jazyka atd. Sociální strategie napomáhají učení prostřednictvím interakce s ostatními, pokrývají problematiku sociálního chování, interakce, skupinového učení, empatie, asertivity, spolupráce, tj. tzv. sociálního učení.

Metakognitivní strategie

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

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

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

Ačkoli jsou metakognitivní strategie velmi důležité, některé výzkumy (O'Malley a kol. 1985, Chamot a kol. 1987) ukazují, že žáci používají metakognitivní strategie jen sporadicky a bez přiměřeného pochopení jejich významu. Metakognitivní strategie jsou používány méně často než kognitivní strategie a jejich různorodost je značně omezena. Tento poměr používání metakognitivních a kognitivních strategií ukazují také výzkumy v ČR (Vlčková 2005, zde prezentovaný výzkum). Nejčastěji jsou používány strategie plánování učení, nejméně strategie autoevaluace a sebezpozorování (O'Malley a kol. 1985, Chamot a kol. 1987). I když v českých výzkumech žáků gymnázií patří zejména střednědobé (den, týden) plánování mezi velmi málo používané strategie (Vlčková 2002, 2005, zde prezentovaný výzkum), naopak sledování vlastních chyb mezi často používané strategie. Oxfordová (1990) ve výzkumech univerzitních studentů a vojáků v Americe učících se CJ zjistila, že oba vzorky určité metakognitivní strategie používají (např. přípravu učení, dobré využití času), ale nedaří se jim používat jiné zásadní metakognitivní stra-

tegie (např. přiměřenou evaluaci vlastního pokroku, vyhledávání příležitostí k procvičování). Tyto a mnohé další výzkumné výsledky (Vlčková 2005) ukazují, že nezřídka se žáci potřebují dozvědět a naučit mnohem více o nejdůležitějších metakognitivních strategiích učení. Mezi metakognitivní strategie patří:

1) *Zaměření učení*

V procesu učení se cizímu jazyku a rozvoje řečových dovedností je důležité najít jádro všech činností a následných kritérií evaluace a pohlížet poté na další cizojazyčné činnosti z tohoto úhlu pohledu. Strategie zaměření učení pomáhají žákům zaměřit svou pozornost a energii na určité učební úlohy, aktivity, dovednosti nebo učební látku. Lze rozlišovat tyto strategie:

Vytvoření si přehledu a propojení nového se známým. Tato strategie souvisí se specifickým přístupem k učení, kdy si žák nejprve vytváří celkové schéma učiva a poté je doplňuje detaily. Nejprve si učící se utváří představu o základní struktuře nového učiva, a teprve poté na tuto kostru „zavěšuje“ podrobnosti. Jinými slovy učící se nejprve zaměřuje na všeobecné přehlednutí učiva a shrnutí klíčové myšlenky nebo struktury pro navazující jazykovou úlohu a nové učivo si spojuje s již známým. Jak konkrétně je tato strategie realizovaná, závisí na žákově dosažené úrovni cizojazyčné kompetence. Pokročilí žáci již nepotřebují přímé instrukce učitele, jak postupovat a vytváří si svá osobní propojení nového se známým. Strategie může sloužit k přípravě na poslech (např. si žák projde slovíčka), na hraní rolí, psaní (nejprve proběhne např. brainstorming) apod.

Zaměření pozornosti. Strategie se týká řízené a selektivní pozornosti. V případě řízené pozornosti se učící se předem rozhodne věnovat pozornost například obecně úlohám týkajícím se učení se cizímu jazyku a ignorovat distraktory. V případě selektivní pozornosti se rozhodne věnovat pozornost specifickým aspektům jazyka nebo detailům určité situace.

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

2) Příprava a plánování učení

Tyto strategie pomáhají žákům organizovat a plánovat učení tak, aby bylo co nejefektivnější (srov. Fisher 2004). Týkají se mnoha oblastí, jako poznávání toho, jak učení se jazyku probíhá a funguje; organizace prostředí, v němž se žák učí; plánování učebního rozvrhu, stanovování cílů a jednotlivých úkolů k jejich naplňování; uvažování o účelu učební úlohy; přípravy na jazykové situace nebo vyhledávání příležitostí k procvičování jazyka.

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

Příprava a organizování učení. Žák si uvědomuje podmínky pro učení se cizímu jazyku, které jsou pro něj optimální, a tyto podmínky respektuje. Organizuje si svůj učební plán nebo rozvrh, vytváří si týdenní plán procvičování, připravuje si optimální fyzické prostředí (místoprostředí, teplota, zvuky, osvětlení atd.) pro učení, vede si poznámkový sešit apod.

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

Identifikace účelu jazykových úloh. Učící se rozhoduje o účelu, smyslu nebo záměru určité dílčí jazykové úlohy v oblasti poslechu, čtení, mluvení a psaní, případně je s to tento účel v zadané jazykové úloze identifikovat. Například se rozhoduje poslouchat rádio, aby se dozvěděl o nejnovějších událostech v dané zemi, číst příběh pro pobavení a rozšíření slovní zásoby, napsat někomu žádost, aby něco udělal apod. Znalost účelu jazykové úlohy umožňuje učícímu směřovat svou energii správným směrem. Pokud ví, jaký je účel poslechu nebo mluveného sdělení, umožňuje mu to snáze porozumět. Z tohoto důvodu bývají také doporučovány autentické učební materiály, neboť u nich bývá účel jasný a reálný. U čtení, pokud je znám účel, může žák volit strategie zběžného a hloubkového čtení nebo extenzivního (dlouhou pasáž pro zábavu) nebo intenzivního (detailní čtení krátké pasáže) čtení (srov. Kahn 2001). Znalost účelu psaní umožňuje zaměřit se na to podstatné, dodržet odpovídající styl (např. formální nebo neformální dopis), zaměřit se na potřeby čtenářů, zvýraznit text emocionálně apod.

Příprava na anticipované jazykové situace a úlohy. Učící se provádí plánování týkající se elementů a funkcí jazyka nezbytných pro anticipované situace nebo úlohy týkající se cizího jazyka. Strategie se skládá ze čtyř kroků: 1) Popisu očekávané úlohy nebo situace, 2) určení požadavků úlohy nebo situace, 3) kontroly vlastních jazykových zdrojů a 4) stanovení dodatečných elementů nebo funkcí nutných pro určitou úlohu nebo situaci (např. co musí udělat, aby byl v budoucnu s to danou úlohu zvládnout).

Vyhledávání příležitostí k procvičování. Učící se vyhledává a/nebo vytváří příležitosti k procvičování cizího jazyka v reálných situacích. Například jít do kina na film v cizím jazyce, zúčastnit se

četby autorů dané cizí země, jít na večírek, kde se bude mluvit cizím jazykem, vstoupit do mezinárodního klubu nebo organizace, chatovat s rodilými mluvčími apod.

3) *Evaluace*

Strategie evaluace (srov. Fisher 2004, s. 140 a další) napomáhají kontrole vlastního výkonu. Jedná se o rozpoznání vlastních chyb a učení se z nich a o evaluaci celkového pokroku v oblasti učení se cizímu jazyku.

Sebepozorování. Učící se identifikuje chyby v porozumění cizímu jazyku a jeho produkci. Určuje, které chyby jsou důležité (tj. ty, které brání komunikaci). Identifikuje zdroje chyb a snaží se chybování eliminovat. Přílišné zaměření na chybu však může být negativní a brzdit žáka v rozvoji cizojazyčné kompetence. Tato strategie je u brněnských gymnazistů ve srovnání s ostatními strategiemi jedna z nejpoužívanějších (Vlčková 2002, 2003a,b, 2004a, 2005, zde prezentovaný výzkum). Relativně hodně ji používají i mladší čeští žáci (viz zde prezentovaný výzkum, 5. ročník – kap. 6.2).

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

Afektivní strategie

Termín *afektivní strategie* učení současné české pedagogické ani psychologické slovníky nevymezují. Uváděno je pouze vymezení slova „*afektivní*“ ve smyslu „citový, týkající se citové stránky člověka“ (Hartl, Hartlová 2001, s. 19, 2004, s. 19). Afektivní strategie se týkají emocí, postojů, motivace a hodnot a jejich vliv na učení se cizímu jazyku může být velmi významný. Žáci si mohou vypomoci s kontrolou nad těmito proměnnými pomocí afektivních strategií, jako jsou snižování úzkosti, sebepovzbuzování, dodávání si odvahy a porozumění vlastním emocím a pocitům.

Afektivní stránka žákovy osobnosti bývá považována za velmi významnou proměnnou ovlivňující učební úspěch nebo selhání. Úspěšnými žáky v jazyce jsou podle výzkumů Naimana a kol. (1978) velmi často právě ti žáci, kteří umí kontrolovat své emoce a postoje týkající se učení. Negativní emoce mohou bránit pokroku v učení, i přestože žák po technické stránce ví, jak se cizí jazyk učit. Pozitivní emoce a postoje naopak mohou vést k efektivnímu a radostnějšímu učení. Také učitel může mít významný vliv na emocionální atmosféru třídy, např. změnou sociálního klimatu. Změnu může způsobit např. tím, že dá žákům více odpovědnosti, zvýší množství přirozené komunikace, pomáhá žákům učit se používat afektivní strategie atd.

Základními afektivními charakteristikami žáka jsou sebeláska, sebeúcta, sebeocení. Indikátorem snížené sebeúcty bývá např. negativní vnitřní promlouvání k sobě samému typu: „Já jsem ale opravdu nemožný/á“, „ztrapnil/a jsem se před celou třídou“, „to nikdy nezvládnou“. K překonávání podobné negativy pomáhají mimo jiné i strategie sebepovzbuzování, tvorba pozitivních tvrzení a dodávání si odvahy. Sebeúcta a sebehodnocení (srov. Lašek 2005) se vztahují k postojům, které mají velký vliv na žákovu motivaci vytrvat a učit se. Motivace má velký vliv na to, jaké strategie učení bude žák používat a v jaké míře. Silnými prediktory motivace k učení jazyku jsou žákovy postoje. Oxfordová (1990) ve svých výzkumech dokládá, že postoje ovlivňují motivaci a motivace spolu s postoji ovlivňuje výkonnost v učení se jazyku jak celkově, tak v oblasti řečových dovedností. Kombinace faktorů motivace a postojů silně ovlivňuje to, zda žáci ztratí nebo si udrží dosaženou úroveň řečových dovedností také poté, kdy skončí školní výuku jazyka. Zlepšování postojů a motivace k učení napomáhají např. strategie sebepovzbuzování a dodávání si odvahy.

Afektivní strategie zasahují také do problematiky strachu, úzkosti a nervozity spojené s učením a používáním jazyka, na které se nelze dívat jen negativně. Určitá míra strachu nebo nervozity někdy pomáhá dosáhnout vyšší úrovně výkonnosti. Ovšem příliš strachu nebo úzkostnosti škodí a blokuje učení se jazyku. Strach lze chápat jako podnětově specifický „emocionální stav v přítomnosti nebo při očekávání nějakého nebezpečného, škodlivého nebo ohrožujícího podnětu“. Úzkost jako „difúzní trvalý pocit ohrožení, kdy prožívající není schopen přesně říci, co konkrétního ho ohrožuje“. „Úzkost je způsobena procesy anticipace a představivosti“ (Stuchlíková 2002, s. 145).

Mezi negativní afektivní proměnné patří obavy, strach, úzkost, pochybování o sobě, frustrace, bezradnost, nejistota a fyzické symptomy. I normální třída může být pro některé žáky prostředím značně frustrujícím už jen např. tím, že musí předstoupit před třídu a učitele, stát před všemi u tabule a dostávat se do situace závislosti na chování a mínění spolužáků, nemluvě o tom, je-li ve třídě šikana nebo konkurenční a nepřátelské vztahy. Někdy i sám učitel nepůsobí na žáka dobře a vytváří svým prostřednictvím negativní vztah k cizímu jazyku. Pokud pak má žák cizí jazyk použít i mimo třídu, negativní pocity a úzkost působí nezdědka dále, bez ohledu na změnu prostředí.

K odstraňování strachu a úzkosti spojených s používáním nebo učením se cizímu jazyku lze využívat strategie redukce úzkosti, jako jsou smích nebo hlubkové dýchání. Tyto strategie mají proto při učení se cizímu jazyku významné místo, i když pouze samy nemusí vést ke snížení úzkosti. Je třeba změnit především pocity a postoje vůči cizímu jazyku a jeho osvojování, čemuž mohou napomoci strategie sebepovzbuzování – dodávání si odvahy ve smyslu pozitivního promlouvání k sobě samému, které mohou nepřímo pomoci redukovat úzkost, obavy, nervozitu a napětí vztahující se k psaní písemky nebo i zkoušení. K uvědomění si vlastní úzkosti nebo strachu, a tím i k umožnění jejich následné kontroly, slouží strategie založené na sebepoznání, resp. naslouchání tělesným signálům. Na základě naslouchání vlastnímu tělu si lze uvědomovat svou úzkost nebo strach, což je první krůček k možnosti je i ovlivňovat. Žák, který je úzkostný

ve škole i mimo ni, nebude pravděpodobně ochoten podstoupit ani malé riziko v procesu učení se cizímu jazyku a jeho používání. Úspěšní žáci překonávají překážky a učí se rozumě riskovat, např. odhadují význam slov, mluví bez ohledu na chyby (viz také Vlčková 2005). Úzkostný žák může být např. paralyzovaný současnou nebo očekávanou kritikou ostatních, ale i svou vlastní, a proto si vytváří jakýsi ochranný krunýř a snaží se zajistit si, aby tento ochranný štít měl co nejméně děr. Snížení nebo odstranění těchto zábran a odmítání akceptace přiměřeného rizika neúspěchu při učení se jazyku a jeho používání mohou napomoci adekvátní afektivní strategie jako sebezpovzbuzování nebo strategie redukce úzkosti a strachu.

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

Výzkumů zabývajících se frekvencí používání afektivních strategií je relativně málo, obvykle jednotně se v nich však ukazuje, že afektivní strategie jsou používány velice málo (viz i zde prezentovaný výzkum). Podle Chamotové (1987) jen 1 z 20 žáků učících se cizímu jazyku afektivní strategie používá. Tento nepoměr naznačuje, že je třeba roli afektivních strategií zdůrazňovat, neboť tyto strategie jsou užitečné pro většinu běžných žáků, nejen pro úzkostné žáky. Základní afektivní strategie určené pro oblast učení se cizímu jazyku jsou samozřejmě nevhodné pro řešení problémů psychologického charakteru nebo pro celkově nízkou sebeúctu a sebevědomí. Pro běžné potřeby výuky cizího jazyka jsou však vhodné. Faktorem, který ovlivňuje učení se cizímu jazyku, je podle Oxfordové a Ehrmanové (Ehrman, Oxford 1989; Oxford, Ehrman 1989) také vztah extroverze a introverze, který ovlivňuje zejména používání afektivních a sociálních strategií učení. Spíše extrovertní žák si vybírá určité strategie a používá nebo nepoužívá jiné strategie než žák s převahou introverze.

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

1) Snižování úzkosti

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

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

Využití hudby. Dalším způsobem relaxace může být poslech uklidňující hudby (relaxační, meditační, klasické nebo jiné).

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

2) Sebe povzbuzování, dodávání si odvahy

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

Tvorba pozitivních výroků. Pomocí říkání si nebo napsání pozitivních výroků pro sebe samého může žák pociťovat větší uspokojení z učení se cizímu jazyku, udržovat svou učební motivaci a také nepřímo dosahovat lepších výsledků v učení. Jedná se o techniku tzv. samomluvy, promlouvání se sebou samým. Příklady výroků jsou: „*To zvládnou! Učím se dobře/efektivně. Chyby jsou proto, aby se člověk učil. Zlepšuji se – je mi lépe rozumět.*“

Rozumné přijetí rizika. Jedná se o strategii, která vede k akceptaci přiměřeného rizika v situacích učení se jazyku a jeho používání, i přestože existuje pravděpodobnost, že žák bude dělat chyby nebo vypadat „hloupě“ nebo „trapně“. Toto riziko je třeba zmírnit a kompenzovat dobrým úsudkem týkajícím se cizojazyčné situace – identifikací možných obtíží a míry rizika. Strategie bývá obvykle doplňována dalšími afektivními strategiemi např. sebe povzbuzováním formou pozitivního myšlení a dodáváním si odvahy (explicitně nebo implicitně).

Sebe odměňování. Jedná se o pochválení nebo jiné odměnění sebe sama za dobrý výkon v učení se cizímu jazyku nebo za splnění toho, co si žák předsevzal a stanovil jako cíl nebo úkol související s učením se jazyku.

3) Práce s emocemi

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

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

Používání kontrolního seznamu. Učící se používá kontrolní seznam (záznamový arch), aby zjistil, uvědomil si a zlepšil své pocity, postoje a motivaci týkající se učení se jazyku obecně a/nebo jednotlivým řečovým dovednostem.

Vedení deníku o učení cizímu jazyku. Žák si vede deník, sešit apod. za účelem sledování směru událostí a pocitů v procesu učení se cizímu jazyku a jejich pozitivní změny. Např. žák si stěžováním si svému deníčku uvědomí, že učitel i učebnice jsou pro něho nudné a nezajímavé a rozhodne se obstarat si zajímavější materiály a více se učit sám. Písemným zaznamenáním rozhodnutí si své stanovisko vlastně upevňuje. Tato strategie je v českém prostředí používána minimálně (Vlčková 2005). V prezentovaném výzkumu ji proto samostatně nezjišťujeme.

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

Sociální strategie

České pedagogické a psychologické slovníky se o *sociálních strategiích* učení nezmiňují. Uváděn bývá pojem *sociální učení*, který se sociálními strategiemi úzce souvisí. Hartl a Hartlová v Psychologickém slovníku (2000, s. 548, 2004) vymezují pojem *sociální* jako „týkající se společenských vztahů“. Sociální strategie se tedy týkají sociálních vztahů, a jsou tudíž při učení se cizímu jazyku velmi důležité, neboť jazyk je svou podstatou určitou formou *sociálního chování*. Jazyk rovná se komunikace. Komunikace probíhá mezi lidmi a – odhlédneme-li od zprostředkovatel-

ské role technických medií – prostřednictvím lidí. Používání vhodných sociálních strategií učení je při učení se jazyku a jeho používání velmi důležité. Tématem *kooperativního učení* a vyučování se u nás zabývá především H. Kasíková (např. 1997, 2004).

Jednou z nejzákladnějších sociálních strategií je strategie dotazování. V češtině je dostupná např. kniha R. Fishera (2004), která tuto strategii popisuje. Kladení otázek pomáhá učícímu se dostat se blíže k míněnému významu sdělení a porozumět řečenému. Umožňuje podpořit ochotu nebo odvahu konverzačního partnera k poskytnutí např. větší míry informací. Kladení otázek může také indikovat zájem a zaujetí dotazujícího se. Odpověď na otázku poskytuje informaci o tom, zda jedinec otázce porozuměl a poskytuje nám nepřímou zpětnou vazbu o jeho verbálně-produkčních dovednostech. Jelikož je samozřejmě důležitý také samotný obsah otázek, můžeme rozdělit strategie dotazování na požádání o vysvětlení, když něčemu nebylo porozuměno; na žádost o potvrzení, když chceme zjistit nebo zkontrolovat, zda je něco správně nebo zda tomu bylo správně porozuměno a na požádání o korekci, což je užitečné především ve školní třídě, neboť v přirozeném komunikačním prostředí dochází ke korekci podstatně méně často.

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

V jazykovém vyučování se jeví jako nejvhodnější učební skupiny žáků v počtu 2 – 3, popř. u úloh, které to vyžadují, 6 a více žáků např. s podobným stylem učení. Na druhou stranu by měli spolupracovat i žáci s odlišným stylem učení. Mohou se totiž navzájem obohacovat a učit se navzájem toleranci k odlišnostem kognitivního stylu (myšlení, rozhodování apod.) a učebního stylu (jiným způsobům, jak se někdo učí a nejlépe něco naučí) apod. Studenti různých úrovní schopností si mohou navzájem pomáhat více než studenti, jejichž úroveň schopností je stejná, přičemž tato spolupráce je výhodnější pro žáky s nižší úrovní. Žákům s lepší úrovní znalostí také prospívá. Tím, že pomáhají jiným při učení, se také učí a pamatují si učivo mnohem lépe, když je musí vysvětlit.

Ačkoli jsou kooperativní strategie učení důležité, nedá se vzhledem k výsledkům výzkumů říci, že by byly u žáků nějak zvlášť oblíbené. V některých amerických výzkumech (např. O'Malley 1985) žáci v dotaznících většinou neuvádí přirozenou preferenci kooperativních strategií. Podle Oxfordové a Ehrmanové (1989) je preference kooperativních strategií rozdílná v závislosti na genderu. Vyšší je u dívek. Autoři se domnívají, že příčinou je kontext školského systému – tlak

školy a učitele na soutěživost. Alternativní vysvětlení by mohlo např. vycházet spíše z obecnějších genderově založených rozdílů. I když některé výzkumy asijských a arabských učících ukazují vyšší míru používání sociálních strategií u mužů (Tran 1988, Wharton 2000, Zamri 2004).

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

Sociální strategie lze členit na strategie dotazování, spolupráce a rozvíjení empatie.

1) Dotazování

Jedná se o požádání někoho, nejčastěji učitele, rodilých mluvčích nebo v jazyku zdatnějších spolužáků, o vysvětlení, potvrzení správnosti nebo opravování. Teorii kladení otázek v procesu efektivního učení žáků, ovšem z hlediska učitele, popisují např. Gavora (2003, 2005), Mareš, Křivohlavý (1995), Fisher (2004).

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

Požádání o opravení. Strategie žádání někoho o opravení nebo opravování se nejčastěji uplatňuje v konverzaci, nicméně ji lze vhodně využít i při písemném projevu. Vztahuje se ke strategii sebekontroly. Používat by ji měli často jak začátečníci, tak pokročilí. Pokročilí například při psaní v cizím jazyce.

2) Spolupráce

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

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

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

3) Empatie

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

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

Uvědomování si myšlenek a pocitů druhých. Jedná se o pozorování a vnímání chování jiných jako možné formy vyjádření jejich myšlenek a pocitů. Pokud je to vhodné, může se také jednat o dotázání se dotýčných na jejich myšlenky a pocity. Strategie výrazně usnadňuje porozumění. U čtení se jedná o tzv. čtení mezi řádky.

3 POUŽÍVÁNÍ STRATEGIÍ UČENÍ CIZÍMU JAZYKU

V této kapitole popisujeme dosavadní zjištění výzkumů o používání strategií a proměnných, které mohou používání strategií ovlivňovat nebo být používáním strategií ovlivňovány. Hluběji se zabýváme pouze základními vybranými a námi v této práci zkoumanými proměnnými, které jsou důležité z pedagogického a didaktického hlediska.

3.1 POUŽÍVÁNÍ STRATEGIÍ V PRIMÁRNÍM A SEKUNDÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Výzkumů zabývajících se používáním strategií učení cizímu a druhému jazyku je v současné době již relativně dostatek. Většinu z těchto výzkumů však tvoří šetření na univerzitních studentech. V této kapitole se zaměříme pouze na přehled výzkumů žáků primárního, nižšího a vyššího sekundárního vzdělávání. Přímé srovnání stupňů vzdělávání v používání strategií učení není zcela možné a jednoznačné, protože v něm hraje roli mnoho intervenujících proměnných, vedle věku, zejména pokročilost v jazyce, narůstající zkušenosti a znalosti.

Používání strategií učení u žáků mladšího školního věku souvisí s probíhajícím procesem osvojování strategií a liší se zejména kvůli kognitivní kapacitě, menším zkušenostem a znalostem žáka. Starší žáci a ještě více dospělí mají v tomto smyslu výhodu, dospělí zejména vzhledem k

předchozím zkušenostem a používání strategií v jiných oblastech. Podle Browna a kol. (1983) probíhá osvojování strategií podobně u různých věkových skupin a různě komplexních strategií. Ukazuje se, že jedinec si nejprve osvojuje strategie specifické pro určité úlohy a procedury. Tyto strategie nejsou zpočátku stabilní, jsou málo flexibilní, tj. ve velké míře vázané na situaci nebo jazykovou úlohu, v jejímž kontextu byly osvojeny. Zralý nebo starší uživatel strategií aplikuje strategie flexibilněji než začínající nebo mladší jedinec a je také schopen transferu strategií na jiné úlohy.

Některé výzkumy z 80. a 90. let ukazují, že rozdíly mezi dětmi a dospělými nejsou ani tak kvalitativní povahy (např. v mentálních procesech), jako spíše kvantitativní povahy, tj. v míře strukturovanosti znalostí, jelikož zde jsou děti v podstatě ve všech oblastech nováčci (Carey 1985). Strategie a znalosti se v průběhu vývoje vzájemně ovlivňují. Největší rozdíly z hlediska věku se ukazují obvykle u skupiny metakognitivních strategií (Brown, Bransdorf, Ferrara, Campione 1983, Carey 1985, Garner, Alexander 1989). Je to dáno mimo jiné tím, že osvojování strategií je dlouhodobý vývojový proces a znalosti vázané na kontext bývají zobecněny až po dlouhodobé praxi (Chipman, Segal 1985). Starší jedinci vykazují velké kapacitní rezervy, které lze využívat optimalizací kognitivních strategií. Velká část starších jedinců vykazuje deficity v uchování informací z textu kvůli neefektivním strategiím zpracování textu, které mohou být zlepšeny nácvikem (Kliegl, Smith, Heckhausen, Baltes 1989).

Chesterfield a Chesterfieldová (1985) navrhovali vývojové chápání strategií. Na začátku učení se jazyku jsou strategie zaměřeny zejména na receptivní dovednosti a jsou více samostatné, později jsou interaktivnější a dovolují větší reflexi a meta-reflexi při jazykové úloze. Vývoj je determinován učební úlohou, kognitivním stylem, pokročilostí, komunikační kompetencí a dalšími proměnnými.

Mnoho z výzkumů, které budeme srovnávat, aplikuje inventář SILL (Oxford 1990), jehož upravenou verzi používáme i v naší práci. SILL byl již přeložen do mnoha jiných jazyků (Altekin 2007, Altan 2000 – francouzština, Watanabe 1990 – japonština, Gunning 1997 – dětská verze, francouzština, Vlčková 2002, 2005 – čeština).

Výzkumy používání strategií učení lze rozdělit do několika typů:

- výzkumy používání strategií učení u studentů cizích jazyků v západních zemích, zejména v USA (Ramirez 1986, Chamot, Küpper 1989, Ehrman, Oxford 1989, 1990, Oxford, Nyikos 1989, Nyikos, Oxford 1993, Oxford, Ehrman 1995),
- studie strategií učení se angličtině jako druhému jazyku v anglicky mluvících zemích (Poltzer, McGroarty 1985, in Wenden, Rubin 1987, Oxford et al. 1989, O'Malley, Chamot 1990, Phillips 1990, 1991),
- výzkumy výuky angličtiny jako cizího jazyka v jiných než západních zemích (in Oxford 1996a, Oxford, Burry-Stock 1995, Huang, van Naerssen 1987, Yang 1993, LoCastro 1994, Schmidt et al. 1996).

Výzkumy žáků v primárním vzdělávání

Výzkumů používání strategií učení druhému a cizímu jazyku u žáků v období primárního vzdělávání je k dispozici velmi málo, přesto lze sledovat určité tendence. Ukazuje se, že strategie lze zjišťovat již na primárním stupni, případně i v preprimárním vzdělávání¹². Žáci primárního vzdělávání jsou i přes nízký věk a celkovou dobu osvojování druhého jazyka s to strategie popsat a uvádí jich relativně hodně (Gunning 1997). Výzkumy žáků předškolního věku nepopisujeme, protože se obvykle jedná o úzce zaměřené experimentální a longitudinální psychologické studie osvojování prvního a druhého jazyka a rozvoje kognitivních funkcí. Některé tyto výzkumy však vyvozují závěry směrem ke strategiím, především paměťovým.

Kron-Sperlová, Schneider a Hasselhorn (2008) zkoumali vývoj verbální paměti v longitudinálním výzkumu trvajícím 6 měsíců u 120 dětí mateřské školky a 86 žáků 2. třídy. Zjišťovali verbální inteligenci, paměťovou kapacitu a metapaměť. Během intervence analyzovali práci žáků s deficitem, faktory ovlivňující efektivitu používání strategií a výskyt vícečetného používání strategií. Výsledky potvrzovaly závěry předchozích longitudinálních studií, že strategie sémantické organizace nejsou vždy spojeny s dobrým vybavováním. Efektivita strategií byla ovlivňována hlavně kapacitou paměti. Děti měly tendenci uplatňovat vícečetné používání strategií, nicméně nezačínaly je aplikovat efektivně dříve než na konci 2. ročníku základní školy.

Lily Wong-Fillmoreová (1976, 1979) zkoumala prostřednictvím etnografického pozorování v přirozeném prostředí 5 mexických dětí ve věku 6 – 7 let. Zjišťovala, jak se zvýší jejich komunikační dovednosti v angličtině, když budou přiděleni do páru s rodilými mluvčími. Studie trvala 9 měsíců a zjistila velké rozdíly v rozvoji dovedností. Konečný výzkum popisoval sociální strategie (které jsou podle autorky nejdůležitější) a kognitivní strategie, které děti používaly. Vznikla základní klasifikace strategií:

- Sociální strategie: připojit se ke skupině a dělat, že rozumím, i když nerozumím; budit dojem s pouze několika používanými slovy, že mluvím daným jazykem; důvěřovat v pomoc kamarádů.
- Kognitivní strategie: rozpoznat, co je z řečeného relevantní pro danou situaci; pochytit některé výrazy, kterým lze rozumět a začít mluvit; vyhledávat opakující se části v obrazech, které znám; vytěžit co nejvíce z toho, co znám; soustředit se na podstatné, detaily nechat na později.

Wong-Fillmoreová (1976) u žáků primárního vzdělávání učících se španělsky zjistila používání strategií iniciování konverzace a další strategie sociální interakce. Úspěšní žáci více odhadovali význam, byli s to mluvit plynule i s malou znalostí jazyka, nestarali se o detaily, snažili se udržet konverzaci v situacích, kdy by jinak skončila kvůli neznalosti jazyka, a zapojovali se do jazykových aktivit. Většina výzkumů však u mladších žáků ukazuje méně interakce, než zjistila Wong-Fillmoreová ve svých případových studiích (srov. i zde prezentovaný výzkum). Výzkumy nazna-

¹² K osvojování cizího jazyka v preprimárním vzdělávání viz např. Lojová 2004, 2006, Hanušová, Najvar 2006, Najvar 2008, 2010.

čují (Wong-Fillmore 1985, Hirschler 1994), že ve smíšených třídách musí konverzaci začínat častěji děti – rodilí mluvčí (častěji dívky), žáci učící se druhý jazyk jen reagují.

Wong-Fillmoreová, Ammon, McLaughlin, Ammonová (1985) zkoumali děti hispánského a čínského původu učící se angličtinu jako druhý jazyk ve 3. – 5. ročníku. Obě skupiny používaly odlišné strategie a dařilo se jim v odlišném prostředí, čínským dětem v prostředí s učitelocentrickým přístupem a hispánským v interakci s dětmi – rodilými mluvčími. Čínští žáci spoléhali na strategie, které nezahrnovaly sociální interakci, hispánští preferovali sociální strategie. Podobné kulturní rozdíly v používání strategií ukazují i další výzkumy (viz Oxford 1996).

Chesterfield a Chesterfieldová (1985) zkoumali v Severní Americe 14 dětí mexicko-amerických dětí, které se učily angličtinu jako druhý jazyk v bilingvní třídě. Děti byly sledovány na začátku a konci předškolního roku a v první třídě. Používaly strategie často a aplikovaly širokou škálu dětských strategií. Nejprve používaly repetitivní strategie a ustálené vazby, později používaly strategie založené na interpersonální interakci (požádání o pomoc, vysvětlení), potom metakognitivní strategie (kontrolu).

Chamotová a El-Dinaryová (1999) zkoumaly používání strategií učení v primárním vzdělávání ve třídách, kde se žáci učili předměty buďto japonsky, španělsky, anebo francouzsky. Zkoumaly zejména úspěšné a neúspěšné žáky ve čtení a psaní. Zjistily rozdíly ve prospěch úspěšných žáků. Všichni žáci používali více kognitivní strategie než metakognitivní.

Saville-Troike (1988) zkoumala 9 žáků ve věku okolo 8 let čínského, japonského a korejského původu učící se angličtinu jako cizího jazyk v přirozených podmínkách v tzv. mlčenlivém období na začátku učení se jazyku, kdy se žáci často zdráhají daným cizím nebo druhým jazykem hovořit. Zjistila však, že žáci mluví sami k sobě s cílem učit se angličtinu. Opakovali, co řekli jiní, procvičovali, vytvářeli nové lingvistické formy, nahrazovali výrazy, rozšiřovali svá vyjádření na základě syntaktických znalostí, procvičovali pro očekávanou komunikaci. Kvalita a kvantita mluvení si pro sebe v druhém jazyce byla determinovaná úrovní kognitivního vývoje, obtížností úlohy, sociální orientací, stylem učení a jazykovými prvky, které se děti naučily.

Bautier-Castaingová (1977) zkoumala syntax u žáků učících se francouzsky ve věku 4 – 8 let. Zjistila, že děti používají kognitivní strategie (např. přílišnou generalizaci, analogie) a strategie vyhýbání se chybám (např. simplifikace).

Gunningová (1997) zkoumala 120 frankofonních žáků primárních škol v Quebecu učících se angličtinu jako druhý jazyk pomocí inventáře SILL (Oxford 1990) adaptovaného na děti. Většina úspěšných žáků a třetina neúspěšných uváděla, že si vytvořili svoje „triky“, jak se učit druhý jazyk. Ukázalo se, že žáci používají strategie, z nichž mnoho bylo identifikováno ve výzkumech adolescentů a dospělých. Preference strategií u žáků primárních škol se však lišila. Žáci používali nejčastěji kompenzační a afektivní strategie, nejméně sociální a paměťové. Výzkumy dospělých ukazují časté používání kognitivních a metakognitivních strategií (Nyikos, Oxford 1993, O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Küpper, Russo 1985, Oxford, Nyikos 1989). Děti ve

srovnání s dospělými nezapojovaly mnoho kognitivních strategií. Když je zapojovaly, nejednalo se o strategie spojené s gramatikou jako u adolescentů a dospělých. Nejvíce používaná z kompenzačních strategií byla strategie odhadování z kontextu a žádání o pomoc. Používání opisu a gest byly nejméně používané. Z metakognitivních strategií byly nejčastěji používány pozornost při poslechu, analyzování chyb a učení se z nich, nejméně vyhledávání příležitosti k procvičování a plánování času na učení. Děti v bilingvní Kanadě nevyužívaly přirozené možnosti procvičovat angličtinu, podobně jako ve výzkumu Greena a Oxfordové (1995) v Porto Ricu. Tuto možnost využívali více úspěšní žáci než neúspěšní. Paměťové strategie byly málo používané. Výzkum ukázal, že i přes nízký věk žáků a celkovou dobu osvojování druhého jazyka, byli žáci schopni efektivně popsat své strategie a uváděli jich mnoho.

Coyleová a Valcárcelová (2002) zkoumaly úspěšné žáky učící se angličtinu ve věku 8 – 10 let v primárním vzdělávání ve Španělsku. Zjistily, že žáci řídí své učení, kontrolují, spolupracují s vrstevníky, jsou vysoce motivovaní, dávají pozor, mají důvěru ve své schopnosti a vyhledávají příležitosti k vyzkoušení si jazyka. Používání strategií bylo vázané na výuku, takže žáci používali své předchozí znalosti, odhadovali význam, opakovali činnost, používali ustálené obraty, kombinovali známé vzory a slova, používali kompenzační techniky.

Najvarová (2008) zkoumala čtenářské strategie žáků 5. ročníku základní školy v mateřském jazyce (češtině). Tyto strategie samozřejmě neodpovídají tomu, jaké strategie by mohli žáci používat v cizím jazyce, jehož znalost je zatím na počátku. Ukazuje však na to, s jakými strategiemi učení jsou žáci obeznámeni a v budoucnu by s nimi mohli pracovat i v cizím jazyce. Najvarová zjistila, že žáci často a úspěšně používali strategie vytváření souhrnů a identifikaci hlavních myšlenek. Více než polovina žáků používala kladení otázek. Dále také přeformulování (vytváření souhrnů), které bylo často podporováno učiteli, a vybírání podstatných informací (identifikace hlavních myšlenek). Používána byla také strategie kondenzace informací (vytváření souhrnů). Využívání předchozích znalostí (propojování informací) vedlo někdy k nesprávným závěrům. Kontrolování (mimo dílčí strategie zpomalení, opakování čtení nebo ukazování v textu) a hodnocení byly málo používané. Například kontrola porozumění přečtenému textu byla používána minimálně, navíc jen úspěšnějšími žáky. Podtrhávání a odškrtávání byly nejméně časté, což může podle autorky souviset se zapůjčováním školních učebnic žákům. Neúspěšní čtenáři nepoužívali strategie propojování informací. Odhadování významu na základě kontextu používali spíše průměrní až dobří čtenáři. Strategie zobecňování a vyvozování závěrů byla často nahrazována doslovnou reprodukcí dle požadavků učitele. Výzkum také zjistil, že učitelé seznámovali žáky se strategiemi jen zřídka.

Jak ukazují výše uvedené výzkumy, žáci primárního vzdělávání strategie učení druhému a cizímu jazyku používají. Používají paměťové strategie (Kron-Sperl, Schneider, Hasselhorn 2008), sociální (Wong-Fillmore 1976, 1979, Wong-Fillmore, Ammon, McLaughlin, Ammon 1985) i kognitivní (Bautier-Castaing 1977, Wong-Fillmore 1976, 1979, Chamot, El-Dinary 1999). Zdá se, že nejprve jsou používány repetitivní strategie, pak interpersonální a nakonec metakognitivní (Chesterfield, Chesterfield 1985). Na primárním stupni se ukazuje nižší míra používání metako-

gnitivních strategií (Najvarová 2008 – strategie kontroly a hodnocení, Chamot, El-Dinary 1999). Žáci používají také kompenzační (Bautier-Castaing 1977, Gunning 1997, Coyle, Valcárcel 2002) a afektivní strategie (Gunning 1997). I na primárním stupni vzdělávání se především ukazují rozdíly mezi jazykově úspěšnými a méně úspěšnými žáky.

Výzkumy žáků v nižším sekundárním vzdělávání

Výzkumů žáků na úrovni odpovídající druhému stupni základní školy je pravděpodobně méně než výzkumů žáků primárního vzdělávání, resp. výzkumů žáků v 5. a 6. ročníku. Srovnávací výzkum více ročníků základního vzdělávání realizovala například Altertová (2000) v Německu. Závislost strategií učení na věku byla sledována na 4 škálách, které zahrnovaly používání strategií povrchných, hloubkových a metakognitivních a používání učebních technik. Každá škála měla 4 položky a podobně jako v našem výzkumu (viz kap. 4 a 8) musela být pro srovnání redukována. Data žáků základního vzdělávání byla agregována, srovnávala tedy německé žáky 4., 6. a 8. ročníku s průměrným věkem 9,7 (4. ročník), 11,5 (6. ročník) a 13,6 let (8. ročník). Sledována byla jednak znalost strategií, jednak jejich používání. Starší žáci vyjmenovali méně strategií než mladší. Týkalo se to všech skupin strategií, jak povrchových, hloubkových, tak metakognitivních, což podle našeho názoru může korespondovat s teorií (kap. 2.1), že strategie jsou nejprve vědomé, pak přechází do podoby zautomatizovaných procesů, které však lze opět zvědomit, případně probíhají vědomě pouze na problematických (nových, těžkých) úlohách. Věkově závislé používání strategií se objevilo u 9 z 20 strategií. Rozdíly v používání strategií byly signifikantní mezi všemi třemi stupni navzájem. Pouze strategie zjišťování, co je v textu důležité, používali starší žáci více než mladší. Dvě techniky učení a strategie metakognitivního plánování činnosti používali více žáci 6. ročníku než žáci 4. a 8. ročníku. Obecně ale starší žáci používali při čtení méně strategií. Jak autorka uvádí, tyto výsledky neodpovídají očekáváním, zejména ne u kognitivně náročných strategií jako jsou hloubkové a metakognitivní strategie.

V českém prostředí je zatím dostupný výzkum realizovaný v rámci diplomové práce R. Večerkové (2010) na 150 žácích 6. ročníku 5 základních škol na Kroměřížsku. Strategie učení byly zkoumány pomocí inventáře *Young Learners' Language Strategy Use Survey* (Cohen, Oxford 2002), který rozděluje strategie podle řečových dovedností a jazykových prostředků. Dotazník byl přeložen do češtiny a v další adaptované verzi je dostupný on-line včetně automaticky generované zprávy pro školy (Vlčková, Příkrylová, Večerková, Hrozková 2010). Na paralelních verzích původního překladu se podílelo více autorů (Večerková, Vlčková; Hrozková 2009). Škála dotazníku ve výzkumu Večerkové (tab. 5) byla opačně kódovaná než v ostatních výzkumech (1 ano, 2 někdy, 3 ne). Nejvíce byly používané strategie u překladu, poté u mluvení, čtení, poslechu, psaní a nejméně (polovina žáků je nepoužívá) u slovní zásoby (tab. 5). Zajímavý výsledek je, že 93 % žáků uvedlo, že jim učitel radí, jak se učit (srov. s naším výzkumem). Shodně s výzkumem Najvarové (2008) se ukazuje, že žáci používají málo strategie podtrhávání a zvýrazňování, protože mají učebnice zapůjčené ze školy.

Tab. 5: Používání strategií dle řečových dovedností v 6. ročníku ZŠ (Večerková 2010).

oblast	nejvíce používané strategie	nejméně používané strategie
překlad 1,98	promyšlení, co napsat česky, překlad (1,76) překládání pro porozumění (1,78) snaha rozumět bez překládání (1,98)	„puštění češtinu z hlavy“ (2,38)
mluvení 2,06	procvičování výslovnosti (1,68), příprava řečeného (1,72), požádání o pomoc s neznámým slovem (1,77), přechod do mateřského jazyka (1,77)	mimika a gestikulace (2,23), procvičování gramatiky při mluvení (2,26), napodobování rodilých mluvčích (2,36), použití českých slov s anglickou výslovností (2,55)
čtení 2,12	slovník (1,73), opakované čtení (1,77), odhadování z obrázků a textu pod nimi (1,83), zběžné čtení (1,87)	čtení v angličtině (2,41), čtení pro zábavu v angličtině (2,41), zvýrazňování (2,49), podtrhávání důležitých částí (2,51)
poslech 2,12	zaměření pozornosti na důležitá slova (1,51), snaha zapamatovat si výslovnost neznámé hlásky (1,61), žádání o zopakování (1,67), dotazování při neporozumění (1,69)	filmy v angličtině (2,57), poslouchání melodie řeči (2,58), odhadování významu z postoje/pohybu (2,65)
psaní 2,19	žádání o radu (1,62), hodnocení napsaného (1,70), procvičování psané formy (1,80), slovník (1,91)	psaní jiným lidem anglicky (2,57), dělání si poznámek při výuce (2,60), psaní jiných poznámek anglicky (2,65)
slovní zásoba 2,29	strukturované opakování (1,39), nejdříve procházení nových slov, pak zopakování (1,79)	psaní slov ve větách (2,49), psaní slov na kartičky (2,54), využití rýmů (2,61) a seskupování slov (2,78)

Hsu (cit. 2009) jako jeden z mála zjišťoval s pomocí SILL (Oxford 1990) používání 30 strategií učení angličtině jako cizímu jazyku u 82 žáků 6. třídy základní školy. Míra používání strategií byla mnohem vyšší u všech šesti skupin strategií dle klasifikace Oxfordové (1990) než u žáků dvouleté „junior college“. Nejvíce byla používána strategie řízené pozornosti („dávám pozor, když někdo mluví anglicky“) a procvičování výslovnosti.

Lanová a Oxfordová (2003) zkoumaly používání strategií učení angličtině jako cizímu jazyku u 379 žáků 6. ročníku veřejné základní školy se středním socio-ekonomickým statutem na Taiwanu. 80 % žáků studovalo angličtinu také v soukromé jazykové škole. Použit byl adaptovaný dotazník SILL pro děti (Gunning 1997). Průměrná míra používání strategií učení byla 2,9 na 5 bodové škále, jednalo se tedy o střední míru používání. Žáci nejčastěji používali kompenzační a afektivní strategie (3,2), metakognitivní a kognitivní (2,9), nejméně sociální (2,8) a paměťové (2,7). Nejčastěji používané strategie byly: žádání o pomoc, když žák neví, jak něco říct, požádání o zpomalení, vysvětlení, zopakování řečeného ($x > 3,5$); odhadování významu ze zbytku věty ($x = 3,4$). Střední míra používání se objevovala u snahy relaxovat při pocitech stresu při učení angličtině (3,3), najít jiný způsob, jak něco říct, například pomocí synonym a opisů (3,2). Autorky konstatovaly, že kompenzační, afektivní a sociální strategie byly žákům v tomto věku známy. Nejméně používané byly: fyzické ztvárnění slov ($x < 2,1$), spolupráce se spolužáky, kreslení si slova na papír nebo v hlavě pro zapamatování ($x < 2,5$), zájem a ochota učit se o americké kultuře, vyhledávání příležitostí k mluvení anglicky ($x = 2,6$). Nejméně používané byly paměťové strategie, přičemž taiwanské děti se obvykle tradičně učí mnemotechniky (opakování slov potichu s pohyby rtů, opakované psaní si slov), spíše než paměťové strategie uváděné v SILL. Zajímavé, že v tomto výzkumu byla zjištěna nízká míra používání strategie spolupráce se spolužáky, podobně jako v našem výzkumu (srov. kap. 5). V případě Taiwanu to bylo vysvětlo-

váno tak, že daná strategie není ve třídě používána. Mnoho z žáků také zmiňovalo procvičování angličtiny s rodiči, podobně jako v našem výzkumu (kap. 5).

Lanová (2005) zkoumala používání strategií učení angličtině jako cizímu jazyku u 1191 žáků základní školy na Taiwanu pomocí inventáře SILL přeloženého do čínštiny z adaptovaného inventáře SILL pro mladší žáky (Gunning 1997). Průměrná míra používání strategií byla 2,9 na 5-bodové Likertově škále. Jednalo se o střední míru používání, která byla identická s pilotní studií 359 žáků (Lan, Oxford 2003), ale nižší než ve výzkumu v Kanadě ($x = 3,5$) u Gunningové (1997). Nejvíce používané byly afektivní strategie (3,2), kompenzační a sociální (3,1), metakognitivní (3,0) a kognitivní a paměťové (2,8). Paměťové strategie byly nejméně používané také u univerzitních studentů na Taiwanu (Chen 2001, Yang 1992). Pět nejvíce používaných strategií bylo žádání o pomoc, o zpomalení, zopakování nebo vysvětlení, analýza chyb, sledování pokroku a snaha relaxovat. Nejméně používané byly strategie čtení knih v angličtině, používání kartiček pro učení se nových slov, učení nových slov ve větách, používání počítačových programů v angličtině a plánování času pro učení se angličtině. Používání strategií korelovalo s oblíbeností angličtiny ($r = 0,57$) a sebehodnocením pokročilosti ($r = 0,42$).

Linová (2001) zkoumala ve své diplomové práci 7 žáků základní školy na Taiwanu. Identifikovala 73 strategií učení se slovní zásobě, které zařadila do 18 kategorií (4 metakognitivní, 11 kognitivních – z toho 4 by bylo možné označit i za paměťové a 3 socioafektivní (žádání o pomoc, spolupráce, zkoušení se navzájem). 44 % používaných strategií bylo kognitivních (plus 22 % paměťových), 22 % metakognitivních a 17 % sociálních. Žáci měli tendenci k memorování, méně často vyhledávali příležitosti k procvičování nových slov.

Victori a Tragant (2003) zkoumali 766 španělských žáků základních a středních škol ve třech věkových skupinách (10, 14 a 17 let) učících se angličtinu jako cizí jazyk. Jednalo se o relativně homogenní populaci s různými učebními cíli. Skupina nejmladších respondentů používala signifikantně více sociální strategie učení než obě skupiny starších žáků. Obě skupiny starších žáků naopak používali signifikantně více kognitivně komplexnější strategie než skupina mladších žáků.

Výsledky používání strategií učení u žáků nižšího sekundárního stupně se ukazují jako komplexní a relativně rozporuplné, což může být způsobeno mimo jiné také kontextuálními faktory (homogenita vzorku, kulturní specifika atd.). Některé výzkumy zjišťují vyšší míru používání strategií u mladších žáků než u starších (Artelt 2000, Hsu cit. 2009), a to i u komplexních a kognitivně náročných strategií. Jiné ukazují, že starší žáci používají komplexnější strategie (Victori, Tragant 2003). Vyšší míra používání strategií u mladších žáků může být dána tím, že žáci mnoho úkolů a činností nemají zautomatizovaných, tudíž používají strategie. Případně může být interpretace výsledku výzkumu Arteltové (2000) postavena na demografických charakteristikách žáků odrážejících se v duálním systému na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání v Německu.

Jako nejméně používané se ukazují paměťové strategie (Lan, Oxford 2003, Lan 2005, Večerková 2010). Výzkum Linové (2001) ukázal, že strategie slovní zásoby byly omezeny na učení se

z paměti, např. ve slovnících se žáci nedívali na příklady použití slov ve větách. V jejím výzkumu jen 1 žák používal psaní poznámek, což je u dospělých často používaná strategie (Gu, Johnson 1996, Kojic-Sabo, Lightbown 1999, Sanaoui 1995).

Některé výzkumy ukazují nízkou spolupráci se spolužáky (Lan, Oxford 2003, srov. náš výzkum), jiné ukazují, že mladší žáci používají sociální strategie nejvíce (Victori, Tragant 2003). Ukazuje se také, že kompenzační strategie patří na tomto stupni vzdělávání mezi nejvíce používané (Lan, Oxford 2003, Lan 2005, Večerková 2010). Na Taiwanu jsou spojeny s afektivními strategiemi (Lan, Oxford 2003, Lan 2005), což může vypovídat o tom, že žáci musí kompenzovat, co neznají, a zažívají stres z jazykového vzdělávání a používání jazyka. Kognitivní strategie se zdají být typické pro úspěšné žáky (Večerková 2010).

Výzkumy žáků vyššího sekundárního vzdělávání

Výzkumy používání strategií učení cizímu jazyku u žáků vyššího sekundárního stupně vzdělávání se v posledních letech objevují zejména v asijských zemích. V českém prostředí je na tomto stupni vzdělávání dostupných výzkumů realizovaných pomocí adaptace inventáře SILL (Oxford 1990) nejvíce.

Griffithsová (2003) kvantitativně zkoumala u 348 studentů ve věku 14 – 64 let efekt věku, úrovně podle jazykového kurzu, národnosti a genderu. Výzkum byl realizován na Novém Zélandu u angličtiny jako druhého jazyka na etnicky heterogenní skupině, jejíž členové měli odlišné vzdělávací cíle. Nebyly zjištěny žádné rozdíly v závislosti na věku a genderu, pouze v závislosti na národnosti.

Khalil (2005) srovnával používání strategií učení pomocí inventáře SILL (Oxford 1990) u studentů střední školy a univerzity v Palestině. Signifikantní rozdíly byly u všech skupin strategií, kromě afektivních. Univerzitní studenti používali všechny skupiny strategií více.

Oxfordová a kol. (1993) zkoumali ve venkovské a příměstské oblasti žáky americké střední školy (high school) učící se japonštinu jako cizí jazyk. Nejčastěji používanou skupinou strategií byly kognitivní strategie ($x = 3,02$).

Korejští žáci sekundárních škol (Lee 2003) používali nejvíce kompenzační strategie ($x = 3,14$, $SD = 0,49$ na 5-stupňové škále). Poté sociální strategie ($x = 2,94$, $SD = 0,64$), což nekorespondovalo s představou, že asijské studenty nevyhledávají účast v sociální interakci jako prostředku k učení se jazyku. Výsledky neodpovídaly také výzkumům, které zjistily paměťové učení u asijských studentů a nízkou míru používání komunikačních strategií (Politzer, McGroarty 1985, O'Malley, Chamot 1990). Nejméně byly používány afektivní strategie ($x = 2,43$, $SD = 0,46$). Paměťové ($x = 2,74$, $SD = 0,58$) a metakognitivní ($x = 2,74$, $SD = 0,57$) strategie byly používány ve střední míře. Tyto výsledky korespondují s jinými studiemi. V korejské studii žáků sekundární školy zjistila Leeová (1994) nejvyšší míru používání u kompenzačních strategií. U univerzitních studentů s asijským původem byla v jiném výzkumu (Grainger 1997) také zjištěna nejvyšší míra používání

u kompenzačních (3,67) a sociálních strategií (3,56). Leeová také srovnávala používání strategií u 1. a 3. ročníku (tab. 6). Paměťové a kompenzační strategie používali žáci na začátku studia na dané škole více než ve 3. ročníku, ostatní skupiny strategií používali méně.

Tab. 6: Srovnání používání strategií u 1. a 3. ročníku sekundární školy (Lee 2003)

ročník	N	skupiny strategií: průměr (směrodatná odchylka)					
		paměťové	kognitivní	kompenzační	metakognitivní	afektivní	sociální
1	162	2,73 (0,63)	2,92 (0,69)	3,07 (0,46)	2,78 (0,62)	2,44 (0,52)	2,97 (0,68)
3	163	2,75 (0,53)	2,87 (0,62)	3,21 (0,52)	2,71 (0,52)	2,42 (0,39)	2,93 (0,60)

Další výzkum s inventářem SILL ($\alpha = 0,94$, 50 položek) rozšířeným o položky zjišťující zároveň uvědomění si strategií byl použit v Koreji u žáků nižšího sekundárního stupně (middle school, věk žáků 13 – 15 let, tj. 7. – 9. ročník, N = 379), žáků vyššího sekundárního vzdělávání (high school, N = 438) a studentů univerzity (N = 293) realizovaly Leeová a Oxfordová (2008). Žáci také doplňovali, jaké strategie uvedené v inventáři SILL je možné v Koreji používat a jaké další v SILL neuvedené používají. Výsledky byly zpracovány pro všechny věkové skupiny současně: Nejvíce používané byly kompenzační strategie (tab. 7, Likertova škála 1 – 5 odrážela i frekvenci používání), podobně jako v jiných výzkumech v Koreji (Lee 1994, 2003). Ve střední míře byly používané paměťové strategie, ve střední až nízké míře afektivní strategie a v nízké míře sociální strategie (tab. 7).

Tab. 7: Používání skupin strategií učení (Lee, Oxford 2008)

strategie	kompenzační	metakognitivní	kognitivní	paměťové	afektivní	sociální
průměr	3,10	2,83	2,79	2,61	2,48	2,43
SD	0,83	0,81	0,67	0,71	0,76	0,87

Co se týče uvědomění si strategií, nejvíce žáci znali kompenzační strategie ($x = 0,62$ na dichotomické škále, $SD = 0,30$), pak metakognitivní, kognitivní, paměťové, sociální a nejméně afektivní ($x = 0,46$, $SD = 0,30$). Univerzitní studenti znali více strategií, stejně jako ti, kteří hodnotili angličtinu jako důležitou a své znalosti za výborné. Z jiných strategií než zjišťovaných v inventáři SILL uváděli žáci diktát z poslechu – psaní všeho diktovaného nebo vyplňování celých vět, repetice, opravování špatné výslovnosti při čtení, hraní her s cílem učít se cizí jazyk. Žáci středních škol používali spíše strategie zaměřené na vstupní testy na vysokou školu.

Žáci jednotlivých stupňů vzdělávání se lišili v používání strategií. Univerzitní studenti používali strategie nejvíce. Na nižším sekundárním stupni byla průměrná míra používání strategií 2,75, na vyšším sekundárním 2,57 a na univerzitě 2,91. Obeznamenost se strategiemi byla nejvyšší na univerzitě ($x = 0,64$ na škále 1 – 0), pak na nižší sekundární škole ($x = 0,56$) a na vyšší sekundární škole ($x = 0,48$).

Na nižším stupni sekundární školy používali žáci strategie psaní si s cílem zapamatování angličtiny, čtení knih v angličtině, umístění slova tam, kde ho má člověk často na očích, učení se vět z paměti, opakování nahrávek, nahrávání vlastní promluvy a následný poslech s cílem korekce,

poslouchání angličtiny hodinu denně, sledování filmů bez titulků, učení se anglicky prostřednictvím her.

Na vyšším sekundárním stupni byly používané strategie repetice (opakované psaní slov s cílem naučit se je nazpaměť, psaní nových slov a jejich časté čtení), sešit se svými špatnými odpověďmi, nevzdávání se i při špatných výsledcích, motivování se tím, že je potřeba učit se angličtinu, asociování slov a vět, s tím, co má žák rád.

Na univerzitě používali studenti zábavné materiály, neučili se slovíčka nazpaměť, psali vše nebo jen doplňovali věty na základě poslechu (diktát), používali spíše monolingvní slovníky než bilingvní, četli a snažili se myslet v angličtině, měli kontakt s rodilými mluvčími, cestovali do anglicky mluvící země, napodobovali rodilé mluvčí z filmů apod.

Korejští studenti byli závislí na masmédiích (písničky, filmy, hry, knihy) a někteří se nikdy nesehtkali s rodilým mluvčím, což pravděpodobně vysvětluje nižší míru používání sociálních strategií. Pořadí používání skupin strategií bylo stejné u všech stupňů vzdělávání (kompenzační – metakognitivní – kognitivní – paměťové – sociální – afektivní). Stupeň vzdělávání ovlivňoval jak používání strategií, tak uvědomění si jejich existence (Lee, Oxford 2008). Autorky zdůvodňovaly nejvyšší míru používání kompenzační strategie jako důsledek školského systému v Koreji, kdy se žáci chystají na testy a kompenzují své neznalosti např. odhadováním z kontextu (Lee, Oxford 2008), podobnou interpretaci viděli ve výsledcích z Thajska (Lan, Oxford 2003).

Ve výzkumu 1758 žáků na sekundárních školách (college) na Taiwanu (Chang, Liu, Lee 2007) realizovaném pomocí SILL (Oxford 1990), byly strategie učení se angličtině jako cizímu jazyku používané ve střední míře ($x = 2,89$, $SD = 0,58$ na škále od 1 – 5). Nejčastěji byly používané kompenzační strategie, pak paměťové, metakognitivní, sociální, kognitivní a nakonec afektivní (tab. 8).

Tab. 8: Používání skupin strategií na sekundárních školách na Taiwanu (Chang, Liu, Lee 2007)

strategie	paměťové	kognitivní	kompenzační	metakognitivní	afektivní	sociální
průměr	2,98	2,84	2,97	2,91	2,80	2,90
SD	0,59	0,69	0,70	0,72	0,70	0,80

V českém prostředí je dostupných již několik výzkumů žáků na gymnáziích, všechny s upraveným dotazníkem SILL (Oxford 1990). V roce 2001 jsem (Vlčková 2002) zkoumala na českém gymnáziu u 229 žáků ve věku 17 – 21 let (tři posledních ročníků čtyřletého a víceletých programů) používání nepřímých (metakognitivních, afektivních a sociálních) strategií učení preferovanému cizímu jazyku s použitím vybraných položek SILL (Oxford 1990). Výzkum ukazoval rezervy žáků v používání strategií ($x = 2,82$, $SD = 0,44$, na 5bodové škále). Nejvíce byly používané metakognitivní strategie ($x = 2,98$, $SD = 0,49$), pak sociální ($x = 2,83$, $SD = 0,50$) a nejméně afektivní ($x = 2,49$, $SD = 0,60$). Nepoužívané byly strategie vedení si deníku o učení jazyku, kontrolní seznam pro pocity a emoce (1,05), sebeodměňování (1,93), spolupráce s vrstevníky (2,05), zájímání se o to, jak se učit (1,95), plánování cílů a učení, jak dlouhodobé, tak středně a

krátkodobé ($x < 2,4$). Často ($3,5 < x < 4,0$) byly používány strategie všímání si chyb a snaha se jim vyhnout, rozpoznávání chyb, učení se z chyb, žádání o vysvětlení nebo zopakování, řízená pozornost, propojování nového se známým, riskování, sebezpovzbuzování.

Navazující výzkum byl realizován na gymnáziích v Brně (Vlčková 2005) a zkoumal 6 skupin strategií učení žáky preferovanému cizímu jazyku (obvykle angličtině) s upraveným inventářem SILL. Průměrná míra používání strategií byla 2,7 na bodové škále (SD = 0,42). Přímé strategie byly signifikantně více používány než nepřímé. Nejvíce používané byly kompenzační strategie ($x = 3,46$, SD = 0,57), poté kognitivní ($x = 2,95$, SD = 0,54), metakognitivní ($x = 2,72$, SD = 0,60), sociální ($x = 2,61$, SD = 0,64), paměťové ($x = 2,26$, SD = 0,52) a afektivní ($x = 2,12$, SD = 0,51). Pod 2 na škále, tj. nepoužívané byly zejména specifické strategie. Z paměťových se jednalo o kombinování zvukových a vizuálních představ, rýmy, pojmové mapy, kartičky, fyzické ztvárnění. Z kognitivních chození na akce v cizím jazyce mimo školu. Z metakognitivních plánování učení, stanovování krátkodobých cílů. Z afektivních strategií registrace pocitů, deník, sledování a zlepšování pocitů pomocí jejich záznamů, diskuse pocitů a postojů. Ze sociálních strategií žádání rodilých mluvčích o pomoc, dopisování s kamarádem v cizím jazyce. Za závažné lze považovat zejména nepoužívání plánování a mnoha paměťových strategií. Často používané ($x > 3,5$) byly 4 kompenzační strategie (přizpůsobování sdělení, odhadování, opisy a synonyma), 4 kognitivní (opakované vyslovování/psaní, používání frází, slovníků, snaha rozumět bez doslovného překládání) a 1 sociální strategie (žádání o vysvětlení nebo zpomalení).

V dalším českém výzkumu bylo u 82 žáků gymnázia zjišťováno, jaké strategie jsou podle nich nejeftektivnější a co se jim při učení osvědčilo (Vlčková 2005). Žáci doporučovali učit se zejména slovíčka, zaměřit se na dovednost mluvení (zřídka uváděli gramatiku), co nejvíce procvičovat, a to nejlépe v cizí zemi. Nejvíce uváděné byly kognitivní strategie, s velkým odstupem pak paměťové a metakognitivní. Z paměťových strategií se však ve většině případů jednalo pouze o 1 strategii, a to správné opakování. Kompenzační a afektivní strategie nebyly zmiňovány, pravděpodobně si je žáci spojují s problémy v učení a neznalostí jazyka. Předchozí výše uvedený výzkum (Vlčková 2005) však ukazuje, že když žáci tyto problémy mají, jsou afektivní a kompenzační strategie velmi účinné. Zajímavé je, že české výzkumy na gymnáziích (Vlčková 2005, Koudelková 2009, Hufová 2010/Přinosilová 2009) jednotně zjišťují nejvyšší míru používání právě u kompenzačních strategií učení.

Na předchozí výzkumy navazoval výzkum na francouzském gymnáziu v Brně (Koudelková 2009), který sledoval zejména rozdíly v používání strategií učení francouzštině a rozdíly v používání strategií učení na začátku studia jazyka a na konci studia gymnázia. Míra používání strategií byla o něco vyšší než v předchozích výzkumech (Vlčková 2005). Pořadí používání skupin strategií se ukazovalo téměř shodné s ostatními výzkumy (Vlčková 2002, 2005, Hufová 2010/Přinosilová 2009). Nejvíce byly používány kompenzační a kognitivní strategie. Určité rozdíly mezi ročníky se sice ukazovaly (tab. 9), nejevily se však jako systematické a interpretovatelné. U 2. ročníku byly všechny výsledky pod průměrem, u 4. ročníku byly nad průměrem. Pravděpodobně lze toto vysvětlit specifickým složením určitých tříd, požadavky ve výuce, vli-

vem učitele a jinými faktory než je věk a pokročilost v jazyce. Jako interpretovatelné se jeví pouze dva výsledky v 1. ročníku, kdy jsou žáci pravděpodobně nuceni více pracovat po přechodu ze základní školy s pocity a postoji, více učení plánovat, kontrolovat a hodnotit tak, aby nejspíše zvládli odlišné, často náročnější a rozsáhlejší, požadavky.

Tab. 9: Srovnání ročníků gymnázia v používání strategií (Koudelková 2009)

ročník	N	průměr	paměťové	kognitivní	kompenzační	metakognitivní	afektivní	sociální
1	13	3,0	2,5	3,0	3,5	3,2	2,8	2,8
2	22	2,7	2,3	2,8	3,5	2,7	2,2	2,4
3	15	2,8	2,4	3,0	3,8	2,8	2,2	2,5
4	10	3,0	2,6	3,3	4,0	2,9	2,5	2,9
5	19	2,8	2,3	3,1	3,7	2,8	2,1	2,8
6	22	2,9	2,4	3,3	3,7	2,7	2,2	2,8
celkem	101	2,9	2,4	3,1	3,7	2,8	2,3	2,7

Další výzkum v ČR byl realizovaný na náhodném výběru gymnázií v okresech Brno-město a Brno-venkov (Přinosilová 2009/Hufová 2010). Zjišťováno bylo používání strategií učení preferovaného cizího jazyka, obvykle angličtiny. 28 % studentů uvedlo, že se neučí efektivně, jen částečně efektivně uvedlo 65 %. Z přímých strategií učení byl nejvíce používán slovník (4,3), přizpůsobení sdělení (4,6) a opis (4,0), nejméně pojmové mapy, fyzické ztvárnění a kartičky, tj. paměťové strategie. Nejvíce byly používány kompenzační strategie (3,7), kognitivní (3,4), sociální (2,90) metakognitivní (2,84), paměťové (2,5) a afektivní (2,17) strategie. V tomto výzkumu byly všechny skupiny strategií používány více než na francouzském gymnáziu (Koudelková 2009a), vyjma afektivních. Na francouzském gymnáziu mohla být výuka a požadavky kladené na žáky apod. více stresující, proto žáci potřebovali používat afektivní strategie častěji.

Výzkumy na úrovni vyššího sekundárního stupně ukazují, že nejvíce používanou skupinou strategií u žáků jsou kompenzační strategie (Lee 2003, 1994, Lee, Oxford 2008, Chang, Liu, Lee 2007, Vlčková 2005, Koudelková 2009, Přinosilová 2009, Grainger 1997), případně například u japonštiny kognitivní strategie (Oxford a kol. 1993). Naopak afektivní strategie jsou nejméně používané (Lee, Oxford 2008, Chang, Liu, Lee 2007, Vlčková 2002, 2005, Koudelková 2009, Přinosilová 2009). Sociální a paměťové strategie patří obvykle mezi další nejméně používané skupiny strategií (Lee, Oxford 2008, Chang, Liu, Lee 2007, Vlčková 2005, Koudelková 2009, Hufová 2010). Pořadí skupin strategií podle míry používání se jeví v ČR jako stabilní z hlediska času (Vlčková 2002, 2005, Koudelková 2009, Přinosilová 2009/Hufová 2010). Jako silnější prediktor používání strategií než je věk se může u heterogenních skupin jevit socio-kulturní příslušnost (Griffiths 2003). Ukazuje se, že univerzitní studenti používají strategie více než žáci střední školy (Khalil 2005) a zároveň preferují do jisté míry odlišné strategie (Lee, Oxford 2008).

3.2 PROMĚNNÉ OVLIVŇUJÍCÍ POUŽÍVÁNÍ STRATEGIÍ

V následující kapitole prezentujeme dosavadní výsledky výzkumů týkající se vybraných proměnných, které mohou mít vliv na výběr a používání strategií, včetně jejich osvojování a rozvíjení. Vliv na osvojování a používání strategií byl dosud výzkumně zjišťován u různých proměnných spojených s individuálními charakteristikami, učebními a sociálními podmínkami. Ne všechny výzkumy však dochází ke stejným výsledkům, někdy je vliv slabý nebo statisticky ne-signifikantní.

Uvedeme nejprve tabulkové přehledy realizovaných výzkumů, poté se budeme věnovat proměnným, které zkoumáme v našem výzkumu. Rozdělení proměnných do jednotlivých oblastí není vždy přesné a oblasti se prolínají. Stabilita vlivu těchto proměnných napříč různými věkovými skupinami nebývá tématem výzkumů. Různé množství výzkumů přispívá k zodpovězení otázek týkajících se vztahu používání strategií učení a jednotlivých uvedených proměnných. Zatímco ke vztahu pohlaví, výuky, motivace, pokročilosti v jazyce a strategií je realizována celá řada výzkumů, jiné proměnné jsou zkoumány méně. V současnosti pravděpodobně největší rozvoj zažila oblast kulturně podmíněných rozdílů v používání strategií učení. Popisované proměnné tuto nerovnováhu výzkumů odrážejí.

Zmiňujeme hlavní a nejčastěji zkoumané proměnné ve výzkumech osvojování druhého a cizího jazyka. Jejich agregaci a strukturování jsme prováděli minimálně. Existují i další proměnné, které mohou mít vliv na preferenci a používání strategií. Hluběji se budeme nyní věnovat proměnným, které jsou zkoumány ve výzkumu prezentovaném v této práci. Průřezový výzkum používání strategií prezentovaný v této monografii popisuje nepřímou (ex-post facto) souvislost používání strategií a několika vybraných proměnných, mezi něž patří:

- věk, pohlaví,
- raná výuka jazyka (počátek osvojování jazyka a počátek osvojování cizích jazyků obecně), vliv osvojovaného jazyka (obvykle angličtiny a němčiny), počtu osvojovaných cizích jazyků,
- úzkost a strach (z mluvení a ze zkoušení)¹³, sebepojetí (umím se učit, jsem šikovný na jazyk), zda žáka jazyk baví,
- délka nebo typ gymnaziálního vzdělávání (gymnázia víceletá a čtyřletá)¹⁴, stupeň (případně etapy) vzdělávání (základní vzdělávání, nižší sekundární, všeobecné vyšší sekundární),
- procvičování strategií učitelem, informování žáků o strategiích učitelem,
- rodinné prostředí a podpora při učení (někdo z rodiny jazyk umí, někdo se s žákem učí), učební prostředí (klid na učení doma).¹⁵

¹³ Zkoumáno pouze u žáků 5. ročníku základní školy.

¹⁴ Zkoumáno pouze u žáků gymnázií.

¹⁵ Zkoumáno pouze u žáků 5. ročníku základní školy.

Výzkum dalších proměnných jsme prezentovali např. v práci Nepřímé strategie učení cizímu jazyku (Vlčková 2002). Při kategorizaci proměnných ovlivňujících používání strategií bereme v úvahu, jak jedincovy charakteristiky, tak skupinové a situační proměnné (srov. Cohen, Macaro 2007).

3.2.1 Individuální charakteristiky

Co se týče individuálních charakteristik jedince, bývá nejčastěji zkoumán vliv proměnných jako je věk, gender/pohlaví, motivace a účel učení jazyku, obor vzdělávání nebo profesní orientace, dimenze stylu učení a kognitivního stylu, osobnost žáka, znalost strategií a míra uvědomění jejich používání, sebepojetí, přesvědčení o efektivnosti vlastního učení, postoje, úzkostnost, úroveň pokročilosti v jazyce a vliv předchozích znalostí. Výzkumem těchto proměnných se zabývají například níže uvedení autoři (tab. 10). Výzkumy zaměřující se na vztah používání strategií a inteligence, kognitivních schopností, verbální inteligence, jazykového nadání apod. jsou vzácné.

Tab. 10: Přehled výzkumů individuálních proměnných ovlivňujících používání strategií

proměnná	výzkum
věk	Artelt 2000, Griffiths 2003a, Peacock, Ho 2003, Victori, Tragant 2003
gender	Goh, Kwah 1997, Green, Oxford 1995, Hsu cit. 2009, Kato 2005, Luo 1998, Oxford 1986, Oxford, Ehrman 1987, Oxford, Nyikos 1989, Oxford, Nyikos, Crookall 1987, Oxford, Nyikos, Ehrman 1988, Peng 2001, Vlčková 2002, Wang 2002, Yang 1992, 1993, 1994
motivace	Ehrman, Oxford 1989, Ho 1999, Chamot et al. 1999, Liao 2000, Macaro 2001, Oxford, Nyikos 1989, Oxford, Shearin 1994, Peng 2001, Teh, Embi, Yusoff, Mahamod 2009, Vandergrift 2005, Vlčková 2002, 2003a,b
profesní zaměření, obor vzdělávání	Ehrman, Oxford 1989, Mochizuki 1999, Oxford, Nyikos 1989, Oxford, Nyikos 1989, Peacock, Ho 2003, Politzer, McGroarty 1985
kognitivní styl, styl učení, závislost / nezávislost na poli aj.	Skehan 1990, styl učení (Ehrman, Oxford 1989, Jie, Xiaoqing 2006, Ko 2002, Oxford, 1996a, 1996b, Rossi-Le 1989, Tsao 2002), tolerance nejednoznačnosti (Oxford 1990), kognitivní styl (Skehan, Foster 1997)
osobnostní charakteristiky	Skehan 1990, extroverze, introverze (Wakamoto 2000)
míra uvědomění způsobu učení, znalost strategií	Artelt 2000, Lee, Oxford 2008, Oxford 1990
sebepojetí týkající se učení jazyku, přesvědčení o vlastní účinnosti	Artelt 2000, Yang 1999
postoje, přesvědčení, předsudky, atribuce	Artelt 2000, Dahl, Bals, Turi 2005, Garner, Alexander 1989, Gunning 1997, Ho 1999, Meichenbaum 1985, Oxford, Nyikos, Crookall 1987, Pavelková 2002, Vlčková 2002, Wen, Johnson 1997, Wenden 1986, Yang 1992, 1993, 1999, Zimmerman 1990
jazyková úzkost, strach z používání jazyka	Artelt 2000, Gunning 1997
úroveň pokročilosti v cizím jazyce, znalost jazyka, míra rozvoje řečových dovedností	Artelt 2000, Dreyer, Oxford 1996, Green, Oxford 1995, Griffiths 2003, Gu, Johnson 1996, Ho 1999, Chamot, El-Dinary 1999, Chamot, Küpper 1989, Chen 2001, Chesterfield, Chesterfield 1985, Kato 2005, Ku 1995, Lind, Sandmann 2003, Naiman et al. 1978, O'Malley et al. 1985, Oxford 2001, Oxford, Ehrman 1987, Oxford, Cho, Leung, Kim 2004, Park 1997, Shieh 1995, Skehan 1990, Watanabe 1990, Wu 2000, Zhao 2009
předchozí znalosti	Gick 1986, Garner, Alexander 1989, Garner 1990, Stern 1992, Schneider,

V naší práci budeme sledovat vliv věku, genderu, sebepojetí v oblasti učení a přesvědčení o efektivnosti vlastního učení, nepřímo také profesní orientaci, u mladších žáků také strachu a úzkosti spojené s učením se jazyku a deklarované znalosti jazyka.

Vliv věku na používání strategií

Vliv věku jedince na používání strategií není obvykle přímo zkoumán. Častější jsou výzkumy v závislosti na pokročilosti v jazyce, která do jisté míry a do určité doby s věkem koreluje. Realizovány jsou přirozeně výzkumy na různých věkových skupinách respondentů, z nichž lze poté usuzovat na vliv věku. Jelikož však spolupůsobí i další proměnné, může docházet k neadekvátním závěrům. Vliv věku na používání strategií by se měl odrážet zejména mezi mladšími a staršími žáky v souvislosti s kognitivním vývojem a nárůstem zkušeností, znalostí a dovedností (více viz Lojová 2005).

Příkladem výzkumu sledujícího jako proměnnou věk (při relativní nezávislosti na pokročilosti v jazyce) je výzkum Griffthsové (2003a) na Novém Zélandu na vzorku 348 studentů jazykového kurzu angličtiny jako druhého jazyka ve věku 16 – 64 let. Sledované byly vedle efektu věku, vliv úrovně studenta podle jazykového kurzu, národnosti a genderu. Autorka však nezjistila žádné rozdíly v závislosti na věku, pouze v závislosti na národnosti.

Vliv věku jsme zkoumali u studentů čtyř ročníků gymnázia v Brně (Vlčková 2002), žádné rozdíly se však neobjevily. Pravděpodobně proto, že žáci byli věkově relativně blízko. Ve výzkumu, který prezentujeme dále v této práci, budeme také částečně sledovat vliv věku. Zjišťováno bude používání strategií učení u žáků 5. ročníku, 9. ročníku a gymnázií (12. ročník). Rozdíly, které se v našem výzkumu objevují, se jeví jako vázané spíše na demografické charakteristiky daných skupin žáků a na pokročilost v jazyce (srov. kap. 8. 5, kap. 9). Používání strategií učení u žáků primárního, nižšího a vyššího sekundárního vzdělávání je dále popisováno v kapitole 3.1.

Vliv genderu na používání strategií

Gender je jednou z pravděpodobně nejčastěji zkoumaných proměnných působících individuální rozdíly v používání strategií učení druhému a cizímu jazyku. Gender je chápán jako sociální konstrukt, pohlaví jako biologická charakteristika. V případě strategií učení lze uvažovat o vlivu jak biologicky daných rozdílů, tak společensko-kulturně zakotvených. Neoddělujeme je od sebe, protože se vzájemně natolik prolínají, že je není možné vždy přesně odlišit. Hovořit však budeme o genderu, který podle našeho názoru vystihuje to, co zkoumáme. Genderové rozdíly, případně rozdíly z hlediska pohlaví v používání strategií učení cizímu jazyku se ukazují jako relativně stabilní napříč věkovými kategoriemi a také napříč státy s euroamerickou kulturní tradicí.

Mnoho studií zjistilo tendenci žen používat strategie více než muži (Oxford, Nyikos 1989, Sheorey, Mokhtari 2001, Yang 1993). Jeden z prvních výzkumů provedl Politzer (1983), který zkoumal 90 studentů americké vysoké školy, kteří studovali cizí jazyk. Ženy používaly sociální a interakční strategie častěji. Ehrmanová a Oxfordová (1989) na vzorku různých skupin povolání zjistily u žen častější používání šesti kategorií strategií (učení obecně, funkční učení, hledání významu a jeho komunikování, sebeřízení). Ženy konsistentně více používaly sociální (komunikační, interakční) strategie. Oxfordová a Nyikosová (1989) zkoumaly 1200 studentů vysoké školy v USA. Ženy používaly více strategie formálního procvičování, obecné studijní strategie, podporu vstupů, více používaly sociální (komunikační, interakční) strategie. Podobně další výzkumy zjistily signifikantně vyšší míru používání sociálních strategií u žen (Lee, Oxford 2008, Oxford, Nyikos, Ehrman 1988). Dreyer a Oxfordová (1996) v Jihoafrické republice zjistili celkovou větší míru používání strategií u žen. Ženy používaly sociální a metakognitivní strategie častěji než muži.

Jiménezová-Catalánová (2003) zkoumala používání strategií slovní zásoby u 581 studentů ve Španělsku. Dívky obecně používaly strategie více, ale 8 z 10 nejčastějších strategií bylo používáno jak muži, tak ženami. Oxfordová a kol. (1996) zkoumali studenty učící se španělštinu jako cizí jazyk, zjistili signifikantní rozdíly ve prospěch žen v používání paměťových, kognitivních a sociálních strategií. Green a Oxfordová (1995) u studentů v Porto Ricu také zjistili vyšší míru používání strategií u žen. Některé strategie se ukázaly jako specifické pro ženy a ukázaly na konverzační styl žen. V českém výzkumu sociálních, afektivních a metakognitivních strategií na gymnáziu používaly dívky signifikantně více než chlapci sociální a metakognitivní strategie (Vlčková 2002). U afektivních strategií nebyl rozdíl signifikantní, tyto strategie patřily mezi celkově málo používané.

Vyšší míra používání strategií učení u žen se ukazuje i v asijských zemích. Lanová a Oxfordová (2003) zkoumaly v Thajsku pomocí inventáře SILL (Oxford 1990) žáky základní školy učící se anglicky. Ukazovaly se rozdíly v používání strategií dané genderem, motivací a znalostí jazyka. Hsu (cit. 2009) zjišťoval pomocí SILL používání 30 strategií učení angličtině jako cizímu jazyku u 82 žáků 6. třídy základní školy. Dívky používaly strategie více než chlapci. Dívky používaly více také afektivní a sociální strategie. Peacock a Hoová (2003) zjistili na vzorku 1006 respondentů v Číně vyšší frekvenci používání strategií u žen u všech šesti kategorií inventáře SILL. Dále zjistili častější používání 9 jednotlivých strategií ženami, z nichž 78 % strategií bylo ze skupiny paměťových nebo metakognitivních strategií. Leeová a Oxfordová (2008) zkoumaly vliv genderu v Koreji na žácích sekundárního stupně vzdělávání a studentech univerzity. Gender neovlivňoval signifikantně používání strategií, ani obeznámenost se strategiemi. Gender hrál roli pouze spolu s dalšími proměnnými. Zajímavé bylo, že muži znali metakognitivní strategie více než ženy, přesto je signifikantně méně používali. Kromě sociálních strategií, ženy používaly všech pět kategorií SILL signifikantně více než muži. Tyto výsledky označují autorky jako překvapivé, jelikož právě sociální strategie používají obvykle ženy více než muži (srov. Oxford, Nyikos, Ehrman 1988). U sociálních strategií nebyl rozdíl signifikantní pravděpodobně proto, že v Koreji nemají žáci obvykle možnost komunikovat s rodilým mluvčím.

Vyšší míra používání strategií ženami byla zjištěna v některých výzkumech v arabských zemích. Například s použitím inventáře SILL u budoucích učitelů angličtiny v Turecku (Kavasoglu 2009). Kaylani (1996) doložila signifikantní genderové rozdíly v Jordánsku. Ženy používaly více než muži paměťové, kognitivní, kompenzační a afektivní strategie. Na druhou stranu genderové rozdíly nebyly tak velké jako rozdíly v závislosti na pokročilosti v jazyce. Profil strategií úspěšných žen se podobal více profilu úspěšných mužů než neúspěšných žen.

Některé výzkumy zjistily, že mezi ženami a muži nejsou rozdíly v používání strategií statisticky signifikantní. Jednalo se například o výzkum na vyšší sekundární škole (Peng 2001) a vysoké škole na Taiwanu (Chou 2002) nebo výzkum univerzitních studentů v Japonsku učících se anglicky (Kato 2005). Nisbetová, Tindallová a Arroyo (2005) v Číně nenašli statisticky významné rozdíly v žádné ze šesti skupin strategií inventáře SILL.

Rozdíly nebyly signifikantní i ve více výzkumech realizovaných v arabských zemích. Výzkum arabských studentů pomocí SILL v Malajsi (Hashim, Sahil 1994) zjistil, že ženy preferovaly více afektivní strategie. Rozdíly nebyly zjištěny u paměťových, kognitivních, kompenzačních, meta-kognitivních a sociálních strategií. Shmaisová (2003) zkoumala strategie u arabských studentů univerzity v Palestině. Žádný genderový efekt se neprojevil. Podobně v Saudské Arábii u 237 studentů jazykového kurzu angličtiny se neukazovaly rozdíly u žádné z 6 kategorií strategií dle inventáře SILL (al-Otaibi 2004).

Rozdíly ve prospěch žen se neukazovaly také na Novém Zélandu (Griffiths 2003a). Na heterogenním vzorku 348 studentů jazykového kurzu angličtiny ve věku 16 – 64 let nebyly zjištěny žádné statisticky významné genderové rozdíly, ani rozdíly z hlediska věku, roli hrála pouze národnost. Ve výzkumu tedy podle našeho názoru mohlo dojít k nivelizaci rozdílů z důvodu analýzy genderových rozdílů všech zúčastněných národností dohromady.

Existují i studie, v nichž byla zjištěna vyšší míra používání strategií učení u mužů. Tran (1988) objevil u vietnamských imigrantů v USA vyšší míru používání strategií u mužů. Důvodem byla pravděpodobně příležitost mužů v zaměstnání mluvit anglicky, ženy byly především v domácnosti a staraly se o děti. Wharton (2000) v Singapuru na 678 univerzitních studentech francouzštiny a japonštiny zjistil, že muži používali vyšší počet strategií než ženy. Wharton se domníval, že výzkum pokročilejších žáků by vedl k jiným výsledkům.

Vyšší míra používání strategií u mužů se objevuje také v arabských zemích (Zamri 2004), což pravděpodobně odráží sociální postavení žen a jejich vzdělávání v dané společnosti. Tercanlioglu (2004) zjistila v Turecku vyšší míru používání kognitivních a metakognitivních strategií u mužů než u žen. Jako vysvětlení uváděla tureckou společnost s dominantním postavením mužů.

Často se také ukazují rozdíly nejen v míře používání strategií obecně nebo jejich skupin, ale ve vazbě na dimenze kognitivního stylu a stylu učení. Brantmeierová (2003) zkoumala roli genderu a používání strategií při zpracovávání autentických psaných textů ve španělštině u univerzit-

ních studentů v 5. semestru. Muži používali více globální strategie než ženy. Globální nebo lokální strategie v dané studii však nekorelovaly s výkonem. Ovšem jiné studie ukazují, že úspěšní žáci používají globální strategie.

V mnoha studiích se tedy ukazují genderové rozdíly spojené s používáním strategií. Ve výzkumech respondentů euroamerické kultury, ale někdy i asijské nebo arabské používají ženy strategie více, i když muži někdy předčí ženy v používání konkrétní strategie. Ženy používají širší škálu strategií a také do určité míry odlišnou. Oxfordová (1990) však upozorňuje na to, že obecný závěr, že by ženy byly lepší v používání strategií učení druhému nebo cizímu jazyku je zjednodušující. Muži, kteří mají stejné psychologické preference jako ženy, používají strategie stejně jako ženy. Gender se ukazuje především jako sociální konstrukt, který je kulturně a kontextově vázaný.

Vliv sebepojetí na používání strategií

Na používání strategií učení má vliv celá řada osobnostních charakteristik zkoumaná pod pojmy sebepojetí v učení, sebeúčinnost, přesvědčení o vlastní efektivnosti/účinnosti v učení jazyku. Téma se dotýká také předsudků, postojů, sebehodnocení atd. Postoje, přesvědčení a sebepojetí mají vliv na výběr a používání strategií, přitom negativní postoje a předsudky často zapříčiňují slabé používání strategií a nedostatek souhry (orchestrace) v používání jednotlivých strategií (Oxford 1990). Důležitost pozitivních postojů, přesvědčení, atribucí a pozitivního, sebeoceňujícího sebepojetí pro používání strategií zdůrazňují např. Meichenbaum 1985, Garner, Alexander 1989, Zimmerman 1990, Pavelková 2002.

Yangová (1996) u thajských studentů zjistila, že přesvědčení o vlastní efektivnosti při učení se angličtině (self-efficacy beliefs) je silně korelované se všemi typy strategií učení, zejména funkčním procvičováním. Pomocí skupinových rozhovorů došlo ke změnám v přesvědčení žáků. Studie doložila reciproční vztah přesvědčení a používání strategií. Dahl, Balsová a Turiová (2005) doložili vliv přesvědčení o učení a znalostech na používání strategií. Přesvědčení o propojení vědomostí mělo vliv na strategie opakování a paměťové organizační strategie, přesvědčení o vlastní vrozené schopnosti učit se mělo vliv na používání strategie monitorování. Podobně Wen a Johnson (1997) zjistili, že na používání strategií mají silný a konsistentní vliv předsudky. Lanová a Oxfordová (2003) zjistily vztah motivace, postojů a přesvědčení o učení jazyku a používání strategií na skutečné používání strategií. Oxfordová, Nyikosová, Crookall (1987) doložili, že studenti s vyšším sebehodnocením motivace dosahují vyššího skóre v používání strategií. Ukazuje se také, že pokud žáci nevnímají určitou strategii jako efektivní, jsou následně méně efektivní při jejím používání (Gan et al. 2004, Green 1993, Peacock 2001, Reid 1987, Schulz 2001).

Vliv úzkosti spojené s jazykem na používání strategií

Jednou z často zkoumaných afektivních proměnných v oblasti osvojování druhého a cizího jazyka je úzkost, která je odlišovaná od strachu (Stuchlíková 2002). Rozlišována je také stavová a rysová úzkost. Stavová úzkost je chápána jako aktuální úroveň strachu vázaného na konkrétní situaci a rysová úzkost jako obvyklá úroveň úzkostnosti určitého jedince a náchylnost jedince prožívat aktuální úzkost v různých situacích (Stuchlíková 2002, Ellis 2008, Scovel 1978). Gardner a MacIntyre (1993, s. 5) definují *jazykovou úzkost* (language anxiety) jako „obavu zažívanou, když situace vyžaduje použití druhého/cizího jazyka, který jedinec plně neovládá“.

Strach a úzkost hrají roli při jazykovém výkonu (MacIntyre 1999, Oxford 1999, Young 1999). Do určité míry může strach a úzkost na začátku působit pozitivně zvýšením výkonu, od určitého bodu však výkon rychle klesá (viz Yerkes-Dodsonův zákon). Leeová a Oxfordová (2008) zdůrazňují, že někteří studenti „znervózní“, když je něco důležité, ale určitá míra strachu, případně i úzkosti jim pomáhá učit se jazyk efektivněji. Zásadní je vazba na motivaci (Eysenck 1979). Podle MacIntyreho a Gardnera (1991a) vztah úzkosti a výkonu závisí na individuálním stupni vývoje a situaci.

MacIntyre (2002) doporučuje odlišovat jazykovou úzkost od obecné, jelikož zjistil, že jazyková úzkost negativně koreluje s jazykovým výkonem, obecná úzkostnost však nikoli. Rozporuplné výsledky výzkumů o vztahu úzkosti a jazykového výkonu autor připisuje neodlišování dvou výše uvedených konceptů. MacIntyre a Gardner (1999) dospěli k závěru, že úzkost může vést k deficitům ve výkonu, což znamená, že jazyková úzkost není jen pouhou funkcí slabého výkonu zapříčiněného omezenými kognitivními schopnostmi a dovednostmi. Rodríguez a Abreu (2003) zjistili, že jazyková úzkost se neliší v závislosti na tom, jaký jazyk se člověk učí. Naopak Saito, Horwitzová a Garza (1990) uvádí rozdíly ve čtenářské úzkosti v závislosti na osvojeném jazyce.

Úzkost spojená s jazykem se nejčastěji objevuje ve spojení s dovednostmi mluvení a poslech (Horwitz, Horwitz, Cope 1986, Matsumoto 1987). Podle MacIntyreho a Gardnera (1991) tato situačně specifická úzkost (např. úzkost spojená s komunikací) negativně ovlivňuje proces učení jazyku. Baileyová (1983) zjistila, že úzkost se objevuje při srovnávání se s ostatními a ustupuje s narůstající subjektivně vnímanou pokročilostí v jazyce. Objevuje se také například při mluvení před spolužáky, s rodilým mluvčím, při prezentaci v cizím jazyce (Woodrow 2006), může být spojena s osobnostními rysy, jako je perfekcionismus (Gregersen, Horwitz 2002), s očekávanou zkouškou, strachem z negativního hodnocení (Horwitz, Horwitz, Cope 1986).

Dulayová, Burtová a Krashen (1982) zdůrazňovali, že dostatečné jazykové vstupy pro osvojení jazyka nestačí, je potřeba také nízká úroveň „afektivního filtru“, který umožňuje otevřenost vůči jazykovým vstupům. MacIntyre a Gardner (1991b) zjistili ve svých výzkumech tento negativní vliv jazykové úzkosti na proces učení. MacIntyre a Noelsová (1996) doložili vliv jazykové úzkosti na používání strategií obecně i na určité typy strategií. Na druhou stranu ale také ukázali, že používání strategií může způsobit úzkost. Oxfordová a Ehrmanová (1995) ve svém vý-

zkumu u 855 dospělých ve státních službách zjistily, že z afektivních proměnných ovlivňovala používání strategií vedle motivace především úzkost. Oslabující úzkost negativně korelovala s řadou učebních úloh (např. s mluvením ve třídě). Gunningová (1997) vyzorovala u žáků 5. ročníku v Kanadě také vztah používání strategií, motivace a absence úzkosti při efektivním učení se jazyku. Zjistila, že když učitel mluví ve výuce druhým jazykem, úspěšní žáci se cítí lépe a méně stresovaní než neúspěšní žáci. Žáci s lepšími jazykovými výsledky vykazovali také lepší schopnost relaxace než žáci s horšími výsledky.

3.2.2 Charakteristiky prostředí

Proměnné, které lze souhrnně zjednodušeně označit jako charakteristiky sociálního prostředí, ovlivňují výběr a používání strategií. V oblasti teorie osvojování druhého a cizího jazyka bývá nejčastěji zkoumán typ prostředí, v němž jsou strategie osvojované nebo používané a kulturní rozdíly v používání strategií (tab. 11). Neobjevují se studie zkoumající vazby na socioekonomický statut žáka a rodiny, kulturní kapitál a podobně.

Tab. 11: Výzkumy vlivu sociálního prostředí na používání strategií učení

proměnná	výzkumné zjištění
vzdělání rodičů	Hsu 2003
prostředí	Green, Oxford 1995, přirozené (Wong-Fillmore 1976, 1979) vs. školní (Naiman a kol. 1978, Rubin 1981), bilingvní rodinné prostředí (Davies, Kaplan 1998), distanční vzdělávání, prezenční vzdělávání (White 1995), druhý jazyk (Rossi-Le 1989) vs. cizí jazyk (Park 1997, Yang 1994)
sociokulturní příslušnost – národnost, etnické vlivy, kulturní rozdíly	Altan 2004, Bedell, Oxford 1996, Grainger 1997, Griffiths 2003a, Chang 1990, Oxford 1990, Oxford, Nyikos, Crookall 1987, Politzer, McGoarty 1985

V našem výzkumu (kap. 4 – 8) se budeme pouze nepřímo zabývat kulturními rozdíly, protože zjišťujeme používání strategií učení v českých podmínkách a výsledky srovnáváme se zahraničními výzkumy. Proto zde zmíníme dosavadní výzkumy interkulturních rozdílů v používání strategií učení druhému a cizímu jazyku.

Vliv sociokulturní příslušnosti na používání strategií učení

Výzkumy dokládají vliv národnosti a příslušnosti k určitému etniku na používání strategií (Politzer, McGoarty 1985, Bedell 1993, Yang 1993). Kulturní hodnoty ovlivňují preference v učení (Dunn, Griggs 1995). Některé kultury podporují používání určitých strategií více než jiné kultury (nebo je naopak nepodporují). Mnoho výzkumů bylo realizováno na studentech ze západních zemí, interkulturní srovnání bývají realizována s asijskými studenty.

Politzer a McGroartyová (1985) zjistili, že asijské studenty ve srovnání s hispánskými studenty používali méně strategií, které jsou považovány za efektivní. Konstatovali (Politzer 1983, Polit-

zer, McGroarty 1985), že hispánští studenti používají určité typy komunikačních strategií více než asijské studenty, kteří mají tendenci používat strategie mechanického memorování. Také Reid (1987) popsal u asijských studentů (na rozdíl od hispánských studentů) preferenci samostatné práce a nevyužívání kooperativního učení. Nicméně ve výzkumu Leeové (2003) korejské žáky sekundárních škol používali nejvíce kompenzační strategie ($x = 3,14$ na 5-ti stupňové škále). Potom sociální strategie ($x = 2,94$), což nekorespondovalo s představou, že asijské studenty nevyhledávají účast v sociální interakci jako prostředku k učení se jazyku. Podobně Phillips (1991) pomocí inventáře SILL (Oxford 1990) zjistil, že univerzitní studenti asijského původu používají více metakognitivní a sociální strategie než afektivní a paměťové. Také Kim (1995) v Koreji u dospělých a Leeová (1994) u žáků sekundárních škol zjistili nejvyšší míru používání kompenzačních strategií. O'Malley (1987) zjistil celkově nedostatečné používání strategií u Asijských studentů. Podobně Yangová (1999) na Taiwanu konstatovala, že studenti znají různé strategie, ale málo z nich uvádí jejich používání.

Oxfordová et al. (1993) zjistili, že američtí středoškoláci učící se japonsky používali naopak nejvíce kognitivní strategie. Grainger (1997) zjistil, že žáci s angličtinou jako mateřským jazykem používali nejvíce sociální a metakognitivní strategie. Čeští žáci gymnázia používali nejvíce kompenzační strategie (Vlčková 2005). Griffithsová a Parr (2000) zjistili, že evropští studenti uvádí vyšší míru používání strategií než jiné národnosti, zejména strategie vztahující se ke slovní zásobě, čtení, interakci s ostatními a toleranci nejednoznačnosti. Byli také na vyšší jazykové úrovni. McGroartyová (1987) zjistila rozdíly v používání strategií učení v závislosti na mateřském jazyku (kultuře). Španělští studenti upřednostňovali tradiční strategie, jako je používání slovníku při učení se slov.

Výzkum zahrnující více národností realizoval Grainger (1997). Pomocí inventáře SILL zkoumal statisticky náhodně vybraných 133 studentů (101 žen) kurzu japonštiny v terciálním vzdělávání v prvních třech ročnících s rozdílnou úrovní pokročilosti a etnickým původem definovaným mateřským jazykem (Austrálie, Korea, Thajsko, Hong Kong, USA, Německo, Malajsie). Mezi anglicky mluvícími ($x = 3,28$, $SD = 40$), Evropany ($x = 3,45$, $SD = 30$) a Asiaty ($x = 3,4$, $SD = 47$) nebyly zjištěny signifikantní rozdíly. Tyto výsledky nekorespondují se závěry jiných výzkumů, že studenti s určitým původem preferují specifický typ strategií a nemají obvykle chuť experimentovat. Co se týče jednotlivých strategií, studenti asijského původu byli lepší v regulaci svého afektivního stavu, efektivněji si pamatovali a lépe kompenzovali znalosti než studenti anglického původu. Podobně Willing (1988) v Austrálii zjistil, že preference ve stylech učení nezávisí na etnickém původu imigrantů. Jak ukazují prezentované výzkumy, výsledky nejsou jednotné a rozdíly v používání strategií učení závisí na mnoha dalších proměnných, které je ovlivňují.

3.2.3 Charakteristiky výuky

Na používání strategií učení cizímu a druhému jazyku má vliv také výuka a její parametry, jako je interakce ve třídě, učební situace, typ a obtížnost úloh a očekávání učitele (tab. 12). Mezi

charakteristiky učení a vyučování zde řadíme také vliv typu osvojovaného jazyka na používání strategií, vliv prvního a dalších osvojovaných jazyků, vliv celkové doby učení jazyku apod.

Tab. 12: Výzkumy vlivu výukových podmínek na používání strategií

proměnná	výzkumné zjištění
výuka	Ames, Archer 1988, Coyle, Valcárcel 2002, Gow, Kember 1993, Naiman a kol. 1978, Nisbet, Shucksmith 1986, Rubin 1981, Trigwell, Prosser, Waterhouse 1999
výuka strategií	Artelt 2006, Brown, Campione, Day 1981, Brown, Palincsar 1989, Brown a kol. 1983, Dansereau 1985, Foltýnová 2009, Friedrich, Mandl 2006, Hasselhorn 1987, Hrbáčková, Švec 2005, Jing 2006, Klauer 1993, Lam 2009, Mizumoto, Takeuchi 2009, Vlčková 2002, 2005, Winograd, Hare 1988, Zhang 2008
očekávání učitele	Oxford 1990, 1994
typ úlohy	Grenfell, Harris 1999, Oxford 1990, O'Malley, Chamot 1990, obtížnost úlohy (Ikeda, Takeuchi 2000, Oxford, Cho, Leung, Kim 2004)
učební situace	odlišný vzdělávací program (Riley, Harsch 1999), příležitosti pro jazykové vstupy a výstupy (Takeuchi 2003a,b)
doba/délka učení jazyku	Oxford, Nyikos, Crookall 1987, Vlčková 2002
interakce ve třídě, sociální kontext, sociální komunita	Donato, McCormick 1994, Gao 2006, Lantolf, Appel 1994, Lave, Wenger 1991, Norton, Toohey 2001
vliv prvního osvojeného cizího nebo druhého jazyka	bilingvismus (Klein 1995, Larsen-Freeman 1983, Thomas 1988, 1992, Zobl 1992)
typ jazyka	francouzština (Gunning 1997, Koudelková 2009, Vaillancourt 2008), japonština (Grainger 1997, Oxford et al. 1993), angličtina (Griffiths 2003, Chesterfield, Chesterfield 1985, Wong-Fillmore 1976, 1979, Lan, Oxford 2003, Lee 2003, Večerková 2010, Victori, Tragant 2003 aj.)

V našem výzkumu se budeme zabývat souvislostí používání strategií učení a počátku osvojování cizích jazyků nebo počátku osvojování jazyka, v němž jsou strategie uváděné. Takto specifické výzkumy se v oblasti strategií učení obvykle nevyskytují. Realizovány jsou obecněji zaměřené výzkumy v oblasti osvojování druhého a cizího jazyka, kde představují jedno z velkých témat (Ellis 2008, Herschensohn 2007, Najvar 2010, Hanušová, Najvar 2006). V našem výzkumu sledujeme nepřímou také vliv typu a stupně školy, více k těmto výzkumům prezentujeme v kapitole 3.1.

Vliv osvojovaného jazyka na používání strategií učení

Výzkumy vlivu určitého osvojovaného jazyka na používání strategií nebývají zkoumány komparativně. Na vliv jazyka lze pouze nepřímou usuzovat z výsledků výzkumů strategií učení u angličtiny, francouzštiny, japonštiny, španělštiny, případně i dalších jazyků, včetně češtiny. Nejvíce výzkumů se týká angličtiny jako druhého a cizího jazyka. Do těchto výzkumů se však může promítat vliv jiných proměnných, například kultury, do níž žák patří a kultura, v níž si osvojuje daný druhý nebo cizí jazyk. Tyto různé vlivy se promítají do výsledků výzkumu, nelze je odlišit a můžeme tak docházet k mylným závěrům o vlivu typu osvojovaného jazyka na používání strategií učení. Oxfordová (1990) upozorňuje na pravděpodobnost odlišností ve vzorcích používání strategií v závislosti především na ortografii různých jazyků. Zde lze oprávněně očekávat určité

nevyhnutelné rozdíly. V jazycích se znakovým písmem jakým je například japonština, je velmi pravděpodobné, že preference strategií (zejména přímých strategií učení) budou specifické a budou se lišit od studentů evropských jazyků. Oxfordová však doporučuje používat dotazník SILL (1990) u různých národností a adaptovat ho na dané podmínky. Ukazuje se tak například, že je dobře použitelný i pro žáky učící se japonštinu jako cizí jazyk (Grainger 1997). V našem výzkumu (kap. 5 – 8) se ukazují zajímavé výsledky, které však odráží spíše rozdíly v didaktikách cizích jazyků než zásadní rozdíly v jazycích samotných.

Vliv celkové doby učení se cizímu jazyku na používání strategií

V našem výzkumu budeme sledovat také vliv celkové doby (délky) učení se preferovanému jazyku. Tato proměnná nebývá ve výzkumech strategií sledována. Informace o ní můžeme nepřímo získat z výzkumů pokročilosti v jazyce, i když oba koncepty nejsou zcela totožné. Souvislostem pokročilosti v jazyce a používání strategií se věnujeme v kapitole 3.3, kde pokročilost v jazyce nahlížíme jako následek používání strategií učení. Nicméně výzkumy vztahu znalosti jazyka a používání strategií mají obvykle korelační design, tudíž není možné odlišit dva vztahy: zda žáci s vyšší úrovní znalosti používají strategie více nebo zda strategie vedou k lepší znalosti jazyka.

Vlivu celkové doby učení se cizímu jazyku a jejímu vlivu na používání strategií není ve výzkumech jednoznačně dokládán. Některé výzkumy naznačují, že žáci používají určité strategie více, čím déle se cizí jazyk učí. Ve výzkumu Oxfordové, Nyikosové, Crookalla (1987) jedinci učící se cizí jazyk déle než 5 let, používali více funkčního procvičování než jedinci učící se 4 a méně let. U Vlčkové (2002) se vliv celkové doby učení preferovaného cizího jazyka na míru používání zkoumaných nepřímých strategií neukazoval. V navazujících výzkumech se však objevil vztah strategií k poměru doby učení se jazyku a dosažených znalostí. Čím lepší byla takto definovaná efektivita učení žáků, tím více používali především kognitivní a metakognitivní strategie učení (Vlčková 2005).

Vliv počtu osvojovaných cizích jazyků

Také vícejazyčnost na více úrovních (Lüdi, Py 1984) je zprostředkující proměnnou s nepřímým vlivem na výběr a používání strategií. Tento nepřímý vliv probíhá ve více rovinách: teritoriální (dvě a více jazyků používaných na jednom území), individuální (dva a více jazyků používaných jedincem, celou rodinou nebo skupinou) a institucionální (dva a více jazyků na úrovni státu nebo správní jednotky). Na vícejazyčnost lze nahlížet z více perspektiv: (systémovo)lingvistické, která se projevuje ve výzkumu jazyka, psycholingvistické (výzkum jedince), sociolingvistické (výzkum společnosti) a pragmalingvistické (výzkum procesu komunikace). Výzkum strategií učení se zajímá o vícejazyčnost z hlediska psycholingvistického, tj. v rovině individuální. V kontextu vícejazyčnosti se hovoří také o bilingvistu, multilingvistu (Haarmann 1980), pluri-

lingvismu, multikompetenci (Cook 1995). Multikompetenci chápe Cook (1995) jako systém znalostí mateřského a cizího jazyka.

Vliv počtu osvojovaných jazyků nebývá v oblasti výzkumu strategií učení zkoumán. Téma je zahrnuto v problematice předchozích znalostí a zkušeností a jejich vlivu na používání strategií učení a v problematice nadání na jazyk (verbální inteligence apod.). V českém prostředí se ve výzkumu nepřímých strategií učení na gymnáziu (Vlčková 2002) ukazoval v tomto ohledu vliv rodinného prostředí na používání strategií učení. Pokud žáci doma mluvili i jiným jazykem než česky, uváděli vyšší míru používání sociálních strategií než žáci, kteří doma mluvili pouze česky. Průměrná míra používání metakognitivních a afektivních strategií byla také vyšší u žáků, kteří doma mluvili dvěma a více jazyky, nebyla však statisticky signifikantní.

Vliv výuky strategií na používání strategií učení

Zkoumat vliv výuky strategií na jejich používání, tj. zkoumat efektivitu výuky strategií, je jedno z významných témat výzkumu strategií učení. V našem výzkumu zkoumáme vliv výuky pouze zprostředkovaně přes výpovědi žáků o tom, zda je učitel informuje o možných strategiích učení a jak se efektivně učí, zda se ve výuce učí učít, zda je učitel učí používat strategie a zda používání strategií procvičují. Přispíváme k problematice tedy jen orientačně, nicméně i tak se pro české prostředí jedná o nosné informace, zejména v kontextu rámcových vzdělávacích programů (RVP ZV 2007, RVP G 2007) a Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (2002).

Používání strategií učení v běžné výuce je ovlivňováno mnoha proměnnými, jako jsou učitelova očekávání a požadavky odrážející se v hodnocení, preferovaný styl výuky, nabízené učební situace a typy úloh, včetně jejich parametrů jako je novost, obtížnost, potenciál pro rozvíjení dovedností, preference rozvíjení určitých řečových dovedností oproti ostatním, míra samostatnosti a zodpovědnosti žáků při učení atd. Např. pokud učitel klade důraz na znalost izolovaných částí gramatiky, mohou žáci preferovat strategie jako analýza, zdůvodňování více než komplexnější komunikační strategie. Samo školní prostředí ovlivňuje používané strategie (ve srovnání s přirozeným prostředím apod.). Významnější jsou zde formálnější strategie učení (Naiman a kol. 1978, Rubin 1981).

Potřeba podpory strategií učení je konstatována mnoha autory (Artelt 2006). V přírodovědných předmětech ve výzkumu PISA se například v Německu ukázalo, že určitá podpora strategií učení se ve výuce vyskytuje, nejedná se však o systematickou podporu (Friedrich, Mandl 2006). Podobně se situace jevila i v oblasti cizích jazyků v českých podmínkách gymnázií (Vlčková 2005). Vyučovat vhodné strategie učení je důležité, protože strategie učení mohou umožnit studentům stát se nezávislejšími, autonomními a celoživotními učícími se (Allwright 1990, Little 1991).

Řešeny bývají dvě otázky, a to co a jak vyučovat. Otázka „co“ zahrnuje obsah podpory strategií. V současnosti bývá doporučováno zaměřovat se jak na kognitivní, tak na metakognitivní a afektivně-sociální strategie učení (Schreblowski, Hasselhorn 2006). V rámci otázky „jak“ se řeší metody a formy podpory strategií, zejména výhody a nevýhody přímé podpory strategií (výuky, nácviku strategií) a nepřímé podpory pomocí vhodných učebních úloh, které rozvíjí strategickou kompetenci žáků (více in Vlčková 2007). Problémem je, že vhodné prostředí nemusí aktivovat strategie učení u všech žáků, přinejmenším ne u všech stejně (Friedrich, Mandl 2006). Osvojení a používání strategií se nejeví jako výsledek krátkodobého nácviku strategií nebo jednotlivých výukových sekvencí, nýbrž je důsledkem dlouhodobého vytváření a upevňování návyků (Artelt 2006, Schreblowski, Hasselhorn 2006). Chamotová (2004) doporučuje explicitní výuku a zároveň integrovanou do běžné výuky všech předmětů, což posiluje možnost transferu strategií. Na důležitosti explicitní výuky se shoduje většina autorů (Chamot et al. 1999, Cohen 1998, Nunan 1997, O'Malley, Chamot 1990, Oxford, Leaver 1996, Shen 2003).

Ukazuje se (viz Friedrich 1992), že podpora strategií může mít nejen žádné, ale dokonce i negativní důsledky (učení brzdící), např. při přeučování dosud používaných strategií. Jing (2006) zkoumal důvody rezistence učících se vůči metakognitivnímu nácviku. Jako hlavní důvod viděl odlišné cíle učitele a učícího se a odlišné priority učícího se z krátkodobého a dlouhodobého hlediska. Podle Browna a kol. (1983) se vůči převýuce ukazují jako více rezistentní méně sofistikované, jednoduché strategie. Hasselhorn (1987) doložil, že efekty nácviku strategií ve velkých skupinách jsou ve srovnání s efekty nácviku v individuálním programu nebo v malých skupinách minimální. Zdá se také (Brown, Campione, Day 1981), že jedinci s málo rozvinutými kognitivními dovednostmi profitují pouze z explicitní a přímé formy zprostředkování strategií, zatímco jedinci s dobrými učebními předpoklady profitují již i z málo explicitních forem podpory strategií – ukazuje se tak vzájemný vztah učebních předpokladů a výuky strategií. Důležité jsou zejména metakognitivní strategie. U dětí byly zjištěny výhody spíše u nepřímé podpory (Brown, Palincsar 1989). Podle Dansereaua (1985) může být u dospělých účinnou formou i autoinstruktáž strategií.

V kognitivních výzkumech výuky a podpory strategií učení se ukázaly jako efektivní určité didaktické prvky výuky (Hasselhorn 1987, Winograd, Hare 1988, Klauer 1993), jako je kognitivní modelování, informovaný nácvik, učení se strategiím v autentickém prostředí, ve kterém jsou používány, snižování externí podpory s rostoucím pokrokem v nácviku strategií, učení se ve skupině (Artelt 2006, Funke, Zumbach 2006, Schreblowski, Hasselhorn 2006). Pro prostředí podporující aktivaci strategií učení se ukazují důležité také proměnné jako učitelovo myšlení, zejména pojetí učení (Friedrich, Mandl 2006). Výsledky týkající se pojetí efektivního učení českých učitelů gymnázií jsme publikovali dříve (Vlčková 2005). Ukazuje se (Trigwell, Prosser, Waterhouse 1999), že u vysokoškolských učitelů, kteří chápou učení jako transmissi vědomostí, používají studenti spíše povrchové strategie, zatímco u těch, kteří pojmají učení jako konceptuální změnu (více Janík 2007), používají spíše hloubkové strategie (srov. Gow, Kember 1993). Ames a Archer (1988) zjistili vliv orientace učitele na výkon a soutěživost na používání strategií učení. Žáci učitelů s touto orientací mají tendenci méně používat náročné strategie vztahující

se k učebnímu úkolu, místo toho preferují spíše defenzivní strategie vztahující se k jejich osobě proto, aby si udrželi určitý sebeobraz (Armes, Archer 1988).

Výzkumy ukazují vliv výuky na používání strategií. Coyleová a Valcárcelová (2002) v souladu s Nisbetem a Shucksmithovou (1986) zjistili, že strategie, které žáci ve výzkumech uvádí, jsou úzce spojeny s výukovými postupy učitele. V českém výzkumu se ukazoval vliv učitele na používání na gymnáziích (Vlčková 2005). Pokud učitel říkal žákům, jak se učit, používali strategie více. Vztah platil také pro procvičování.

Vliv výuky strategií učení na jejich používání, a tím s určitou pravděpodobností i na vzdělávací výsledky, je zkoumán obvykle u konkrétních skupin strategií a řečových dovedností. Například Lanová (2009) zkoumala efekt výuky metakognitivních strategií na výkon a používání strategií. Srovnávala 2 sekundární třídy (jedna experimentální, druhá kontrolní) v Hong-Kongu učící se angličtinu. Multi-metodový výzkum byl založen na pozorování, dotaznících a interview. Experimentální skupina obecně předčila kontrolní skupinu v mluvení. Zhang (2008) u čínských studentů připravujících se na univerzitní vzdělávání v Singapuru zjistil, že výuka strategií čtení vedla k používání strategií čtení a zlepšení porozumění čtenému. Mizumoto a Takeuchi (2009) zkoumali efektivitu přímé výuky strategií slovní zásoby u 146 žen učících se angličtinu jako cizí jazyk na dvou japonských univerzitách. Výzkum byl realizován s experimentální a kontrolní skupinou, které byly rozděleny na základě pretestu slovní zásoby. Zjišťovány byly strategie a motivace pomocí dotazníku. Stejně nástroje byly použity v posttestu. Výuka strategií byla efektivní jak ve změně repertoáru používaných strategií, tak v míře používání strategií, zvýšila používání určitých strategií více než některých jiných strategií, a různé typy žáků reagovaly na výuku strategií odlišně. Experimentální skupina dosahovala po explicitní výuce strategií také lepší výsledky v testu.

V českém prostředí například Hrbáčková a Švec (2005) zkoumali vliv 5 měsíční výuky metakognitivních čtenářských strategií na porozumění čtenému českému textu u 24 žáků 3. a 4. ročníku. Sledovali strategie před čtením (plánování), během (kontrola) a po něm (hodnocení). Žáci byli po pretestu náhodně rozděleni do 2 skupin, experimentální a kontrolní. Žáci, kteří obdrželi nácvik metakognitivních strategií, dosahovali vyšších skóre ve čtenářském posttestu než kontrolní skupina, což znamená, že si osvojili odpovídající strategie učení a aplikovali je. Došlo i ke zlepšení postojů a motivace ke čtení. Podobně Foltýnová (2009) u žáků 2. stupně ZŠ v ČR zjistila, že systematickým nácvikem metakognitivních strategií lze zvýšit úroveň osvojení autoregulačních dovedností.

Vzhledem k dosavadnímu poznání se ukazuje, že škola má v podpoře strategií přirozeně výhodné místo. Strategie zde lze zprostředkovávat dlouhodobě. Ve škole se žáci učí mnoho různých předmětů a strategie mohou být osvojovány napříč těmito předměty, což koresponduje s požadavky na transfer strategií. V současnosti patří v zemích EU kompetence k učení a další klíčové kompetence do průřezových cílů vzdělávání, proto je třeba je systematicky rozvíjet ve výuce. Na konci vzdělávání se očekává, že žáci budou disponovat repertoárem strategií, které budou umět používat vědomě a cíleně dle situace a jazykového úkolu. Nestačí proto, aby stra-

tegie byly jako dosud vedlejším produktem a byly ve výuce podporovány převážně informováním o strategiích (Weltner 1978, Artelt 2006, Bannert, Schnotz 2006, Vlčková 2005). Friedrich (1999) doporučuje v systematickém osvojování strategií ve škole nejprve strategie zprostředkovat, následně opakovaně aplikovat v různých předmětech. Existuje již několik modelů zprostředkovávání strategií (Cohen 1998, Chamot 2005, Grenfell, Harris 1999, Klauer 1988, Winoograd, Hare 1988 aj.).

3.3 PROMĚNNÉ OVLIVŇOVANÉ POUŽÍVÁNÍM STRATEGIÍ

Používáním strategií učení mohou být ovlivňovány některé další proměnné. Z hlediska pedagogiky nás zajímají především různé **indikátory učebních výsledků**¹⁶. Z pohledu školní úspěšnosti jimi mohou být například známky, slovní a neverbální hodnocení učitelem, výsledky testů a zkoušek, výkon v jazykových úlohách, které odráží například kvalitu zpracování informací a osvojení, nárůst znalostí a dovedností, rozvoj řečových dovedností nebo nejobecněji nárůst cizojazyčné komunikační kompetence. Používání strategií učení může mít také zpětný vliv například na postoje, přesvědčení, motivaci, aspirace a sebepojetí, zejména pojetí vlastní efektivnosti (účinnosti).

Na strategie učení lze nahlížet ze dvou komplementárních úhlů. Strategie učení představují jednu z **determinant a prediktorů učebních výsledků**, zároveň jsou však **cílem a výsledkem učení** a vzdělávání. Strategie učení často zprostředkovávají vliv jiné proměnné, např. motivačních nebo jiných osobnostních charakteristik jedince, na učební výsledky. Brown a kol. (1983) navrhnul 4-faktorový model procesu učení se cizímu jazyku, kde ústřední roli zaujímají právě strategie učení. Model zahrnuje 3 další faktory: charakteristiky učícího se (včetně postojů a předchozích znalostí), povahu učebního materiálu (např. jeho podobnost, komplexnost, sekvencnost, uspořádání) a kritérium výkonu (např. znovu vybavení, transfer, řešení problémů). Proměnné týkající se vyučování, žáka a prostředí mají vliv na používání strategií (a obecně na proces učení jak na nevědomé, tak vědomé úrovni), a tím i zprostředkovaný vliv na vzdělávací výsledky. Strategie jsou tedy prostředkem (mediátorem), ale i cílem (vzdělávacím výsledkem).

Vztah používání strategií a vzdělávacích výsledků je v mnoha případech **reciproční**. Strategie mohou ovlivňovat dosahovanou úroveň cizojazyčné kompetence a další vzdělávací výsledky. Mohou ovlivňovat konkrétně to, jakou má žák známku z jazyka, jakých výsledků v testu dosahuje, jak se rozvíjí jeho cizojazyčná komunikační kompetence apod. Na druhou stranu dosažená úroveň jazykové kompetence ovlivňuje do určité míry používání strategií, resp. to, jaké strategie jsou žákovi k dispozici. Mezi vzdělávací výsledky patří také postoje, přesvědčení, motivace, sebepojetí, které jsou jak používáním strategií ovlivňovány, tak především používání strategií ovlivňují.

¹⁶ V kapitole používáme zavedený termín vzdělávací výsledky. Pokud chceme zdůraznit aspekt učení (formálního, informálního) a používání strategií, používáme termín učební výsledky nebo výsledky učení.

Jak bylo vidět v kapitole 2.4 popisující jednotlivé strategie, nejeví se jednotlivé strategie zcela rovny ve svém významu a efektivnosti. Z didaktického hlediska je pro učitele významné vědět, které strategie mají ke vzdělávacím výsledkům jasný vztah. Smysl má tedy nejen zjišťovat, zda a jak strategie obecně ovlivňují další proměnné (zejména dosahované výsledky jako jsou jazykové znalosti a dovednosti), ale také jak se chovají konkrétní jednotlivé strategie.

Mají strategie opravdu vliv na učební výsledky?

Výzkumy vlivu strategií na další proměnné se zaměřují především na vztah strategií obecně, jejich skupin nebo (nejčastěji) dílčích strategií s učebními výsledky žáka. Schiefele (2005) upozorňuje na skutečnost, že odborná i laická veřejnost automaticky chápe strategie učení jako něco důležitého a implicitně předpokládá, že strategie jsou empiricky velmi účinné, a proto hrají ústřední roli v efektivním učení. Toto intuitivní očekávání přirozeně odpovídá definici strategií jako způsobů jednání a kognice, které jsou zapojovány žákem a jejichž cílem je podpořit proces učení. O to překvapivější je, jak uvádí Arteltová (2000), že empirické důkazy předpokládané účinnosti a efektivnosti strategií jsou podstatně slabší, než by se dalo na první pohled čekat. Dosavadní výzkumy zjišťují často jen slabé vztahy používání strategií a učebního úspěchu (Baumert 1993, Baumert, Köller 1996, Pintrich, de Groot 1990, Pokay, Blumenfeld 1990, Schiefele, Streblov, Ergassen, Moschner 2003, Sinkavich 1994, Souvignier, Gold 2004).

Podle Wilda (2000) lze doložení empirické účinnosti strategií učení nalézt především v kognitivně-psychologických experimentech. Tyto výzkumy induktivním postupem zjistily účinnost především organizačních strategií a strategií opakování, zejména elaboračních, jako je vytváření asociací k určitému pojmu (např. Hamilton 1997, Stein, Morris, Bransford 1978, Willoughby, Wood 1994). Elaborační strategie jsou součástí hloubkových strategií (Krapp 1993), které zauímají ústřední místo při vytváření vědomostních struktur. Významná zjištění přinášejí také intervenční výzkumy, které dokládají efekty vyučovaných strategií na učební výsledky (Lehtinen 1992, Leutner, Barthel, Schreiber 2001, Pickl, Schmitz, Fischer, Heusel 2001).

Schiefele (2005, s. 13) upozorňuje na to, že často nelze zjištění experimentů přímo přenést na učební situace ve škole a při studiu. Mnohé z výzkumů, které používaly jím zkonstruovaný německý dotazník strategií LIST (Wild, Schiefele 1994) nezjistily žádné nebo jen slabé vztahy mezi učebním úspěchem a určitými strategiemi (Baumert 1993, Blickle 1996, Boerner, Seeber, Keller, Beinborn 2005, Giesler, Huppmann 2000, Gold, Souvignier 2000, Lind, Sandmann 2003, Mayring 1999, Pokay, Blumenfeld 1990). Podle Schiefeleho (2005) lze silnější vztahy mezi uváděnými strategiemi a učebním úspěchem nalézt spíše ve studiích, které zkoumají strategie v blízkém vztahu vůči aktivitám žáka a ve specifických situacích, např. během fáze učení nebo bezprostředně po ní (Kardash, Amlund 1991, Kember, Jamieson, Pomfret, Wong 1995, Wuttke 2000).

Problém měření strategií a učební úspěšnosti

Můžeme si položit otázku, proč nejsou výsledky výzkumů výraznější a ukazuje se diskrepance mezi teoreticky odvozenými a empiricky zjištěnými vztahy používání strategií a učební úspěšnosti. Pravděpodobně je to proto, že síla vztahů závisí na tom, jak jsou měřeny strategie a učební úspěch (Wild 1998, Artelt 2000, 2006). Pokud je měření blízké danému procesu nebo jednání, ukazují se jasné vztahy (Artelt 2006, Leutner, Leopold 2006). Naopak lze nalézt studie, v nichž jsou strategie zjišťovány retrospektivně pomocí dotazníků, kde je vztah k učební úspěšnosti slabý (Baumert, Köller 1996, Creß 1999, Artelt 2006). Důvodem může být, že dotazníky neuvádí situace, kdy je strategie aplikovaná a zjišťují pouze četnost, nikoli kvalitu aplikace strategie (Leutner, Leopold 2006), což se projevilo například ve výzkumu PISA, kde používání strategií nevykazovalo predikční hodnotu pro čtenářskou kompetenci (Friedrich, Mandl 2006). Pokud je ale žák dotazován na obeznámenost se strategiemi, ukazují se zásadní vztahy s touto metakognitivní znalostí a čtenářskou kompetencí (Artelt 2006). Znalost nebo obeznámenost se strategiemi je nutnou, nikoli však dostačující podmínkou používání strategií (Artelt, Demmrich, Baumert 2001).

Souvignierová a Rössová (2005) vidí důvod slabého nebo nedoloženého vztahu strategií a učebních výsledků ve zjišťování strategií pomocí dotazníků, kde není rozlišována deklarativní znalost (více Janík 2007) a skutečné používání strategií. Dalším důvodem je podle autorek akceptace výsledků dílčích testů a známek jako indikátorů úspěšnosti a třetím důvodem je intervenující vliv motivačních a afektivních podmínek (např. učební cíl, sebepojetí) na používání strategií.

Problémem **dotazníků** strategií je také to, že abstrahují od konkrétních situací a úloh nebo jako LIST (Wild, Schiefele 1994) i od vyučovacího předmětu. Otázkou je, jak zobecněné představy o individuálním učení odráží skutečné učení žáka. Některé výzkumy, v nichž je dotazník strategií administrován těsně po úloze, a žáci uvádí pouze ty strategie, které použili, ukazují vztah mezi metakognitivními strategiemi a učebním výkonem (Kardash, Amlund 1991, Alexander 1997). Roli hraje pravděpodobně také malý časový odstup následné reflexe. Ve většině studií, které strategie zkoumaly ve vazbě na **učební úlohu**, se ukazuje tendence zjišťovat silnější vztahy mezi používáním strategií a učební úspěšností (Marton, Säljö 1984, Chi et al. 1989, Pressley, Wood, Woloshyn 1990, Simpson et al. 1994, Lathinen, Lonka, Lindblom-Ylänne 1997). Lehtinen (1992) vztah zjistil také u žáků 5. ročníku. Žádný vztah ve výzkumu strategií u učební úlohy však například nezjistila Nolenová (1988).

Problém doložit vztah strategií a učebního výkonu se podle Arteltové (2000) ukazuje zejména u mladších žáků, kde jejich **retrospektivní výpovědi** o používání strategií nebývají dobrými prediktory skutečně používaných strategií (srov. výsledky našeho výzkumu). Výjimkou jsou určité konkrétní strategie (Lonka, Lindblom-Ylänne, Maury 1994), které jsou vztaženy k jednání žáka (psaní poznámek, podtrhávání si v textu). Na problém validity vlastních výpovědí o strategiích nás také opakovaně upozorňoval prof. Gavora. S tímto omezením je třeba výsledky výzkumu (včetně našeho zde prezentovaného) posuzovat. Ve prospěch validity mohou částečně hovořit

podobné výsledky opakovaných výzkumů efektivity strategií (Vlčková 2003, 2007, zde), i když ve všech jsou strategie a jejich efektivita zkoumány stejným způsobem.

Z hlediska výzkumu efektivity strategií je důležité, jaké kritérium učební úspěšnosti žáka zvolíme. Při výzkumech vztahů používání strategií a **známky** je například potřeba brát v úvahu charakter požadavků na žáka. Učební cíle, které jsou zaměřeny na pochopení učebního obsahu, jsou dosahovány pravděpodobně spíše hloubkovými strategiemi, kdežto učební cíle zaměřené na zapamatování faktů vyžadují hloubkové strategie učení méně (Artelt 2000). Výzkumy ukazují, jak anticipace studentů týkající se podoby a požadavků očekávané zkoušky nebo testu apod. vede k používání určitých strategií (Meter, Yokoi, Pressley 1994). Vztah strategií učení a učební úspěšnosti je ovlivněn učebními úlohami a požadavky. Kritérium školní známky a školní úspěšnosti je třeba podle Arteltové (2000) z více důvodů považovat za neadekvátní pro určování efektivity strategií učení. Adekvátní kritérium učební úspěšnosti by mělo stát v přímém vztahu k používání nebo nepoužívání strategií (Artelt 2000). Například se ukazuje, že použití metakognitivních strategií je závislé na obtížnosti učební úlohy (Baker, Brown 1984a,b, Weinert 1984). Znamky také nemusí odpovídat individuální míře rozvoje v jazyce určitého žáka a mohou zahrnovat pro hodnocení efektivity strategií učení irelevantní prvky. Od obecně používaných kritérií výkonu žáka lze tedy stěží očekávat zobecnitelné vztahy vůči strategiím učení (Baumert 1993, Artelt 2000). Pokud by byl výzkum zaměřen na užší oblast, je možné, že by byly zjištěny jiné výsledky.

Friedrich a Mandl (2006) jako jeden z důvodů rozporupných výsledků výzkumů uvádí také to, že strategie jsou zkoumány u různých **podskupin žáků**, pro které mají strategie jiný význam. Tyto odlišné skupiny žáků jsou však sloučeny do jednoho vzorku, což vede k nivelizaci korelací mezi používáním strategií a učebním úspěchem. Typy žáků na základě rozdílů v učení byly zjištěny vícero výzkumy, které aplikovaly klusterové analýzy (Artelt, Demmrich, Baumert 2001, Creß, Friedrich 2000, Streblow, Schiefele 2006). Tyto skupiny žáků podle Friedricha a Mandla (2006) dospívají ke stejně dobrým výsledkům různými způsoby. Například průměrná míra zapojení strategií může vést k vysokému výkonu, pokud jsou v jeho popředí elaborační strategie, žák má vysoká očekávání vzhledem ke svému učebnímu úspěchu a pozitivní sebehodnocení vlastní kompetence k učení (Creß, Friedrich 2000). Gniostková (2005) ukazuje, že pouze vysoká míra používání strategií, při současně vysoké (vnitřní a vnější) motivaci a vysokém sebezpojetí, vedou k nadprůměrným výsledkům. Streblowová a Schiefele (2006) na základě svého výzkumu došli k závěru, že dobré školní výsledky mohou být dosaženy jak s vysokou, tak nízkou mírou zapojení strategií, resp. s odlišnými konfiguracemi strategií.

Design výzkumů strategií učení a učební úspěšnosti

Výzkumy vlivu používání strategií učení lze dělit podle několika kritérií. Jedním z nich je metoda výzkumu používání strategií (dotazník, interview, myšlení nahlas, deník aj.) a metoda výzkumu učební úspěšnosti, resp. znalosti jazyka apod. (odhad vlastní úrovně, didaktický test, realizace jazykové úlohy aj.). Aplikované metody a techniky determinují to, zda a jaké vztahy jsou zjišťo-

vány, proto je dobré při vytváření obecnějších závěrů vycházet z výsledků metaanalýz a sekundárních analýz více výzkumů, zejména designově odlišných. Dále je také třeba z hlediska závěrů výzkumů o kauzalitě vztahů odlišovat výsledky korelačních a kauzálních výzkumů.

Ve výzkumné oblasti osvojování druhého a cizího jazyka jsou nejčastěji realizovány korelační výzkumy strategií s úrovní rozvoje cizojazyčné komunikační kompetence nebo jejích součástí. Tyto typy výzkumů neposkytují jasnou informaci o kauzálních vztazích, protože nelze odlišit dva vztahy: zda (a) vyšší úroveň jazyka vede k vyšší míře používání určitých strategií nebo i strategií obecně, protože jejich používání umožňuje, případně mají žáci více zkušeností s učením jazyku a zda (b) používání strategií vedlo k lepší úrovni znalosti jazyka, než mají méně úspěšní žáci v daném výzkumném vzorku.

Často se objevují také korelační studie zjišťující vliv výuky strategií na přírůstek ve znalosti jazyka. Méně časté jsou experimenty, které jsou obvykle realizované v rámci kognitivní psychologie, a to s vybranými strategiemi nebo vybranými skupinami strategií (nejčastěji kognitivními a metakognitivními). Tyto studie jsou z hlediska teorie strategií učení nejcennější, jelikož jako jediné mohou poskytovat jasné informace o příčině a následku ve zkoumaném vztahu.

Přehled výzkumů strategií a učební úspěšnosti v druhém a cizím jazyce

První výzkumy strategií učení druhému a cizímu jazyku v 70. a 80. letech zkoumaly úspěšné žáky. Rubinová (1975) zjistila, že z procesů, které mohou přispívat k učení přímo, využívají úspěšní žáci verifikaci, objasňování, kontrolu, memorování, inferenci, dedukci a procvičování; z procesů nepřímo přispívajících k učení strategií vytváření příležitostí pro učení. Stern (1975) navrhl seznam 10 strategií používaných úspěšnými žáky, mezi které patřila ochota procvičovat, používat jazyk v reálné komunikaci, hledání významu, organizování, empatie, tolerance, aktivní přístup, styl učení, kontrola, myšlení v jazyce. Naiman a kol. (1978) zjistili, že úspěšní žáci vykazují aktivní přístup, srovnávají, odhadují, systematizují, zaměřují se na komunikaci, hledají významy, regulují emoce a monitorují výkon.

O'Malley a kol. (1985) zjistili u studentů s vyšší jazykovou úrovní vyšší míru používání strategií a zapojování sofistikovanějších strategií. Komplementárně k jejich výsledkům zjistili Alvermannová a Phelps (1983), že studenti s nižší úrovní jazyka používají méně sofistikované a častěji nevhodné strategie. Chesterfield a Chesterfieldová (1985) také objevili používání složitějších strategií u žáků na vyšší jazykové úrovni. Naopak Porte (1988) zjistil u neúspěšných a úspěšných žáků používání podobných strategií. Neúspěšní žáci však vykazovali méně sofistikované a méně vhodné reakce na určité aktivity.

Výzkumy zjišťovaly zejména vztah úspěšnosti v jazyce a používání metakognitivních a kognitivních strategií. Jonesová a kol. (1987) zjistily, že úspěšní a motivovaní žáci používají strategie více, zejména ty, které zahrnují plánování, evaluaci a monitorování. O'Malley, Chamotová a Küpperová (1989) zjistili odlišnosti mezi úspěšnými a neúspěšnými žáky také u hispánských

žáků sekundárního stupně. Tři neefektivnější strategie představovala sebekontrola, elaborace a inference. Realizovány byly i experimentální výzkumy, které zjišťovaly efektivitu určitých strategií. Carrellová, Pharis a Liberto (1989) zjistili efektivitu výuky metakognitivních strategií pro čtení v druhém jazyce a její vazbu na rozdíly ve stylech učení studentů. Cohen a Apek (1981) doložili, že některé paměťové strategie (asociace na základě podobnosti v ortografii a výslovnosti slov aj.) vedou k lepšímu vybavování slov v hebrejštině.

Některé výzkumy v 80. letech přinášely diferencované výsledky. U některých strategií nebo jejich skupin byl vztah ke vzdělávacím výsledkům zjištěn, u jiných nebyl doložen. Bialystoková (1981) u žáků 10. a 12. ročníku zjistila, že některé strategie nevykazují vztah s pokročilostí v jazyce. Efektivita dalších strategií závisela na povaze úlohy a době učení jazyku, resp. úrovni jazykové kompetence. Bialystoková (1980) doložila závislost používání inference (odvozování) na dosažení určité úrovně znalosti jazyka. Huang a van Naerssenová (1987) navazovali na model učení se druhému jazyku Bialystokové (1978) a u terciálních studentů zjistili rozdíly mezi úspěšnými žáky a neúspěšnými v ústní komunikaci u funkčního procvičování, nikoli však u formálního procvičování a kontroly. Politzer a McGroartyová (1985) nezjistili vztah celkového skóre v testu s používáním strategií u studentů univerzity, pouze u určitých strategií (žádání o vysvětlení, používáním kartiček, opakováním činnosti) a částí testu (poslech, čtení). Některé strategie se ukázaly jako kulturně závislé (srov. Oxford 1996). Výzkum hispánských žáků 3. – 5. ročníku Pardona a Waxmana (1988) zjistil pouze u dvou strategií korelace s výsledkem testu. Slabší žáci častěji přemýšleli o něčem jiném a opakovali si hlavní myšlenky.

Rané výzkumy většinou dokládaly, že úspěšní žáci, na rozdíl od neúspěšných, disponují širším spektrem strategií, včetně složitých a sofistikovaných strategií, které používají často (Grenfell, Macaro 2007). Později byl ve výzkumu strategií opuštěn dichotomický pohled „úspěšný nebo neúspěšný“ žák, výzkumné pole se více diferencovalo a relativizovalo ve vazbě na další proměnné ovlivňující používání strategií, jako je jazyková úloha nebo série úloh. Vedle kvantity používání strategií se začalo více uvažovat o kvalitě jejich používání. Navazující výzkumy zkoumaly strategie převážně v korelačních výzkumech, místo experimentálně. Mnoho z výzkumů vykazovalo problémy s interpretovatelností výsledků a vazbou na teorie zpracování informací nebo modely osvojování druhého jazyka. Přesto počáteční výzkumy poskytly základ pro další výzkumy vztahu používání strategií učení a úspěšnosti v jazyce. Mnohé z nich vyústily také v klasifikace efektivních strategií. Novější výzkumy tematicky navazují na výzkumy z 80. let.

Grenfell a Harris (1999) na případové studii 3 studentů zjistili, že úroveň pokročilosti nemusí nutně determinovat používání strategií, nicméně styl učení a jazyková úloha se jim jevily jako klíčové faktory. Také podle výzkumu Macara (2001) mohou u neúspěšných žáků hrát roli také další faktory. Žáci mohou být limitováni pracovní pamětí a nemusí mít dostatek jazykových znalostí a zdrojů na to, aby mohli určité strategie používat. Ve výzkumu Wena a Johnsona (1997) patřily strategie mezi 6 proměnných, které vykazovaly nejsilnější vliv na výkon v angličtině jako cizím jazyce. Doloženy byly také rozdíly mezi úspěšnými a méně úspěšnými žáky. Purpura, Bachmanová a Weigleová (in Purpura 1999) identifikovali dva faktory ovlivňující osvojo-

vání druhého jazyka, a tedy i výsledky v testech. Strategický faktor zahrnoval kognitivní, meta-kognitivní a komunikační strategie. Socio-afektivní faktor obsahoval postoje, úzkostnost, motivaci a snahu. Arteltová (1999) zjistila vliv používání strategií na kvantitativní i kvalitativní rozdíly ve výsledcích žáků 4., 6. a 8. tříd. Strategie se ukázaly jako prediktory a mediátory (pro emočně-motivační proměnné) vzdělávacích výsledků. Escribe a Huetová (2005) doložili vzájemnou závislost úrovně znalostí a používání strategií. Působení určité strategie bylo facilitováno, pokud byl výkonový cíl kompatibilní s účelem úlohy nebo pokud byl jedinec orientován na učební cíle.

Lind a Sandmannová (2003) došli na základě výzkumu k závěru, že strategie zjišťované technikami v těsné vazbě na učební chování, pozitivně korelují s učební úspěšností, kdežto strategie zjišťované sebeuposouzením nikoli. Naopak Griffithsová (2003) doložila vztah deklarovaného používání strategií zjišťovaných pomocí inventáře SILL s lepší znalostí jazyka. Podobně Gahungu (2007) zjistil na univerzitních studentech pozitivní vztah mezi používáním strategií (SILL), sebehodnocením znalosti a skóre v testu. Hsiao a Oxfordová (2002) doložili vztah úspěšnosti v jazyce a deklarovaného používání strategií (SILL), i když nevysvětlili, jak tyto dva faktory vzájemně fungují. Pozitivní výsledky tří posledně zmiňovaných výzkumů mohou být dány konstrukcí položek inventáře SILL (Oxford 1990) a jeho úzkou vazbou na proces učení se jazyku.

Ve výzkumu Greena a Oxfordové (1995) používali jazykově pokročilejší univerzitní studenti 23 strategií více než méně pokročilí. Také Griffithsová (2003) doložila vyšší míru používání strategií u pokročilejších studentů (podle úrovně jazykového kurzu). Jednalo se o strategie spolupráce s ostatními, strategie slovní zásoby, čtení, tolerance nejednoznačnosti, managementu emocí, využívání zdrojů aj. Později autorka (Griffiths 2008) u pokročilejších žáků zdokumentovala vyšší míru používání metakognitivních strategií, strategií sloužících k rozšiřování slovní zásoby, zlepšování znalosti gramatiky, používání zdrojů (televize, filmy) a zahrnování všech řečových dovedností.

Ve výzkumu Jie a Xiaoginga (2006) si byli úspěšní studenti univerzity vědomi svých slabých míst, používali více druhů strategií vázaných na stejný styl učení, byli flexibilní a používali více strategie typické pro jiné styly učení než jejich preferovaný styl/y. Úspěšní studenti měli oproti studentům s nízkými výsledky pozitivní postoje, byli více ochotni změnit svůj způsob učení, když styl učitele nekorespondoval s jejich učebními preferencemi. Macaro (2001) objevil, že neefektivním učícím se pravděpodobně nejvíce chybí metakognitivní strategie. Grenfell a Macaro (2007) poukazují na to, že strategie samy o sobě nejsou dobré nebo špatné a mohou být jedincem nebo skupinami používány efektivně nebo nikoli.

Ve výzkumu Ehrmanové a Oxfordové (1995) vykazovaly pozitivní vztah vůči úspěšnosti v jazyce pouze kognitivní strategie (vyhledávání vzorů, čtení pro zábavu). Phakiti (2003) uvádí pozitivní vztah používání obou zkoumaných skupin (kognitivních a metakognitivních) strategií k výkonu v testu. Univerzitní studenti s lepší znalostí jazyka používali v Holtově (2005) výzkumu častěji paměťové, kognitivní a metakognitivní strategie. U kompenzačních a sociálních strategií nebyly rozdíly zjištěny. Afektivní strategie používali více studenti s nižší znalostí (srov. náš výzkum

studentů gymnázií a 9. ročníku). Míra vysvětlení uváděné znalosti jazyka pomocí jednotlivých skupin strategií zjišťovaná pomocí regresní analýzy však byla nízká. Naopak ve výzkumu Dreyerové a Oxfordové (1996) také na studentech univerzity vysvětlovalo používání strategií (zjišťované pomocí inventáře SILL) 45 % rozptylu v jazykovém testu TOEFL. Úspěšnost v oblastech testu a používání skupin strategií byly silně korelované ($r = 0,73$).

Gunningová (1997) pomocí inventáře SILL (Oxford 1990) pro žáky v primárním vzdělávání zjistila, že žáci s lepší znalostí uváděli používání kombinací strategií, více strategií a strategie, které souvisely s autoregulací; vybírali také vhodnější strategie lépe odpovídající jazykové úloze a používali afektivní strategie ke kontrole stresu. Podobně ve výzkumu Yuové (2006) žáci 5. ročníku základní školy s vysokým skóre v testu používali strategie více než ostatní. S vysokým skóre byly nejsilněji korelované metakognitivní a kognitivní strategie.

Vztah úspěšnosti v jazyce u žáků mladšího školního věku v českém prostředí doložil smíšený výzkum Najvarové (2008) u čtenářské gramotnosti v mateřském jazyce. Žáci s vyšším skóre ve čtenářském testu z češtiny používali všechny čtenářské strategie více než méně úspěšní čtenáři, většinou je však, jak uvádí autorka, používali intuitivně a ne vždy efektivně. Lepších výsledků ve čtení dosahovali žáci, kteří byli ke čtení motivovaní, vyhledávali příležitosti ke čtení a hodnotili se jako dobří čtenáři (srov. naše výsledky 5. ročníku v cizím jazyce – kap. 5).

Celkově shrnuto se hodnocení efektivity strategií učení v literatuře ukazuje jako pozitivní. Zdá se, že úspěšní žáci používají strategie především lépe (Pressley, Borkowski, Schneider 1989, Friedrich, Mandl 1992). Mnoho autorů také zdůrazňuje, že rozdíl mezi začátečníky a pokročilými je zejména v oblasti exekutivních metakognitivních strategií, především v sebekontrolě a autoregulačních strategiích (Paris, Lipson, Wixson 1983, Pintrich, de Groot 1990, Guldemann 1995, Hasselhorn 1995b).

Vztah skupin strategií dle klasifikace Oxfordové (1990) a učební úspěšnosti

V našem výzkumu budeme zkoumat 6 skupin strategií učení podle klasifikace R. Oxfordové (1990). Budeme také zjišťovat, zda tyto skupiny strategií ovlivňují námi zkoumané proměnné (známka, deklarovaná znalost jazyka, deklarované pořadí rozvoje řečových dovedností aj.). Dosavadní výzkumy více či méně dokládají vztah daných skupin strategií a úspěšnosti v jazyce dále specifikované jako znalost jazyka, pokročilosti apod. Tato vazba inventáře strategií SILL (Oxford 1990) nebo baterií položek z něho vycházejících na indikátory efektivity strategií (úspěšnost v jazyce aj.) je vzhledem k výše uvedeným výsledkům v oblasti výzkumu strategií a učební úspěšnosti překvapivá. Je dána pravděpodobně úzkou vazbou položek na oblast jazykového vzdělávání. Případně je možná i jiná interpretace. Nejvíce jednotné výsledky týkající se vztahu strategií a učební úspěšnosti, jsou zjišťovány u kognitivních a metakognitivních strategií.

Paměťové strategie v podobě zjišťované inventářem SILL (viz klasifikace strategií Oxfordové, kap. 2.4) často vztah k úspěšnosti v jazyce nevykazují. Purpura (1997) zjistil jejich negativní

vztah při testování gramatiky a slovní zásoby. Podle Oxfordové (2003) jsou paměťové strategie pravděpodobně více potřebné na počátku osvojování jazyka, kdežto později, s rostoucí slovní zásobou, jsou již méně potřebné. Pozitivní vztah k úspěšnosti v jazyce vykazovaly paměťové strategie v kurzech japonštiny (znaky kanji – Kato 1996), v kurzech pro anglicky mluvící učící se cizí jazyk (Oxford, Ehrman 1995), v Japonsku na univerzitě (Olah 2006), aj. V českém výzkumu na gymnáziích nesouviselo deklarované používání paměťových strategií s žádným ze zkoumaných indikátorů učební úspěšnosti, jako byla známka, uváděná znalost preferovaného cizího jazyka a uváděná pokročilost v řečových dovednostech (Vlčková 2005).

Kognitivní strategie souvisely pozitivně se znalostí jazyka v několika výzkumech v kontextu angličtiny jako cizího jazyka na Taiwanu (Ku 1995), v Turecku (Oxford, Judd, Giesen 1998), v Koreji (Park 1994) nebo u žáků 5. ročníku v Číně (Yu 2006) a studentů terciálního (Kato 2005) a sekundárního (Olah 2006) vzdělávání v Japonsku. Dále se vztah ukazoval také v kontextu japonštiny (Kato 1996) a různých cizích jazyků pro anglicky mluvící (Oxford, Ehrman 1995). V českém výzkumu na gymnáziích (Vlčková 2005) byly kognitivní strategie nejefektivnější skupinou strategií ve více typech výzkumných šetření. Jejich používání souviselo se všemi zkoumanými indikátory učební úspěšnosti (známka, uváděná znalost a míra rozvoje řečových dovedností).

Vztah kompenzačních strategií ke znalosti a pokročilosti v jazyce doložila Oxfordová a Ehrmanová (1995) u anglicky (mateřský jazyk) mluvících učících se cizí jazyk a Vlčková (2005) ve vztahu k subjektivně odhadované úrovni znalosti jazyka. V českém výzkumu však kompenzační strategie nesouvisely s lepší známkou a ukazovaly se i opačné výsledky. Žáci slabší v dovednosti čtení a mluvení používali kompenzační strategie více než pokročilejší žáci. Zdá se, že kompenzační strategie jsou nejvíce přínosné zejména u žáků s nižší znalostí jazyka.

Metakognitivní strategie se ukazovaly jako prediktory pokročilosti a úspěšnosti v jazyce v různých zemích, například u univerzitních studentů v Jižní Africe (Dreyer, Oxford 1996), v Turecku (Oxford, Judd, Giesen 1998), v Japonsku (Kato 2005), u žáků 5. ročníku v Číně (Yu 2006). Purpura (1999) zjistil signifikantní, pozitivní a přímý vliv metakognitivních strategií na používání kognitivních strategií. V českých podmínkách se u gymnaziálních studentů ukazoval pozitivní vztah míry používání metakognitivních strategií se známkou z preferovaného jazyka na vysvědčení, s deklarovanou znalostí preferovaného cizího jazyka a uváděnou úspěšností v jazyce ve srovnání se spolužáky (Vlčková 2002). V replice výzkumu (Vlčková 2005) vykazovaly metakognitivní strategie vztah k dlouhodobé efektivitě učení (operacionalizované jako co nejlepší znalost za co nejkratší dobu), vlastnímu odhadu znalosti jazyka a odhadu míry rozvoje řečových dovedností, kromě čtení. Vztah se známkou nebyl statisticky signifikantní.

Afektivní strategie jako identifikování stresu, mluvení o pocitech, sebeodměňování, hloubkové dýchání, pozitivní promluva k sobě samému, vykazovaly pozitivní vztah se znalostí jazyka také v několika výzkumech (Dreyer, Oxford 1996, Oxford Ehrman 1995, Kato 2005). V některých výzkumech však byly afektivní strategie spojeny se znalostí jazyka negativně (Mullins 1992 - Thajsko). Podobné výsledky získal i Khahil (2005) v Palestině. Starší, pokročilejší studenti (12.

ročník – střední škola vs. univerzita) používali více všechny skupiny strategií, kromě afektivních. Rozdíly v míře používání skupin strategií studenty univerzity a střední školy byly však malé. Oxfordová (2003) uvádí, že jedním z důvodů může být menší potřeba afektivních strategií s narůstající pokročilostí v jazyce. Tuto interpretaci podporují výsledky longitudinální případové studie Gregersena (2001) v Čile, ve které byl použit inventář SILL (Oxford 1990). U „dobrých“ žáků se postupem studia zvyšovalo používání kognitivních, metakognitivních a sociálních strategií, snižovalo se používání paměťových a afektivních strategií. Kompenzační strategie byly používány víceméně stejně. U „slabých“ žáků se zvyšovalo používání paměťových, kognitivních, kompenzačních a metakognitivních strategií, snižovalo se používání afektivních a sociálních strategií. Jako efektivní na nižších úrovních pokročilosti se ukázaly paměťové strategie, a to u dobrých i slabých žáků. Ve výzkumu na českém gymnáziu (Vlčková 2002) se souvislost afektivních strategií s deklarovanou znalostí v jazyce nebo se známkou z preferovaného cizího jazyka na vysvědčení neukazovala. V navazujícím výzkumu (Vlčková 2005) afektivní strategie nevykazovaly vztah ke znalosti jazyka nebo úrovni řečových dovedností. Žáci s horší známkou a nižší úrovní dovednosti čtení používali afektivní strategie více. Tento výsledek odpovídá výše uvedené interpretaci Oxfordové (2003).

Sociální strategie souvisely signifikantně se znalostí jazyka a pokročilostí ve výzkumu univerzitních studentů v Jihoafrické republice (Dreyer, Oxford 1996) a v Japonsku (Olah 2006) a také ve výzkumu anglicky mluvících rodilých mluvčích, kteří se učili cizí jazyky (Oxford, Ehrman 1995). V českých podmínkách se ukazoval pozitivní vztah mezi deklarovanou mírou používání strategií a deklarovanou úrovní rozvoje dovednosti mluvení (Vlčková 2002). Pozitivně souviselo používání sociálních strategií se známkou z jazyka, uváděnou znalostí jazyka a s deklarovanou úspěšností v jazyce ve srovnání se spolužáky. V navazujícím výzkumu (Vlčková 2005) souvisely sociální strategie pozitivně s uváděnou znalostí jazyka a rozvojem dovednosti mluvení, porozumění slyšenému a psaní, nesouvisely se známkou.

Proměnné ovlivňované používáním strategií zkoumané v naší práci

Ve výzkumu v naší práci zjišťujeme vztah používání strategií a následujících proměnných:

- známky – jako vyjádření střednědobé efektivity učení žáka z pohledu učitele v kontextu plnění kurikulárních požadavků,
- deklarovanou (vnímanou a odhadovanou) vlastní znalost jazyka ve srovnání s imaginárními rodilými mluvčími (jen v 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích),
- orientační znalost cizího jazyka na základě jednoduchého didaktického testu (jen v 5. ročníku),
- orientační zařazení žáka učitelem do skupinky lepších nebo slabších žáků v daném cizím jazyce (jen v 5. ročníku),
- žáky deklarované pořadí vlastního rozvoje řečových dovedností,
- efektivity učení definované jako poměr uváděné doby učení se jazyku a uváděné dosažené znalosti jazyka (pouze v 9. ročníku a na gymnáziích).

Tab. 13: Přehled proměnných ovlivňovaných používáním strategií zkoumaných v našem výzkumu

proměnná	operacionalizace	5. roč.	9. roč.	gymnázia
známka	známka na posledním vysvědčení z preferovaného cizího jazyka	ano	ano	ano
znalost (subjektivní)	posouzení vlastní znalosti cizího jazyka ve srovnání s roditelými mluvčími	ne	ano	ano
znalost (objektivní)	didaktický test z prvního cizího jazyka na ZŠ	ano	ne	ne
řečové dovednosti	subjektivní pořadí míry rozvoje vlastních řečových dovedností	ne	ano	ano
efektivita učení	koefficient efektivity jako poměr doby učení se preferovanému cizímu jazyku a deklarované znalosti preferovaného cizího jazyka	ne	ano	ano

Více k tomuto tématu je k dispozici v navazující kapitole 4 popisující náš výzkum.

4 PRŮŘEZOVÝ VÝZKUM POUŽÍVÁNÍ STRATEGIÍ

Následující kapitoly popisují průřezový výzkum deklarovaného používání strategií učení žáky v hlavním proudu všeobecného vzdělávání. Zjišťováno bylo uváděné používání strategií žáky, charakteristiky procesu učení se cizím jazykům, vybrané proměnné, které mohou ovlivňovat používání strategií, a vybrané proměnné, které mohou být ovlivňovány používáním nebo nepoužíváním strategií. Výzkumný vzorek představovali žáci 5. ročníku základní školy, tj. na konci druhé etapy primárního vzdělávání, žáci v 9. ročníku základních škol, tj. na konci povinného vzdělávání, a žáci v předposledních ročnících čtyřletých a víceletých gymnázií, tj. ke konci středního všeobecného vzdělávání. Výsledky 5. ročníku, 9. ročníku ZŠ a gymnázií jsou srovnávány z hlediska toho, jak se mění uváděné používání strategií a charakteristiky procesu učení, zda proměnné, které mohou ovlivňovat používání strategií, a proměnné, které jsou ovlivňovány používáním strategií, zůstávají stejné.

Význam daného výzkumu lze spatřovat v přehledu, který poskytuje o žácích v 5. a 9. ročníku a na gymnáziích z hlediska jejich procesu učení se cizímu jazyku a deklarovaného používání strategií učení. Výsledky nepřímo vypovídají o výuce jazyků a rozvíjení kompetence k učení jazyků v daných ročnících a školách. Strategie však zkoumáme prostřednictvím vlastních výpovědí žáků, proto hovoříme o deklarovaném používání strategií učení žáky. Nerozlišujeme, zda žáci se daným způsobem učí doma, ve škole nebo jinde. Nezjišťujeme v pravém slova smyslu, jak se žáci učí, nýbrž jak uvádějí, že se učí. Jedná se tedy o pouhé přiblížení se tomu, jak se žáci asi cizí jazyky učí. Podobný komplexní a průřezový výzkum nebyl v ČR s daným výzkumným nástrojem realizován. Výzkum může přinést nové poznatky přispívající ke konstituování teorie v oblasti strategií učení v didaktice cizích jazyků. Cílem výzkumu je také poskytnout zpětnou vazbu zú-

častěným školám. Systematické sledování žáků různých stupňů vzdělávání je vzácné i v zahraničí, obvykle se jedná spíše o metaanalýzy, nikoli sekundární analýzy dat nebo přímo realizované longitudinální nebo průřezové výzkumy. Přínos prezentovaného přístupu lze spatřovat také v tom, že průřezový výzkum v 5. a 9. ročníku a na gymnáziích vychází ze stejné teorie (klasifikace strategií učení jazyku od R. L. Oxfordové 1990) a stejných nebo významově a formulačně korespondujících položek dotazníku.

Cílem následujících metodologických kapitol je poskytnout čtenářům základní informace o daném výzkumu. Popisujeme cíle výzkumu, výzkumné otázky a základní hypotézy, zvolený design výzkumu, výběr vzorku, metody sběru a analýzy dat a jak zvolený design výzkumu ovlivňuje zjištěné výsledky.

4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE, OTÁZKY A HYPOTÉZY

Cílem práce je přispět k poznání, jak žáci používají strategie učení cizímu jazyku v hlavním proudu všeobecného primárního a sekundárního vzdělávání v prostředí českého vzdělávacího systému. Zároveň práce nepřímou naznačuje pravděpodobnou úroveň dosahovaných výsledků vzdělávání v klíčových evaluačních etapách vzdělávání v oblasti kompetence k učení žáků. O náznak se jedná proto, že nezjišťujeme reálné používání strategií, ale pouze žáky uváděné (deklarované) používání strategií, které odráží jejich percepce vlastního používání strategií.

Cílem výzkumu je:

- prostřednictvím výpovědí žáků zjistit (deklarované) používání strategií učení cizímu jazyku u žáků na konci jednotlivých etap vzdělávání,
- zjistit, které z vybraných proměnných mohou ovlivňovat používání daných strategií,
- zjistit, které z vybraných proměnných jsou ovlivňovány používáním daných strategií,
- zjistit rozdíly v uváděném používání strategií a v proměnných, které používání ovlivňují nebo jsou jím ovlivňovány napříč zkoumanými skupinami.

Klademe si tyto výzkumné otázky:

1. Jak vnímají a uvádějí žáci, že se učí cizí jazyk:

- na konci druhé vzdělávací etapy primárního vzdělávání?
- na konci třetí etapy základního vzdělávání, tj. na konci povinného vzdělávání?
- na konci vyššího sekundárního všeobecného vzdělávání?

2. Jak se deklarované používání strategií na daných stupních vzdělávání liší a shoduje?

- Liší se celková průměrná míra deklarovaného používání strategií u žáků 5. ročníku, 9. ročníku ZŠ a gymnázií? Používají žáci uváděné strategie s narůstajícími zkušenostmi více?

- Uvádějí starší žáci, že používají jiné strategie? Jaké strategie uvádějí, že používají? Ustupuje používání některých strategií s věkem, zráním a pokročilostí v jazyce? Liší se uváděná míra používání některých strategií? Jaké se nabízí vysvětlení v souladu se současnými vědeckými poznatky?
- Které strategie jsou ve zkoumaných ročnících nejvíce používány? Které nejméně?

3. Které proměnné ovlivňují používání strategií?

- Liší se proměnné ovlivňující používání strategií u žáků 5. ročníku, 9. ročníku ZŠ a gymnázií?
- Které proměnné si u žáků 5. ročníku, 9. ročníku ZŠ a gymnázií zachovávají stabilní vliv?

4. Které proměnné jsou ovlivňovány používáním strategií? Souvisí používání strategií učení se známkou z cizího jazyka, deklarovanou znalostí cizího jazyka, se skóre v didaktickém testu a efektivitou učení se cizímu jazyku?

- Liší se proměnné ovlivňované používáním strategií učení u žáků 5. ročníku, 9. ročníku ZŠ a gymnázií?
- Které proměnné jsou stabilně ovlivňovány používáním strategií učení u všech zkoumaných ročníků vzdělávání?

Formulovány byly následující věcné a statistické hypotézy:

H1: Žáci 5. ročníku ZŠ, 9. ročníku ZŠ a gymnázií se liší v uváděné míře používání strategií.

Formulována byla odpovídající nulová a alternativní statistická hypotéza:

H_0 : Žáci 5. ročníku ZŠ, 9. ročníku ZŠ a gymnázií se neliší v uváděné míře používání strategií.

H_A : Žáci 5. ročníku ZŠ, 9. ročníku ZŠ a gymnázií se liší v uváděné míře používání strategií.

Teoretický předpoklad: Na základě teorie a dosavadních výzkumů (viz předchozí kapitoly) lze předpokládat, že mladší žáci používají jiné strategie než starší žáci. Efekt věku a zrání se ovšem z části překrývá efektem pokročilosti v jazyce. Pokročilí žáci používají strategie více a používají strategie odlišné od začátečníků, případně je také odlišně používají (lépe se jim daří kombinovat a sladit používání různých strategií).

Operacionalizace: Míra deklarovaného používání strategií je měřena na pětibodové frekvenční škále. Pracujeme s průměrnou mírou používání všech strategií, průměrnou mírou používání skupin strategií (přímých: paměťových, kognitivních a kompenzačních; nepřímých: metakognitivních, afektivních a sociálních) a průměrnou mírou používání jednotlivých strategií. Na použí-

vání strategií nahlížíme také prostřednictvím dichotomizace frekvenční škály, tj. procent žáků, kteří danou strategii nepoužívají.

H2: Proměnné statisticky významně související s deklarovaným používáním strategií jsou stejné u žáků 5. ročníku, 9. ročníku ZŠ a gymnázií.

H2.1: Deklarované používání strategií učení je závislé na genderu.

Dívky uvádí signifikantně vyšší míru používání strategií.

H2.2: Žáci se neliší v deklarovaném používání strategií učení v závislosti na tom, zda se jako preferovaný jazyk učí angličtinu, nebo němčinu.

H2.3: Čím vyšší je uváděný počet osvojovaných cizích jazyků, tím vyšší je deklarovaná míra používání strategií učení.

H2.4: Čím dříve se žáci začali učit preferovaný cizí jazyk, u něhož hodnotí své používání strategií, tím vyšší je deklarovaná míra používání strategií učení.

H2.5: Čím dříve žáci začali s učením se cizím jazykům, tím vyšší je deklarovaná míra používání strategií učení.

H2.6: Čím lepší sebepojetí žáci v oblasti učení vykazují, tím vyšší je deklarovaná míra používání strategií učení, a naopak.

H2.7: Čím častěji učitel říká žákům, jak se učit cizí jazyk, a procvičuje to s nimi, tím vyšší je deklarovaná míra používání strategií učení žáky.

H2.8: Čím více žáci používají strategie učení, tím lepší uvádějí známku na vysvědčení z cizího jazyka, a naopak.

H2.9: Čím více žáci používají strategie učení, tím lepší znalost cizího jazyka uvádějí, a naopak.

H2.10: Čím více žáci používají strategie učení, tím vyšší efektivitu učení se cizímu jazyku vykazují, a naopak.

Teoretický předpoklad: Předpokládáme, že vztahy proměnných s používáním strategií jsou stabilní napříč věkovými skupinami žáků a stupni vzdělávání. V některých případech lze předpokládat vzájemné ovlivňování se používání strategií a určité proměnné (sebepojetí v oblasti učení, známka, znalost, efektivita učení). Dotazníkové šetření není s to odpovědět na otázky kauzality, tj. neodlišuje příčinu a následek, pouze na základě teorie nebo z logiky věci (doba učení jazyku, gender, osvojovaný jazyk).

Operacionalizace: Deklarované používání strategií je zjišťováno na pětibodové frekvenční škále. Co se týče sebepojetí žáků v oblasti učení cizím jazykům, je zkoumáno pouze sebehodnocení

v oblasti dovednosti učit se cizí jazyk a uváděné nadání na cizí jazyky. Znamka z cizího jazyka je operacionalizována jako žáky uváděná známka na posledním vysvědčení z jazyka, u kterého žáci popisují své používání strategií (obvykle se jedná o angličtinu). Efektivita učení je vypočítávána prostřednictvím indexu efektivnosti učení definovaného jako poměr znalosti a doby učení. Čím lepší znalost za kratší čas žáci uvádějí, tím lepší je (v tomto pojetí) jejich efektivita učení. Konstrukt není srovnatelný napříč 5. ročníkem a 9. ročníkem ZŠ a gymnázii vzhledem ke své operacionalizaci, protože ve jmenovateli vzorce je doba učení jazyku (více viz kapitola o zpracování dat). Znalost cizího jazyka je v 5. ročníku zjišťována pomocí didaktického testu, v 9. ročníku a na gymnáziích byli z technických a dalších důvodů žáci požádáni o odhad své úrovně ve srovnání s imaginárními roditeli mluvčími.

4.2 DESIGN VÝZKUMU

Pro účely našeho výzkumu byl zvolen průřezový, kvantitativní design se třemi šetřeními s obdobnými technikami sběru dat (tab. 14). Zjišťovali jsme deklarované používání strategií u žáků v 5. a 9. ročníku základní školy a na gymnáziích na konci evaluačních etap. Výsledky srovnáváme a snažíme se nastínit, jak se (uváděné) používání strategií na konci tří vzdělávacích etap liší nebo shoduje a naznačujeme vývoj používání strategií.

Používání strategií bylo zjišťováno dotazníky a inventáři strategií sestavených na základě klasifikace strategií učení se cizímu a druhému jazyku R. L. Oxfordové (1990) s využitím inventáře strategií SILL – Strategy Inventory for Language Learning (Oxford 1990). Použité techniky sběru dat (dotazník, didaktický test, interview s učiteli, skupinová interview se žáky) jsou popsány v kapitole Metody sběru dat.

Celkový design lze chápat jednak jako časově paralelní – výzkumná šetření probíhala každé zvlášť a výsledky prezentujeme samostatně, jednak jako obsahově kongruentní – výsledky dílčích výzkumných šetření jsou shrnuty do celkových závěrů a jsou statisticky testovány rozdíly mezi žáky 5. a 9. ročníku a gymnázií.

Tab. 14: Přehled metodologických parametrů prezentovaného výzkumu

	5. ročník	9. ročník	gymnázia
etapa a stupeň vzdělávání	konec 2. etapy 1. stupně základního vzdělávání	konec základního a povinného vzdělávání	ke konci středního všeobecného vzdělávání
ročník	5. ročník	9. ročník	3. ročník 4letého 5. ročník 6letého septima 8letého
rok	2006 květen, červen	2006 začátek roku	2006 začátek roku
velikost vzorku	1482 56 škol	2384 žáků 54 škol	1038 22 škol
typ výběru	dostupný ZŠ ČR	dostupný ZŠ ČR	dostupný gymnázia ČR
téma	deklarované používání	deklarované používání strate-	deklarované používání stra-

	strategií učení angličtině a němčině, proměnné související s používáním strategií	gií učení cizím jazykům (zejména AJ), proměnné související s používáním strategií	tegií, proměnné související s používáním strategií
výzkumný nástroj	dotazník s inventářem vybraných strategií vlastní konstrukce, didaktický test (AJ, NJ) vlastní konstrukce	dotazník vlastní konstrukce, adaptovaný inventář SILL	dotazník vlastní konstrukce a adaptovaná verze inventáře strategií učení SILL
realizace	Vlčková a kol.	Vlčková a kol.	Vlčková a kol.

Ve výsledcích popisujeme vždy nejprve obecné charakteristiky respondentů a jejich procesu učení, poté (uváděné) používání strategií a nakonec vztahy používání strategií a vybraných proměnných (schéma 1).

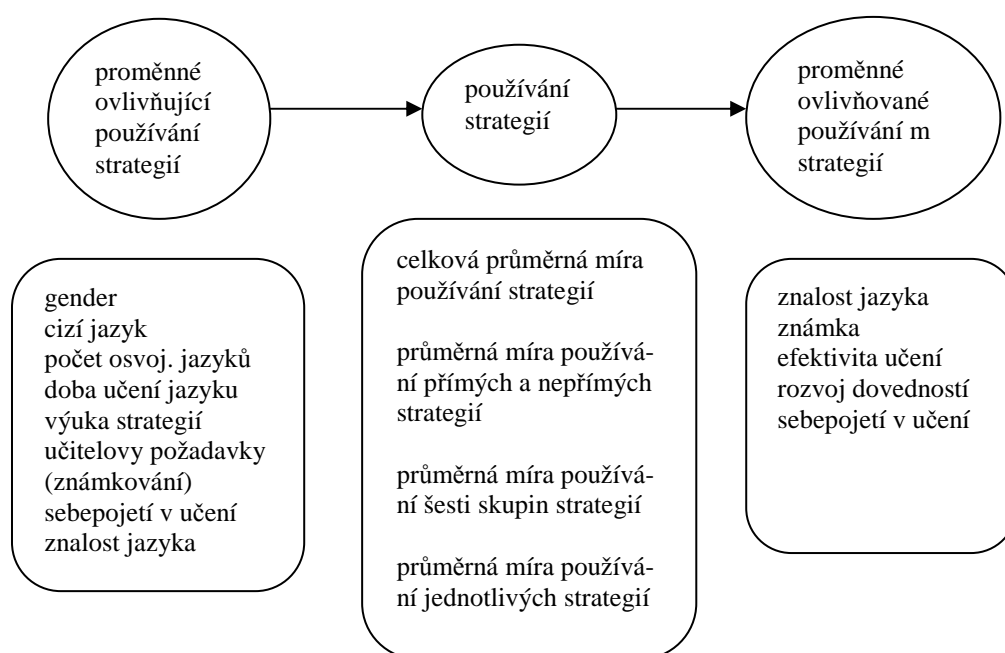


Schéma 1: Zjišťované vztahy v okruzích výzkumu v 5. a 9. ročníku a na gymnáziích

Vztahy, které schéma 1 naznačuje, bývají nezávislé a reciproční. Aktuální jazyková úroveň žáka determinuje to, jaké strategie žák používá. Používání určitých strategií vede ke zvyšování znalosti jazyka, ke zvyšování jazykové úrovně žáka obecně. Totéž platí u míry rozvoje řečových dovedností. Sebepojetí žáka v oblasti učení má vliv na to, jaké strategie volí, jaké kombinuje a jak zdaříle. Používání určitých strategií vede naopak k určitému sebepojetí žáka, případně ho upevňuje. Očekávání učitele a jeho požadavky vyjadřované známkou vedou k tomu, že žáci volí určité strategie učení a jiné, že nepoužívají. To, jaké žák používá strategie, má vliv na to, jak je úspěšný při učení a jak jsou jeho výsledky hodnoceny.

4.3 VÝZKUMNÝ VZOREK

Výzkumný vzorek jsme vybírali pro každé šetření zvlášť. Ve všech případech se jedná o dostupný výběr. Jedná se o školy, které oslovili administrátoři dotazníků, a také školy, kam studenti učitelství chodí na praxi. Školy jsou nejčastěji z Brna a jeho okolí, ale vzorek zahrnuje školy z dalších částí České republiky.

Pátý ročník základní školy

Výběrem 5. ročníku do výzkumu byl sledován záměr pokrýt evaluačním výzkumem druhou etapu primárního vzdělávání (RVP ZV 2007) a dobu před přechodem na druhý stupeň. Výzkum byl realizován v květnu a červnu 2006 na základních školách. Celkem se výzkumu zúčastnilo 56 škol z různých měst a vesnic, z měst převažovalo Brno. Výzkum zahrnoval 1482 žáků z 5. tříd, z toho 794 dívek a 677 chlapců¹⁷. 1356 žáků odpovídalo na otázky týkající se učení angličtině, 123 němčině, 3 žáci jazyk neuvodli. Výběr vzorku byl dostupný. Výzkum byl realizován na školách, kde studenti učitelství 1. stupně realizovali pedagogickou praxi. Přehled škol účastnících se výzkumu ukazuje tabulka 15.

Tab. 15: Školy a počet žáků účastnících se výzkumu v 5. ročníku

škola	počet žáků	škola	počet žáků
ZŠ T. G. Masaryka, Jihlava	23	ZŠ Bosonožská, Brno	29
ZŠ Vacenovice	16	ZŠ Napajedla	35
ZŠ Jablonné n./O.	16	ZŠ Zvoleněves	15
ZŠ Rousínov	50	ZŠ Brankovice	25
ZŠ Horní Čermná	9	ZŠ a MŠ El. Přemyslovny, Brno	10
ZŠ Křižanov	21	ZŠ Hlinecká, Týn nad Vltavou	21
ZŠ Bory	15	ZŠ Horácké nám., Brno	35
ZŠ Kuželov	15	ZŠ Janouškova, Brno	16
ZŠ Halenkov	24	ZŠ Průchodní, Jeseník	41
ZŠ Podomí	19	ZŠ Předklášteří	21
ZŠ Komenského, Přerov	22	ZŠ Liptál	16
ZŠ J. A. Komenského, Brno	20	ZŠ Lysice	31
ZŠ Veselí nad Moravou, Hlučín	29	ZŠ T. G. Masaryka, Brno	25
ZŠ Větrná	75	ZŠ Ostrožská Nová Ves	25
ZŠ Cihelní, Karviná	32	ZŠ Modřice, Brno	23
ZŠ Jihomoravské nám., Brno	22	ZŠ T. G. Masaryka, Rajhrad	25
ZŠ Blanenská, Brno	16	ZŠ Smíškova, Tišnov	20
ZŠ Husova, Brno	34	ZŠ Křetín	24
ZŠ Hroznová, Brno	24	ZŠ Slovanské nám., Brno	45
ZŠ Měšťanská, Brno	38	ZŠ Staré Město	30
ZŠ Nádražní, Bystřice nad Perštejnem	66	ZŠ Velká Bíteš	39
ZŠ Výprachtice	10	ZŠ Hrotovice	21

¹⁷ Pohlaví neuvodlo 11 žáků. Data od těchto žáků jsou zahrnuta do analýz, kromě analýz týkajících se pohlaví a genderu. Podobně postupujeme u dalších chybějících dat u konkrétních případů.

ZŠ Újezd u Brna	19	ZŠ T. G. Masaryka, Litomyšl	45
ZŠ Bučovice 710	28	ZŠ Jiráskova, Vysoké Mýto	22
ZŠ Horní 16, Brno	45	ZŠ a MŠ T. G. M., Zastávka	28
ZŠ Antonínská 3, Brno	42	ZŠ Lužice	22
ZŠ Návsí	11	ZŠ Zenklova, Praha	27
ZŠ gen. Svobody, Havířov	25		

Devátý ročník základní školy

Výzkum byl realizován začátkem kalendářního roku 2006 v 9. ročníku základních škol v ČR. Výzkumný vzorek byl dostupného charakteru. Celkem bylo do analýz zařazeno 2384 žáků, z toho byla polovina dívek (51 %). Výzkumu se účastnilo 54 škol.

Tab. 16: Seznam škol¹⁸ a počty žáků ve výzkumu v 9. třídách

škola	počet žáků	škola	počet žáků
ZŠ Adamov	21	ZŠ Luhačovice	54
ZŠ Arménská, Brno	72	ZŠ Lysice	43
ZŠ Bakalovo nábřeží, Brno	42	ZŠ Mánesova, Stříbro	56
ZŠ Batelov	25	Masarykova ZŠ, Brno	43
ZŠ Bystrc, Brno	70	ZŠ Mlýnská, Mohelnice	19
ZŠ Dolní Loučky	26	ZŠ Klášterní, Moravský Krumlov	64
ZŠ a ZUŠ Dolní Němčí	60	ZŠ Brno, nám. Míru	35
ZŠ Gajdošova 3, Brno	41	ZŠ Novolíšeňská, Brno	51
ZŠ Doubrava	43	ZŠ Novoměstská 21, Brno	26
ZŠ Horní, Brno	29	ZŠ Pastviny, Brno	52
ZŠ Hranice, Šromotovo nám.	46	ZŠ Pavlovská 16, Brno	40
ZŠ Hudcova, Brno	50	ZŠ Polná	50
ZŠ Jevíčko	34	ZŠ V. Jeníkov	13
ZŠ T. G. M., Jihlava	25	ZŠ J. A. K., Přerov - Předmostí	37
ZŠ Slovanské náměstí, Brno	19	ZŠ Protivanov	23
ZŠ Kamenice nad Lipou	44	ZŠ Střelice	22
ZŠ Kamínky, Brno	44	ZŠ Stříbro, Gagarinova	68
ZŠ Kneslova, Brno	35	ZŠ nám. 28. října, Tišnov	48
ZŠ a MŠ Křenová, Brno	21	ZŠ Tvrdonice	53
ZŠ a gymnázium města Konice	37	ZŠ UNESCO Uherské Hradiště	57
ZŠ Kotlářská 4, Brno	50	ZŠ Velká Bíteš	59
ZŠ Křídlovická, Brno	44	ZŠ Nádražní 5, Vyškov	92
ZŠ Labská 27, Brno	74	ZŠ Zašová (okr. Vsetín)	35
ZŠ Lanžhot	47	ZŠ Krásného, Brno	36
ZŠ Lerchova 65, Brno	43	ZŠ nám. Svornosti, Brno	64
ZŠ a MŠ Blažkova 9, Brno	35	ZŠ Český Těšín, Pod Zvonek 1835	53
ZŠ Letovice	60	ZŠ Smetanovy sady 610, Holešov	54

¹⁸ Označení škol neodpovídá oficiálnímu názvu školy (např. pokud je složkou mateřská škola a je uvedena v oficiálním názvu).

Z analýz byly vyloučeny případy (celkem 14), kdy se zdálo, že žák inventář vyplnil nevhodně, tj. když nečetl zadání nebo ho nepochopil a psal o češtině jako cizím jazyku, a respondenti, kteří uvedli jako preferovaný cizí jazyk češtinu (jednalo se zejména o vietnamskou národnost), protože nebylo záměrem výzkumu sledovat bilingvní osvojování druhého jazyka, byť se jedná o velmi zajímavé a aktuální téma, zejména v souvislosti s nárůstem počtu žáků s jinou než českou národností.

Gymnázia

Výzkumný vzorek tvořilo 1038 studentů 3. ročníku čtyřletého gymnázia a jim ekvivalentních ročníků víceletých gymnázií. Na čtyřletém gymnáziu studovalo 70 % žáků, na šestiletém 11 % a na osmiletém 19 % žáků v předposledním ročníku. Celkem bylo 657 žen, 372 mužů, 9 respondentů pohlaví nevedlo. Věk žáků se pohyboval v rozmezí 17 – 22 let, odpovídající roku narození 1984 (1 žák), 1985 (3), 1986 (14), 1987 (449), 1988 (558) a 1989 (3). Rok narození nevedlo 10 respondentů. Většina žáků měla 18 – 19 let. Tabulka 17 ukazuje školy, které se výzkumu účastnily, a počty žáků z těchto 22 škol. Nejméně bylo ve vzorku 20 žáků z jedné školy, nejvíce 73.

Tab. 17: Seznam gymnázií s počty žáků ve výzkumu

gymnázium	počet žáků
Gymnázium Boskovice	44
Gymnázium Blansko	28
Gymnázium Břeclav	37
Gymnázium Vejrostova, Brno	73
Gymnázium Bystřice nad Perštejnem	45
Gymnázium Dr. Josefa Pekaře, Mladá Boleslav	28
Gymnázium Jana Blahoslava, Ivančice	41
Gymnázium J. G. Mendela, Brno	60
Gymnázium Křenová, Brno	50
Sportovní gymnázium Ludvíka Daňka, Brno	61
Gymnázium Matyáše Lercha, Brno	35
Gymnázium Nový Jičín	56
Gymnázium Šlapanice	26
Gymnázium Slovanské nám., Brno	58
Purkyňovo gymnázium, Strážnice	45
Gymnázium Šumperk	54
Gymnázium Tišnov	45
Gymnázium Uherský Brod	50
Gymnázium Táborská, Brno	67
Gymnázium Vyškov	48
Gymnázium Dr. Karla Polesného, Znojmo	67
Gymnázium Čáslav	20

4.4 METODY SBĚRU DAT

Pro jednotlivé stupně vzdělávání byly připraveny dotazníky a inventáře strategií učení cizímu jazyku. Pro zajištění srovnatelnosti vycházely ze stejné klasifikace strategií R. L. Oxfordové (1990) a stejného inventáře strategií (SILL 1990). V 5. ročníku byl použit didaktický test z jazyka. Reliabilita byla zjišťována u všech nástrojů a je popsána níže.

Dotazník a inventář strategií učení u žáků 5. ročníku

Dotazník a inventář (viz příloha 1 a 2) byly sestavovány v několika fázích. Inventář vycházel z klasifikace strategií R. L. Oxfordové (1990) a z adaptované verze (Vlčková 2007) inventáře strategií SILL – Strategy Inventory for Language Learning (Oxford 1990), které jsou však určeny starším žákům a studentům. Inventář strategií pro 5. ročník byl předvýzkumně upravován se studenty učitelství 1. stupně PdF MU¹⁹, konzultován s učiteli prvního stupně a současně odborníky na didaktiku cizího jazyka na primárním stupni (zejména s dr. V. Najvarovou z Centra pedagogického výzkumu PdF MU, Mgr. I. Hrozkovou z Katedry anglického jazyka a literatury PdF MU, Mgr. A. Václavíkem ze základní školy v Brně), kteří nebyli seznámeni s klasifikací strategií, ani verzí dotazníku pro starší žáky. Podobně byl vytvářen i didaktický test z němčiny a angličtiny. Příprava dotazníku pro předvýzkum proběhla na žácích 5. ročníku ve spolupráci s dr. J. Havlem z Katedry pedagogiky PdF MU. Předvýzkum byl realizován na základní škole Bakalovo náměstí v Brně (ve třídě dr. Najvarové) a na základní škole Křídlovická v Brně. Žáci kladli otázky k položkám, kterým nerozuměli. Tyto položky byly poté upraveny. Položky dotazníku, inventáře a testu z předvýzkumu byly analyzovány a dané techniky upraveny.

Hlavní výzkum administrovali zaškolení²⁰ studenti učitelství prvního stupně na souvislé praxi na prvním stupni na jaře 2006. Zaškolení probíhalo na PedF MU v několika fázích. Při administraci dotazníku s inventářem byly také sbírány další údaje o třídě a škole, obvykle od učitele, a byl vyplňován záznamový list k průběhu výzkumu²¹. Žáci mohli dostat bezprostřední zpětnou vazbu k používání strategií. Sběr dat byl směřován do suplované výuky nebo družiny, ale značná část proběhla v běžné výuce nebo v hodinách, kde učili studenti učitelství na praxi. Vyplňování trvalo nejrychlejším žákům 5. ročníku 10 minut, průměrně 12 minut. Postačující doba pro třídu byla kolem 20 minut, někdy více. Žáci, kteří byli hotovi dříve, dostali obvykle krátkou zábavnou jazykovou hru nebo hádanku. Dotazníky byly přepisovány a kódovány nejprve do dílčích data-

¹⁹ Úpravy byly provedeny v rámci předmětu Základy pedagogické metodologie v jarním semestru 2006. Studenti učitelství měli specializaci na cizí jazyky a realizovali s danými výzkumnými nástroji svá šetření a specifické analýzy pro dané školy. Jejich databáze, zprávy o průběhu výzkumu a zprávy z výzkumu (téma v závislosti na tom, na co se z dotazníku, inventáře strategií a didaktického testu zaměřili) lze nalézt na https://is.muni.cz/auth/el/1441/jaro2006/ZS1BP_SZPM/?fakulta=1441;obdobi=3203;kod=ZS1BP_SZPM (autentizovaný přístup) nebo http://is.muni.cz/el/1441/jaro2006/ZS1BP_SZPM/?fakulta=1441;obdobi=3203;kod=ZS1BP_SZPM (veřejný přístup, některé aplikace nemusí být v tomto režimu přístupné).

²⁰ Podklady jsou k dispozici autorky. Částečně i na webových stránkách uvedených v předchozí poznámce.

²¹ K dispozici u autorky a na webových stránkách z předchozí poznámky.

bází, které byly poté sloučeny do jedné celkové databáze, kde probíhala souhrnná kontrola dat.

Položkovou reliabilitu inventáře strategií s 29 položkami dotazujícími se na subjektivně vnímanou míru používání strategií jsme zjišťovali pomocí koeficientu Cronbachovo alfa, který nabýval hodnoty $\alpha = 0,74$. Chybějících případů bylo 102 a byly vyloučeny z analýzy po případech. Za spodní hranici akceptovatelnosti škál je považovaná $\alpha = 0,70$ (Nunnally 1978), proto považujeme zjištěnou reliabilitu inventáře za přijatelnou. Nicméně pro další výzkumy doporučujeme jeho reliabilitu zvýšit, zejména když se ukazuje, že ve výzkumu v 9. ročníku a na gymnáziích je reliabilita na velmi uspokojivé úrovni. Pokud bychom chtěli zvýšit reliabilitu inventáře pro 5. ročník na 0,85 a korelace mezi položkami zůstaly stejné, bylo by třeba rozšířit inventář o 28 položek, což jsme vzhledem ke kognitivním a dalším možnostem žáků 5. ročníku nerealizovali. Cronbachovo alfa testuje vnitřní konzistenci nástroje a předpokládá existenci jednoho společného faktoru (přesněji unidimensionalitu), koeficient se zvyšuje se zvyšující se korelovaností jednotlivých položek. Zjišťované strategie jsou však z psychometrického hlediska dosti odlišné, což se mimo jiné může odrážet v hodnotě koeficientu reliability.

V dotazníku ne všechny položky představují strategie, nicméně byly doplněny stejnou škálou, kterou jsme zjišťovali používání strategií, tak aby vyplňování celého dotazníku bylo pro žáky jednotné a snadné. Škála byla pro žáky 5. ročníku zjednodušena na tři stupně míry souhlasu s nabízenými tvrzeními: ano (3) – někdy (2) – ne (1). Vzhledem ke kognitivní kapacitě žáků daného věku nebyla pro zjednodušení práce s inventářem nabízena varianta nevím. Žáci se mohli v případě nepochopení zeptat učitele nebo administrátorů. Také jsme se ptali na otázky, na které žáci podle našeho názoru umí odpovědět na dané škále.

Při konstrukci dotazníku jsme vycházeli z předpokladu a zkušeností kolegů učitelů, kteří nás při předvýzkumu upozorňovali na skutečnost, že žáci mladšího školního věku rozlišují učení se doma a učení se ve škole. Respektive, že pokud se jich budeme ptát na používání strategií obecně, nebudou vědět, zda psát o tom, jak se učí sami nebo doma a jak ve škole. Proto jsme položky dotazníku rozdělili do části, která zjišťovala, co žáci dělají při učení se jazyku doma a co ve škole (viz příloha 1 a 2).

Vycházíme z předpokladu, že učení žáků mladšího školního věku a jejich strategie učení jsou výrazně ovlivňovány tím, co je učí učitel, jaké jim zadává úkoly a co požaduje. Vycházíme také z předpokladu, že autoregulace učení, specifické postupy a strategie začínají v tomto vývojovém období teprve postupně přibývat. Tomu odpovídá konstrukce dotazníku s inventářem. Jednotlivé položky inventáře a jejich přiřazení ke klasifikaci strategií lze nalézt v příloze 4.

Dotazník a inventář pro žáky 9. ročníku základní školy

Strategie učení byly v 9. ročníku zjišťovány pomocí inventáře (viz příloha 5) sestaveného na základě klasifikace strategií R. L. Oxfordové (1990) a inventáře SILL – Strategy Inventory for

Language Learning (Oxford 1990). Inventář byl založen na pozitivních tvrzeních o používání strategií. Měl 67 položek redukováných faktorovou analýzou z předchozích výzkumů (Vlčková 2007) s 85 položkami. Na škále od 1 (nikdy, téměř nikdy) do 5 (vždy, téměř vždy) byla zjišťována frekvence používání strategií. Nabídnuta byla i varianta odpovědi „nevím, nedovedu posoudit“. K inventáři byl připojen dotazník zjišťující základní údaje o respondentovi (viz příloha 5) a záznamový list o administraci, do kterého byly zanášeny údaje o administraci dat a parametrech školy (k dispozici u autorky).

Sběr dat proběhl začátkem roku 2006 a realizovali jej zaškolení administrátoři²² z řad studentů učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů PedF MU. Studenti analyzovali sesbíraná data z jednotlivých škol a odpovídali na specifické a různé výzkumné otázky. Zprávy z výzkumu stejně jako jednotlivé databáze a záznamy o průběhu sběru dat lze nalézt v Informačním systému MU pod předmětem Základy pedagogické metodologie PS 2005/06²³.

Inventář pro 9. ročník lze označit jako ze všech tří inventářů a dotazníků pravděpodobně nejnáročnější, a to svým obsahem i rozsahem vzhledem k přiměřenosti věku žáků. Reliabilita byla zjišťována pomocí koeficientu Cronbachovo alfa a dosahovala relativně vysoké hodnoty $\alpha = 0,90$. Některé subškály však vykazovaly reliabilitu nižší než 0,7. U paměťových strategií byla $\alpha = 0,55$ (N = 2188, 10 položek škály), u kompenzačních $\alpha = 0,65$ (N = 2223, 8 položek) a u sociálních $\alpha = 0,61$ (N = 2247, 8 položek). Akceptovatelných hodnot dosahoval koeficient reliability u následujících škál: kognitivní $\alpha = 0,80$ (N = 2033, 19 položek), metakognitivní $\alpha = 0,78$ (N = 1998, 15 položek) a afektivní škály $\alpha = 0,70$ (N = 2183, 7 položek). Nižší reliabilita tří škál může být dána také tím, že jsme při analýze reliability nerozlišovali (v tomto případě) z technických důvodů tvorby databáze mezi odpovědí „nevím“ a chybějícími odpověďmi. Názory odborníků na to, jakých minimálních hodnot má dosahovat koeficient Cronbachovo alfa se však různí. Pro některé je akceptovatelný již při hodnotě $\alpha = 0,50$ (Bowling 1997).

Dotazník a inventář pro gymnázia

Dotazník a inventář pro gymnázia byl shodný s inventářem pro 9. ročník, lišil se pouze formálně (např. vykáním místo tykání a svým názvem). Administraci dat prováděla další skupina zaškolených studentů jako v případě inventáře pro 9. ročník.

Východiskem pro tvorbu inventáře byla klasifikace strategií R. L. Oxfordové (1990) a inventář SILL – Strategy Inventory for Language Learning (Oxford 1990), který patří mezi nejnámější a nejpoužívanější inventáře strategií učení cizímu a druhému jazyku (Cohen, Weaver, Li 1998, Nyikos, Oxford 1993, Olivares-Cuhat 2002, Oxford 1990, 1996, Oxford, Burry-Stock 1995,

²² Podklady k dispozici u autorky. Částečně také na webových stránkách uvedených v následující poznámce.

²³ https://is.muni.cz/auth/el/1441/podzim2005/SZ2BP_ZPM/?fakulta=1441;obdobi=3202;kod=SZ2BP_ZPM (autentizovaný přístup) nebo http://www.is.muni.cz/dok/fmgr.pl?ag=el;furl=%2Fel%2F1441%2Fpodzim2005%2FSZ2BP_ZPM%2F;info= (veřejný přístup, některé části nemusí být v tomto režimu přístupné).

Wharton 2000, Vlčková 2003, 2007; aj.). Často je také používán ve výzkumech zaměřených na proměnné, které ovlivňují používání strategií (Bedell, Oxford 1996, Bruen 2001, Green, Oxford 1995, Nyikos, Oxford 1993, Oxford, Burry-Stock 1995, Wharton 2000, Mišler 2000, Tercanlioglu 2004, Vlčková 2003, 2005, 2007 aj.). Autorka uvádí pro SILL koeficient reliability Cronbachovo alfa 0,96 (vzorek 1200 osob) a koeficient obsahové validity 0,95 (shoda dvou expertních posuzovatelů v klasifikaci). Inventář má standardizované verze pro různé jazyky, kde koeficient reliability Cronbachovo alfa nabýval hodnoty 0,91 až 0,95 (Watanabe 1990, Yang 1992, Oh 1992). Česká upravená verze inventáře (Vlčková 2007) dosahovala pro celek inventáře Cronbachovo alfa na stejně uspokojivé úrovni ($\alpha > 0,95$). Šest škál (paměťová, kognitivní, kompenzační, metakognitivní, afektivní, sociální) dosahovalo hodnot $\alpha > 0,70$. Nicméně pomocí techniky konfirmační a explorační faktorové analýzy se ukázalo, že nedochází ke kompatibilitě se šesti-faktorovou teorií R. L. Oxfordové (1990) a SILL (Vlčková 2005, 2007). Spíše se objevoval model se třemi faktory (metakognitivní, kognitivní, procvičování). Výsledky ukazovaly na problém nedisjunktnosti kategorií a nejednotného konstruktivního strategie učení v rámci kategorií. Objevil se problém s jednotkou analýzy daný tím, že položky měly velmi odlišnou povahu. Mimo jiné i z tohoto důvodu je na zvážení, zda dané škály (dimenze) považovat za kumulativní a počítat průměr používání strategií (srov. Dörnyei 2005). Tyto možné metodologické problémy je třeba brát v úvahu při interpretaci a zobecňování výsledků.

Inventář SILL zjišťuje používání strategií učení a vychází z klasifikace strategií R. L. Oxfordové (1990), která rozlišuje strategie přímé (paměťové, kognitivní, kompenzační) a nepřímé (metakognitivní, afektivní a sociální). Adaptovaný dotazník zjišťoval používání 85 strategií učení cizímu jazyku (Vlčková 2007) a 67 strategií redukováných na základě výsledků faktorové analýzy (zde prezentovaný výzkum). Studenti vyjadřovali na škále od 1 (nikdy, téměř nikdy) po 5 (vždy, téměř vždy) míru používání daných strategií. Studenti gymnázií byli k vyplňování motivováni nabídnutou možností získat bezprostředně výsledky týkající se jejich používání strategií.

Reliabilita inventáře v případě gymnázií (zde prezentovaný výzkum) dosahovala velmi uspokojivých hodnot. Koeficient reliability Cronbachovo alfa nabýval hodnoty $\alpha = 0,96$ při $N = 1014$ platných případech a 24 chybějících, které byly z analýzy vyřazeny po případech. Počet položek ve škále byl 67. Reliabilita dosahovala lepších hodnot, pokud nebyly z analýz vyřazeny varianty odpovědí „nevím“.

Zjišťovali jsme také reliabilitu subškál. Subškála pro paměťové strategie dosahuje s 10 položkami ve škále reliabilitu $\alpha = 0,82$ (počet platných případů 1034, chybějící 4). Pro kognitivní strategie nabývá Cronbachovo alfa hodnoty $\alpha = 0,86$ (počet platných případů 1028, položek škály 19). Pro kompenzační strategie $\alpha = 0,84$ (platných případů 1033, položek škály 8). Metakognitivní subškála $\alpha = 0,78$ (15 položek škály, 1030 platných případů). Afektivní subškála $\alpha = 0,71$ (7 položek škály, 1030 platných případů). Cronbachovo alfa je u sociální subškály $\alpha = 0,88$ (1030 platných případů, 8 položek škály).

Didaktický test pro žáky 5. ročníku

Didaktický test byl zařazen jako doplňková technika z časových, technických a koncepčních důvodů pouze u žáků 5. ročníku. Jeho cílem bylo zjistit výsledky vzdělávání (konkrétně znalosti) tak, aby byly srovnatelné mezi třídami a školami a nezávislé na hodnocení učitele. Test byl zkonstruován spolu se studenty učitelství 1. stupně se specializací na cizí jazyk angličtinu a němčinu a konzultován s odborníky na lingvodidaktiku a učiteli cizích jazyků na prvním stupni. Proběhl také dvojitý předvýzkum na několika žácích (otázky na pochopení položek, obtížnost atd.) a poté v jedné třídě. Předvýzkumy byly provedeny současně s předvýzkumem dotazníku a inventáře. Test měl dvě verze, anglickou (příloha 1) a německou (příloha 2), podle jazykového zaměření žáků na prvním stupni jim byl distribuován proškolenými administrátory z řad studentů učitelství na souvislé praxi. U dětí mladšího školního věku byl test pro nás klíčový, neboť nelze spoléhat vzhledem k jejich vývojovým specifikům na odhad vlastní úrovně znalostí, pokud bychom tento požadavek na ně kladli, porušili bychom princip přiměřenosti kognitivní náročnosti. Standardizovaný test znalostí jazyka nebyl využit vzhledem k tomu, že tato technika je v našem výzkumu doplňková a musela mít omezený rozsah, časovou i obsahovou náročnost. Nicméně jsme zjišťovali obtížnost testu a testových položek a jeho reliabilitu.

Reliabilitu didaktického testu o 12 položkách lze hodnotit jako relativně uspokojivou. Koeficient Cronbachova alfa dosahoval hodnoty $\alpha = 0,82$ pro oba typy didaktického testu současně. Chybějící data (ve 27 případech) byla vyloučena z analýzy po celých případech (pozorováních, respondentech). Průměrné korelace mezi položkami nabývaly hodnot 0,27.

U testu z angličtiny dosahoval koeficient Cronbachova alfa hodnoty $\alpha = 0,81$. Chybějící data byla vyloučena z analýzy po celých případech (pozorováních, respondentech). Průměrné korelace mezi položkami nabývaly hodnot 0,27.

U testu z němčiny dosahoval koeficient Cronbachova alfa hodnoty $\alpha = 0,78$. Počet respondentů byl výrazně nižší než u testu z angličtiny. Za spodní hranici pro akceptovatelnost škál je považovaná $\alpha = 0,70$. Chybějící data byla vyloučena z analýzy po celých případech (pozorováních, respondentech). Průměrné korelace mezi položkami nabývaly hodnot 0,24.

Strukturované interview s učitelem

Interview s učitelem cizího jazyka bylo vedeno za účelem získání doplňujících údajů o třídě a škole. Jednalo se pouze o doplňkovou metodu sběru dat. S učiteli 5. tříd také s cílem triangulace dat. Učitelé např. rozdělovali žáky do skupin podle jejich vzdělávacích výsledků, toto rozdělení pak bylo využito pro zjištění shody tohoto dělení, známek a skóre v didaktickém testu.

4.5 ZPRACOVÁNÍ DAT

Jelikož zpracování dat a realizované analýzy determinují výsledky, které získáme, a to jaké závěry z nich můžeme vyvozovat, zmiňujeme tyto informace níže.

Testování hypotéz a zobecňování

Přestože výběr vzorku nebyl náhodný, realizujeme testování hypotéz, a to vzhledem k tomu, že vzorky obsahují větší množství škol a žáků. Zobecnění lze vidět na populaci města Brna, případně na Jihomoravský kraj apod., v závislosti na konkrétním vzorku (viz kapitola popis vzorku) případně i širší. Závěry lze proto nad rámec zkoumaného vzorku zobecňovat spíše jako ukazatele možných trendů než jako závazné predikce vztahů a zákonitostí v oblasti osvojování jazyka a strategií učení v ČR.

Software a statistické programy

Data byla analyzována v programu Statistica verze 6. Jedná se o anglickou verzi, která nenabízí české popisky, ani písmo. Některé popisky grafů proto uvádíme v angličtině, avšak pouze v případech, kdy to nesnižuje možnost porozumění grafu. Některé transformace dat a grafy byly vytvářeny v Excelu (Windows Vista).

Kontrola dat

Primární kontrola dat probíhala v dílčích souborech dat za jednotlivé školy. Prováděli ji administrátoři dotazníku a inventáře podle instrukcí. Transkripce dat a kódování bylo jednotné podle vzorové databáze. K databázím jsou archivované vyplněné a očíslované dotazníky a záznamové listy z výzkumu. Hlavní kontrola dat proběhla v celkové databázi pomocí výpočtu frekvenčních tabulek výskytu jednotlivých variant odpovědí, včetně varianty odpovědi „nevím“ a chybějících dat.

Chybějící data

Případy s chybějícími daty byly ve výzkumu zachovány a byly zařazovány do většiny analýz. V některých analýzách, jako je např. analýza reliability, byly vyřazovány po celých případech. V případě zjišťování průměrů používání strategií (týká se 9. ročníku a gymnázií) u analýz, v nichž byl aplikován Spearmanův korelační koeficient, byla chybějící data odpovídající logice postupu vyřazována z analýz párově.

Chybějící data se např. u odpovědí z inventáře a dotazníku pro gymnázia pohybovala obvykle kolem 0,5 % dat pro jednotlivou položku. Na začátku dotazníku chybělo dat obvykle asi o 0,2 % méně než ke konci nebo v části zjišťující metakognitivní strategie. Odpověď „nevím“ využívalo obvykle výrazně méně než 1 % ze všech 1038 respondentů. Pouze u následujících položek bylo vyšší: opatrnost při přenášení pravidel z jednoho jazyka na druhý (B16: 5 % ChD), správné opakování (A2: 2 % ChD), jasně rozpoznám účel jazykové úlohy (D11: 2,7 % ChD), odklad mluvení na počátku učení jazyku (D4: 9 % ChD) a snaha se uklidnit při stresu a relaxovat (E1: 2,4 % ChD). Zdá se, že se jednalo spíše o situace, kdy měli žáci posoudit subjektivní míru nebo si měli vzpomenout, co dělali dříve.

Jelikož chybějící data nepředstavovala vzhledem k velikosti vzorku procentuální část, kterou by bylo vhodné specificky reflektovat ve výsledcích, nejsou údaje o chybějících datech v postatě téměř uváděny. Nepřímo je lze sledovat v údajích o platných odpovědích N, tj. počtu respondentů, kteří odpověděli.

Varianta odpovědi „nevím“ (pravděpodobně i vlivem instrukcí k vyplňování dotazníku) nebyla častá, proto se s ní v analýzách vztahů proměnných a strategií a strategií navzájem včetně průměrů používání strategií obvykle počítá jako s chybějící odpovědí. V deskripcích všech strategií v 5. a 9. ročníku a na gymnáziích se s odpovědí „nevím“ pracuje. V procentuálních údajích o počtu žáků jsou odpovědi „nevím“ odlišovány od chybějících dat. Chybějící data vznikla nezodpovězením položky, zodpovězením jiným než dle instrukcí, zvolením dvou a více variant odpovědí místo jedné, případně nečitelností odpovědi. Ve velmi vzácných případech také odstraněním chyby v transkripci dat, kterou nebylo možné opravit. Chybějících dat byl minimální počet.

Použité statistické techniky

Pro zjišťování normality rozložení dat byl použit Kolmogorovův-Smirnovův test normality, který byl případně paralelně doplněn testem Shapiro-Wilkovým, zjišťujícím taktéž normalitu rozložení. Reliabilita nástrojů a jejich škál byla zjišťována pomocí Cronbachova koeficientu alfa. Podle úrovně proměnných, rozložení dat a případně dalších požadavků kladených na určité testy byly voleny statistické techniky zjišťující vztahy a testující hypotézy. Nejčastěji byla vzhledem k typu výzkumné otázky aplikována korelace, obvykle z důvodu úrovně měření Spearmanův koeficient pořadové korelace, který lze používat i pro dichotomické proměnné a ukazuje nejen hladinu významnosti, ale také sílu vztahu. Dále byly použity tyto testy: t-test, chí kvadrát, z neparametrických technik U-test podle Manna a Whitneyho (uvádíme hodnotu Z a hladinu významnosti p), Wilcoxonův test, Kruskalův-Wallisův H-test a Friedmanova ANOVA. Jako post-hoc test signifikantnosti rozdílů mezi dvěma proměnnými je po Kruskalově-Wallisově testu realizováno více-násobné oboustranné porovnání p hodnot. Konkrétní výpočet testů a další specifikace viz Návod a Rejstřík programů Statistica 8 CZ (post-hoc porovnání) a Statistica 6 (ostatní vzorce).

V kapitolách s výsledky zaokrouhlujeme na dvě desetinná místa ve všech výskytech desetinných míst v textu. U procentuálních poměrových vyjádření míry používání strategií zaokrouhlujeme nahoru nebo dolů, proto součet nemusí vždy dávat 100 %. Standardní odchylka a průměr je uváděn i u jiných než normálně rozložených dat. Slouží vedle dalších hodnot střední míry a rozptylu jako orientační ukazatele parametrů dat dané proměnné.

Pracujeme s celkovou průměrnou mírou používání strategií, která byla vytvořena jako průměr používání všech jednotlivých strategií, u kterých žák odpověděl. Průměrná míra používání skupin strategií byla získána stejným způsobem. V 5. ročníku pracujeme pouze s celkovým průměrem, protože skupiny strategií nejsou dostatečně saturovány položkami inventáře. K průměrům jsou ve výsledcích uváděny pro přesnější orientaci standardní odchylky, pokud jsou uvedeny i u ne-normálně rozložených dat, jedná se pouze o orientační údaj.

Výsledky a interpretace výsledků jsou obvykle odděleny a prezentovány v samostatných kapitolách, tak aby čtenáři měli možnost posoudit výsledky a závěry také sami.

Hladina významnosti

Pokud není uvedeno jinak, byly hypotézy testovány na $p < 0,05$, jak je standardní pro pedagogické disciplíny. Nicméně většina vztahů v prezentovaném výzkumu byla obvykle slabá a statistická významnost byla obvykle $p = 0,00$, což mimo jiné souvisí také s velikostí vzorku. Hladina významnosti $p < 0,05$ je značena *, $p \leq 0,01$ je značena **. Průkaznost korelačního koeficientu na hladině významnosti 0,01 je při počtu případů v našich analýzách ($N > 1000$) již při $r > 0,2$ (Hillebrandt 1968).

Výpočet koeficientu efektivity učení cizímu jazyku

Abychom rozšířili pohled na efektivitu používání strategií učení, resp. možný vliv používání strategií učení na vzdělávací výsledky, vytvořili jsme novou proměnnou nazvanou koeficient efektivity učení cizímu jazyku (K_e), který byl zjednodušeně vypočítán jako poměr odhadované znalosti jazyka (z) a uváděné doby učení cizímu jazyku (d): $K_e = z : d$. Ve výsledcích uvádíme žáky dosahované minimální a maximální hodnoty, rozložení dat a střední hodnoty. Interpretace koeficientu je následující: Čím vyšší byla hodnota koeficientu, tím vyšší byla efektivita učení žáků.

Koeficient velmi zjednodušuje realitu, nicméně nám nabízí další aproximační pohled na efektivitu používání určitých strategií, proto jsme ho do této práce zařadili také. Koeficient vychází ze zjednodušeného předpokladu, že čím dříve žák jazyk umí na čím vyšší úrovni, tím efektivněji se učí. Čím lepší znalost za kratší čas, tím lepší efektivita učení (vyšší koeficient K_e). Nezmiňujeme nyní teoreticko-koncepční problém takového vymezení efektivity učení jazyku, naznačíme pouze hlavní metodologické problémy spjaté s daným výpočtem. Vztah doby učení a narůstající znalosti je zjednodušeně chápán jako lineární. Toto zjednodušení si můžeme dovolit jen proto,

že žáci se v rámci povinného, institucionalizovaného vzdělávání učí cizí jazyky soustavně bez přerušení např. na několik let. Prázdniny jako jedno z přerušení mají žáci společně, tedy po stejně dlouhou dobu. Odhlížíme přitom od intenzity učení. Znalost je sledována pouze jako subjektivní odhad znalosti ve srovnání s imaginárními rodilými mluvčími. Předpokládáme tedy, že se nestane, že by žáci dosáhli v 9. ročníku znalosti jazyka na úrovni rodilého mluvčího (vyjma extrémních případů bilingvních žáků), a tudíž znalost může narůstat s dobou a nedojde k chybě ve výpočtu koeficientu K_e , kdy by v případě dosažení maximální hranice znalosti zjišťované na škále s nárůstem doby učení začala efektivita učení vlivem výpočtu koeficientu efektivity klesat. Z těchto důvodů nelze tento zjednodušený výpočet koeficientu efektivity použít na dospělé učící se. Jednak mohou dosáhnout maximální zjišťované znalosti jazyka a pouhým přibýváním času by jejich efektivita chybně klesala, jednak nelze přijmout nutný předpoklad, že by se všichni vzdělávali v daném jazyce bez časových proluk.

Výsledky efektivity učení zjišťované prostřednictvím koeficientu efektivity je nutné chápat pouze jako orientační. Přispívá k tomu výrazně také skutečnost, že doba učení byla zjišťována retrospektivně a znalost jako odhad a sebeposouzení žáky.

Srovnání žáků 5. ročníku, 9. ročníku základní školy a gymnázií

Průměrná míra používání strategií u 5. ročníku se liší v kapitole o výsledcích 5. ročníku a v kapitole srovnávající 5. a 9. ročníky a gymnázia. Liší se také průměrná míra používání jednotlivých strategií, a to z důvodu překódování škály pro daná srovnání. Pro srovnání s 9. ročníkem a gymnázií byla překódována škála pro 5. ročník ano (3) – někdy (2) – ne (1) na škálu ekvivalentní škále použité v 9. ročníku a na gymnáziích ano (5) – někdy (3) – ne (1). V 5. ročníku byly v této srovnávací části práce do výpočtu průměrné míry používání strategií zahrnuty pouze strategie, které byly zjišťovány i v 9. ročníku a na gymnáziích. Průměrná míra používání strategií v 5. ročníku je tvořena 18 strategiemi, přičemž ze strategií procvičování 6KG, 7KG, 8KG a 9KG byl brán průměr, tak aby agregovaná položka korespondovala s položkou v dotazníku pro 9. ročník a gymnázia. Srovnání je tedy realizováno na 15 strategiích.

Zjišťovali jsme reliabilitu baterie 15 srovnávaných položek, jelikož v analýzách používáme jejich průměr a mluvíme o celkových rozdílech v používání strategií učení. Koeficient Cronbachova alfa nabýval hodnoty 0,69 pro všechny ročníky dohromady na transformované škále baterie 15 položek ($N = 4620$, $ChD = 284$). Redukovaná baterie 15 položek na gymnázium měla reliabilitu $\alpha = 0,61$ ($N = 990$, $ChD = 48$), v 9. ročníku $\alpha = 0,67$ ($N = 2199$, $ChD = 185$) a v 5. ročníku $\alpha = 0,67$ ($N = 1431$, $ChD = 51$), což bylo stejně jako když bylo s daty z těchto 15 položek pracováno na 3 bodové škále. Vzhledem k výsledkům reliability doplňujeme srovnání realizovaná s touto baterií položek vždy dalšími analýzami.

Srovnání 5., 9. ročníku ZŠ a gymnázií je realizováno nejčastěji H-testem podle Kruskala a Wallise vhodného jakožto neparametrické ANOVY pro kategoriální proměnnou s více hodnotami a ordinální nebo ne-normálně rozloženou intervalovou proměnnou. U H-testů uvádíme obvykle

(v závislosti na výzkumné otázce) také výsledky post-hoc testů, které upřesňují, mezi kterými jednotlivými proměnnými jsou rozdíly statisticky signifikantní. Jedná se o vícenásobné porovnání p hodnot (oboustranné). Pro srovnání je používán zápis, např. $5 = 12 > 9$, tj. výsledky 5. ročníku a gymnázií (12. ročník) se nelišily, zároveň byly větší než v 9. ročníku. Pro srovnání dichotomické proměnné a ordinální nebo intervalové ne-normálně rozložené proměnné je použit U-test podle Manna a Whitneyho. Uvádíme hodnotu Z a hladinu významnosti p. Test je používán například pro srovnávání pouze mezi 9. ročníkem a gymnázií. Pokud by čtenáři při uvádění srovnání absolutních četností srovnávali 5. ročník, 9. ročník a gymnázia, upozorňujeme na to, že dané tři skupiny měly odlišně velké vzorky.

Transformace dat

Pokud položky byly negativní nebo pozitivní škály, nebyly transformovány, proto je třeba u výsledků vždy brát v úvahu orientaci škály, tak aby byla možná správná kontrola zde prezentovaných výsledků. Týká se to například korelací, t-testů atd. Pro srovnávací analýzy popisující změny v používání strategií jsme přistoupili k transformaci škál tak, aby škály byly co nejvíce srovnatelné. Na prvním stupni měla škála pouze 3 stupně, na druhém stupni a na gymnáziu byla škála o pěti stupních.

Tab. 18: Transformace škál pro srovnávací analýzy

transformovaná společná škála	1	2	3	4	5
původní škála v 5. ročníku	ne (1)		někdy (2)		ano (3)
škála v 9. ročníku a na gymnáziích	nikdy (1) téměř nikdy	občas (2) obvykle ne	někdy (3) půl napůl	často (4) obvykle ano	vždy (5) téměř vždy

Kódy položek inventáře strategií

Ve výzkumu jsou skupiny strategií označovány následujícími kódy: P ... paměťové strategie (část A dotazníku pro 9. ročník a gymnázia), KG – kognitivní (část B dotazníku), K – kompenzační (část C), M – metakognitivní (část D), S – sociální (část E), A – afektivní strategie (část F).

Tab. 19: Klasifikace strategií učení cizímu jazyku (podle Oxfordové 1990) s položkami modifikovaného inventáře pro 5. ročník, 9. ročník a gymnázia²⁴

strategie	podskupiny	podskupiny	5. ročník	9. ročník gymnázia
paměťové strategie	vytváření mentálních spojů	seskupování, shlukování		P3
		asociování, propojování		P1
		umístění nového slova do kontextu		P4
(zkratka p, v inventáři část a)	používání vizuálních a auditivních reprezentací	používání vizuálních představ	5P	P5, P6
		sémantické mapy		P7
		používání zástupných asociačních klíčových slov		

²⁴ V inventáři pro 5. ročník není dělení na část A – G. Strategie jsou děleny pouze podle toho, zda je žák používá doma, nebo ve škole. Proto jsou všechny položky inventáře průběžně číslovány.

		fonetické reprezentace	2P	P9
	správné opakování	strukturované opakování	17P, 1P	P12
	využívání činnosti	používání vjemů a fyzického ztvárnění		P8
		mechanické techniky	3P	P10
kognitivní strategie (zkratka kg, v inventáři část b)	procvičování	opakování, napodobování	13KG	KG1, KG2
		formální procvičování fonetického a grafického systému	4KG	KG3
		rozpoznávání a používání frazeologických obrátů a vzorů	37KG	KG4
		kombinování jazykových struktur		KG5
		procvičování v přirozeném kontextu	6, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 29KG	KG6, KG7
	přijímání a produkce cj sdělení	rychlé uchopení hlavní myšlenky (zběžné a hloubkové čtení)		KG8, KG9
		používání vnějších podpůrných prostředků přijímání (porozumění) a odesílání (produkci) cj sdělení	12KG	KG10
	analyzování a logické usuzování	dedukce		KG12
		analyzování výrazů		KG13
		kontrastní mezijazykové analyzování		KG14
		překládání		KG15
	vytváření struktur pro vstupy a výstupy	mezijazykový transfer		KG16
		dělání si poznámek		KG17
		shrnutí		KG18
		zdůrazňování		KG19
kompensační strategie (zkratka k, v inventáři část c)	inteligentní odhadování	používání lingvistických vodítek	14K	K1
		používání nelingvistických vodítek		
	překonávání omezení v mluvení a psaní	přechod do mateřského jazyka		K2
		obdržení pomoci		K3
		používání mimiky nebo gestikulace		K4
		vyhýbání se komunikaci zcela nebo částečně		K5
		výběr tématu		K6
		přizpůsobení si nebo přiblížení se cj sdělení		K7
vytváření neologismů		K8		
	používání slovního opisu nebo synonym		K8	
metakognitivní strategie (zkratka m, v inventáři část d)	zaměření učení	vytváření si přehledu a propojování s již známým materiálem		M1
		zaměření pozornosti (řízená a selektivní pozornost)		M2, M3
		odklad mluvené produkce a zaměření na poslech		M4
		poznávání, jak probíhá učení jazyku		M5
		organizování a uspořádávání učení	16M	M6, M7, M8
	příprava a plánování učení	stanovování cílů a dílčích úkolů (krátkodobé a dlouhodobé)		M9, M10
		identifikace účelu úlohy (účelově cílený poslech, čtení, psaní, mluvení)		M11
		plánování a příprava na anticipovanou jazykovou úlohu nebo situaci		M12
		vyhledávání příležitostí k používání jazyka		M13
	evaluační učení	sebezpozorování	19M	M14
sebehodnocení		20M	M15	

afektivní strategie (zkratka a, v inventáři část e)	snižování úzkosti	používání progresivní relaxace, hloubkového dýchání, meditace		A1	
		relaxace hudbou			
		relaxace pomocí smíchu			
	sebe povzbuzování	tvorba pozitivních výroků		18A	A2
		rozumné přijímání rizika		32A	A3
		odměňování sebe sama			A4
		naslouchání svému tělu			A5
práce s emocemi	používání kontrolního záznamu pro emoce, postoje, motivaci			A6	
	psaní si deníku o učení jazyku				
	prodiskutování pocitů týkajících se cj a jeho učení			A7	
sociální strategie (zkratka s, v inventáři část f)	dotazování	požadání o vysvětlení nebo verifikaci	33S	S1, S2	
		požadání o opravování		S3	
	spolupráce	spolupráce s vrstevníky	23S, 21S, 22S, 36S		S4, S5
		spolupráce se zdatnými mluvčími cizího jazyka	24S		S6
	empatie	rozvíjení kulturního porozumění	25S		S7
	uvědomování si myšlenek a pocitů druhých			S8	

4.6 VLIV DESIGNU VÝZKUMU NA VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACI

Jednotlivé charakteristiky zvoleného designu výzkumu ovlivňují zjištěné výsledky a vytváří rámec pro interpretaci výsledků, jejich zobecňování a závěry pro praxi. Na tento rámec bychom nyní rádi poukázali. Zmiňujeme pouze hlavní body.

Průřezový výzkum

Průřezový výzkum je adekvátní po porovnání rozdílů v uváděném používání strategií učení mezi 5. ročníkem, 9. ročníkem a gymnázií. Pokud bychom chtěli dělat širší závěry o vývoji používání strategií učení, bylo by třeba realizovat longitudinální výzkum na stejných respondentech. Průřezový výzkum se sice i k tomuto účelu ve vědě také běžně používá, nicméně je obvykle pouhým přiblížením se k reálnému vývoji. V průřezovém výzkumu se může projevit generační vliv, vliv věkové skupiny, protože daný ročník žáků byl určitým způsobem vzděláván, má jinou sdílenou historii než jiné skupiny ve výzkumu atd. Průřezový výzkum má však oproti longitudinálnímu výzkumu, mimo jiné technické výhody, výhodu v tom, že popisuje situaci v daném časovém období – v jednom roce na různých stupních škol.

Výzkumný vzorek

Náhled na používání strategií ve všeobecném vzdělávání je přiblížením k reálnému stavu také proto, že v daných skupinách není stejně omezený základní soubor (Jihomoravský kraj, ČR) a

jedná se o úplný (gymnázia) a dostupný výběr (5. ročník, 9. ročník). Zkoumané školy jsou koncentrovány do Jihomoravského kraje, tudíž závěry se týkají spíše tohoto regionu. Pro plné srovnání používání strategií na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání by také chyběla analýza žáků ze středních odborných škol a učilišť. Do našich analýz jsme zahrnuly pouze proud všeobecného primárního, nižšího a vyššího sekundárního vzdělávání. V analýze lze také postrádat žáky nižšího stupně gymnázia v ročníku, ve kterém ukončují povinnou školní docházku. Tato omezení jsou dána především tím, že pro prezentovanou analýzu nebyla data sbírána cíleně, ale byly využity existující soubory dat. Můžeme proto hovořit pouze o průřezovém nastínění případného vývoje a změn v používání strategií u žáků v proudu všeobecného vzdělávání. Místo žáků posledního ročníku gymnázií sledujeme žáky předposledního ročníku, i z tohoto důvodu se jedná pouze o přiblížení výsledků vzdělávání na konci určité vzdělávací etapy. Důvodem je srovnatelnost výsledků s výsledky uváděného používání strategií učení na gymnáziích v letech 2002, 2004, 2008 a 2009 a v případných dalších replikách výzkumu, kde zkoumáme předposlední ročníky.

Kvalita dat

Kvalita dat je determinována metodou sběru dat, administrací nástroje, validitou a reliabilitou nástroje. Týká se především podmínek vyplňování inventáře a dotazníku a transkripce dat a jejich kontroly. Od kvality dat se odvíjí kvalita výsledků a validita a reliabilita výzkumného šetření jako celku a jeho závěrů. Z hlediska použitého výzkumného nástroje je také nutné uvést možné riziko méně kvalitních odpovědí žáků daných délkou dotazníku (zejména v 9. ročníku). Toto riziko částečně kompenzuje skutečnost, že žáci odpovídají na otázky, které se týkají přímo jich a mohou je zajímat (zejména na gymnáziích).

Metody sběru dat

Metody sběru dat nemohly být samozřejmě zcela totožné pro jednotlivé výzkumné skupiny, což může mít vliv na data a výsledky, na realizovaná srovnání, a tudíž prezentované závěry. Data byla sbírána jako subjektivní výpovědi respondentů o používaných strategiích, introspektivní a retrospektivní zároveň. Nezjišťujeme proto, jaké strategie žáci používají, ale pouze to, jaké strategie uvádějí, že používají. Tato skutečnost platí stejně pro srovnání případného vývoje a změn používání a nedá se jí zcela vyhnout, jelikož mnohé ze strategií nejde zjišťovat jinak než introspekci a v podstatě i (více či méně vzdálenou) retrospekci. V práci budeme hovořit o používání strategií, nicméně je nutné, aby bylo čtenáři vždy zřejmé, že jsme oprávněni uvažovat pouze o tom, co žáci říkají, že dělají, což nemusí být z různých důvodů (omezená schopnost reflexe, problém retrospekce, systematické nižší/vyšší hodnocení frekvence používání strategií nebo naopak regrese k průměru atd.) stejné jako to, co skutečně dělají a jak často. V 5. ročníku možná žáci častěji vyjadřují souhlas s tvrzeními o používání strategií, v 9. ročníku mohl být zase dotazník pro žáky obtížný. Jelikož žáci vyjadřovali míru používání strategií, které podle našeho názoru nejsou nijak osobní (vyjma afektivních strategií), neměl by být efekt sociální žádoucnos-

ti odpovědí aj. výrazný. To bylo podpořeno tím, že z výsledků inventáře nebyly dělány žádné závěry z hlediska kvality učení žáků, známek ve výuce apod.

Validita

Otázky validity jsme nastínili v předchozí podkapitole o metodách sběru dat. Upozornili jsme na to, že se v práci hovoří o „používání strategií“, nicméně, co vlastně zjišťujeme, je žáky deklarované (uváděné) používání strategií, které se může významně lišit od reálného používání strategií. Markantní rozdíl zejména u mladších žáků zjistila na základě obsáhlého přehledu literatury Arteltová (2000). U některých strategií vztažených přímo k jednání, jako je psaní poznámek nebo podtrhávání, byla však shoda v mnohých výzkumech dobrá (Artelt 2000). Technika výpovědi o sobě samém je však jedna z mála možných, jak strategie zkoumat (Chamot 2004, Grenfell, Harris 1999) a je v dané výzkumné oblasti etablovaná. Minimální část výzkumníků v dané výzkumné oblasti uvádí (spíše v psychologických časopisech), že zkoumá vnímané nebo lépe deklarované používání strategií, nikoli samotné používání. Pokládá se za samozřejmé, že čtenáři to rozlišují sami, což nepovažujeme za zcela správné a v textu na více místech tuto skutečnost opakujeme.

Reliabilita

Reliabilita nástrojů souvisí s otázkami validity. Výsledky testu reliability (Cronbachův koeficient alfa) jsou popsány v kapitole Metody sběru dat. Ve srovnání s výzkumy Oxfordové (Oxford, Burry-Stock 1995, Oxford 1996 aj.) a zahraničními (Watanabe 1990, Yang 1992, Oh 1992) dosahuje v našem případě srovnatelných hodnot. Zdá se také, že reliabilita měření se zvyšuje, pokud měříme starší žáky. U mladších je to dáno nejen věkem žáků, ale také omezeným množstvím položek a jejich formulací. Zdá se, že výsledky a závěry našeho šetření jsou tím přesnější, čím starších žáků se týkají.

Techniky analýzy dat

V práci vzhledem k vysokému počtu realizovaných statistických testů narůstá mimo jiné pravděpodobnost zjištění (chybné) signifikance vztahů, která narůstá také s velikostí vzorku. Vzhledem k této kumulaci rizika chyby je třeba o výsledcích uvažovat jako o náznacích možných existujících vztahů a dívat se spíše na trendy a opakované výskyty podobných nebo stejných vztahů.

Transformace škál

Námi realizovaná (výše uvedená) transformace hodnotící škály pro srovnání 5. ročníku, 9. ročníku a gymnázií může mít vliv na zjišťované výsledky. Transformace škály může zvýhodňovat

žáky 5. ročníku, proto jsme realizovali také srovnání na základě dichotomizace škály (používám – nepoužívám), které slouží mimo jiné i k validizaci výsledků ostatních analýz (viz kapitola srovnávající rozdíly mezi žáky 5. ročníku, 9. ročníku a gymnázií).

Zobecňování

Zobecňování výsledků ani testování hypotéz by v rigidním přístupu ke zde prezentovaným datům nemělo být realizované, jelikož nepracujeme s reprezentativním náhodným výběrem vzorku. Vzorek podle našeho názoru svou heterogenitou a velikostí některé parametry náhodného výběru může suplovat a v případě prezentovaných zjištění je opět třeba je spojovat s výsledky vícera dalších výzkumů, i když ani tak nemusí dojít k adekvátní reprezentaci reality.

Kauzalita

Pokud se v práci hovoří o vlivu strategií na určité proměnné nebo naopak vlivu proměnných na používání, resp. volbu strategií a jejich preferenci, je třeba upozornit na skutečnost, že tyto vztahy dedukujeme ex-post facto, nikoli experimentálně, a to na základě teorie nebo z logiky podstaty věci. V některých případech není směr vztahu možné postulovat ani na základě teorie, jelikož se uvažuje spíše o jeho reciprocitě. Týká se to například míry rozvoje jazykové kompetence a používání strategií, resp. volby strategií. Tento problém je obecným problémem dotazníkových šetření a je třeba ho zohledňovat při testování hypotéz a formulaci závěrů nebo jejich přenášení do jiných kontextů.

5 STRATEGIE NA KONCI PRVNÍHO STUPNĚ ZŠ

V této kapitole popisujeme, jak se žáci 5. ročníku učí cizí jazyk. Nejprve uvádíme obecné charakteristiky respondentů a jejich procesu učení cizímu jazyku. Poté výsledky používání strategií učení a nakonec výsledky týkající se proměnných ovlivňujících používání strategií a proměnných, které mohou být ovlivňovány používáním strategií. V kapitole diskuse nabízíme shrnutí a interpretaci výsledků. Dotazník, didaktický test, přehled zkoumaných strategií a grafy deskriptivní statistiky jsou v přílohách 1 – 4.

5.1 CHARAKTERISTIKA ŽÁKŮ A PROCESU UČENÍ

Celkem se výzkumu zúčastnilo 1482 žáků z 5. tříd z 56 škol, 794 dívek, 677 chlapců, 11 dětí pohlaví neuvadlo. Zjišťovány byly strategie učení u prvního, hlavního jazyka. Většina žáků ve výzkumu se učila jako první jazyk angličtinu (92 % respondentů). Nicméně někteří žáci v čes-

kém vzdělávacím systému měli na prvním stupni jako první jazyk němčinu. Němčinu jako první jazyk vybírají rodiče nebo žáci s rodiči nebo ji škola nabízí jako povinně volitelnou. V našem vzorku se jednalo o 123 respondentů. Ukazuje se, že žáci učící se němčinu vykazovali v mnoha ohledech signifikantní rozdíly vůči žákům učícím se angličtinu (viz dále). Naskytá se tedy otázka, zda spojovat oba podsoubory do jednoho výzkumného vzorku. Činíme tak proto, že popisujeme učení se prvním cizímu jazyku na konci prvního stupně základního vzdělávání, s vědomím toho, že se ve výsledcích ztratí specifika žáků učících se německy a zároveň se zmírní pozitivní výsledky žáků učících se anglicky. Ve výzkumu tedy 1356 žáků odpovídalo na otázky týkající se učení angličtině a 123 němčině.

Přibližně 95 % žáků uvedlo, že se učí 1 cizí jazyk. Necelých 5 % (70) se učilo jazyky dva. Jen 5 žáků (0,34 %) uvedlo, že se učí 3 jazyky. Co se týče jiných jazyků kromě němčiny a angličtiny, které se žáci učili, uváděny byly: italština (6x), rumunština (1x), bulharština (1x), nizozemština (1x), chorvatština (1x), řečtina (1x), španělština (10x), francouzština (4x), slovenština (8x), ukrajinština (2x), ruština (7x), polština (1x), slovinština (1x) a japonština (1x). Jedná se jednak o jazyky běžně vyučované v ČR (španělština, francouzština apod.), jednak o jazyky, kterými mluví pravděpodobně někdo z rodičů žáků.

Nejvíce (53 %) žáků uvedlo, že se první cizí jazyk začali učit od 4. třídy. Od "narození" se první cizí jazyk učilo necelé 1 % žáků. V mateřské škole s cizím jazykem začalo 12 % žáků (N = 1468). Od první třídy začalo dalších necelých 10 %. Od druhé třídy něco málo přes 7 % žáků. Od třetí třídy přes 16 % žáků. Pouze 7 jednotlivých žáků uvedlo, že se první cizí jazyk začali učit od 5. třídy. Možná se jedná o chybné vyplnění dotazníku, nepochopení otázky, ale s největší pravděpodobností spíše o žáky jiné národnosti, kteří se přistěhovali do ČR. Někdo z rodiny uměl daný jazyk (anglický nebo německý) u 68 % žáků. U 28 % žáků nikdo z rodiny daný cizí jazyk, který se žák učil, neuměl. 42 % žáků uvedlo, že se angličtinu/němčinu učí i doma. 51 % uvedlo, že někdy. Pouze necelých 7 % žáků uvedlo, že se angličtinu/němčinu doma neučí.

Učitelé byli požádáni, aby rozřadili žáky do dvou skupin, na lepší a horší v jazyce. 62 % žáků (677) bylo zařazeno do skupiny lepších, 38 % (412 žáků) do skupiny horších žáků (N = 1089). U 393 žáků jsme toto přiřazení neměli k dispozici. Toto rozdělení bylo použito k validizaci výsledků testu a známky. V práci s ním dále nepracujeme.

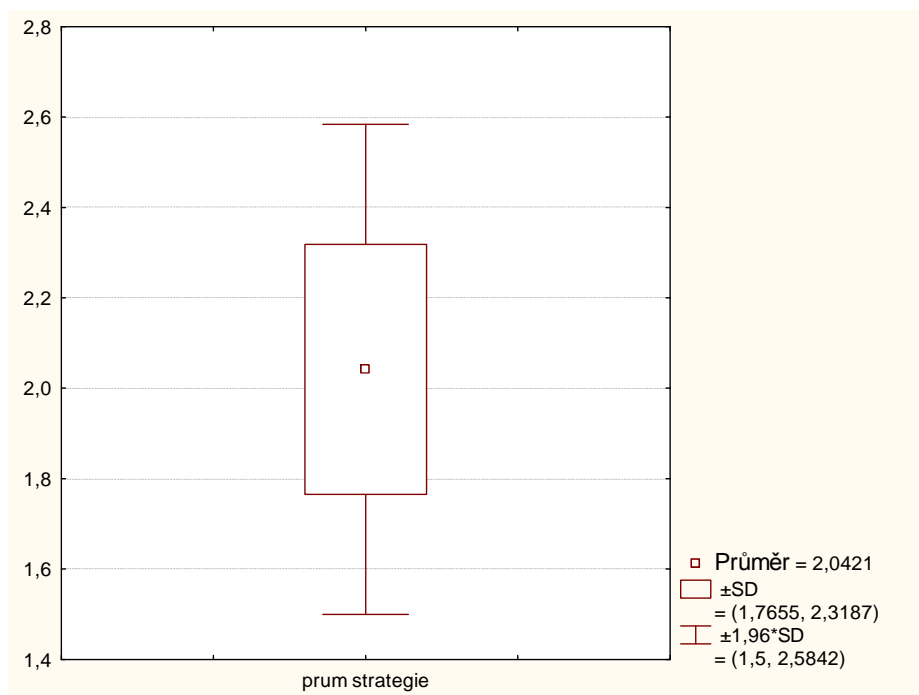
Přibližně 50 % žáků uvedlo, že mělo na vysvědčení z jazyka jedničku. 34 % dvojku, 13 % trojku, přes 2 % čtyřku a 3 žáci (0,2 %) uvedli, že měli pětku. Ptali jsme se také žáků, zda se umí učit daný jazyk a ví, "jak na to". 37 % žáků odpovědělo, že ví, jak se učit a umí se učit. 50 % odpovědělo, že částečně. 14 % uvedlo, že neví, jak se učit, a neučí se efektivně. 7 žáků nevědělo nebo neodpovědělo. 23 % žáků uvedlo, že jsou šikovní na jazyky. 49 % odpovědělo, že někdy, částečně. 29 % uvedlo, že na jazyky šikovní nejsou. 41 % žáků uvedlo, že je baví učit se daný jazyk. Dalších 41 % uvedlo, že jen někdy. 17 % žáků uvedlo, že je nebaví učit se daný jazyk.

Asi 52 % žáků uvedlo, že jim ve škole učitel říká, jak se učit a co je při učení jazyku důležité. 31 % uvedlo, že si to říkají někdy. 18 % uvedlo, že se to ve škole nedozvídají. Strach ze zkoušení

daného jazyka uvádělo 26 % žáků, někdy jej pociťovalo 43 % žáků, nikdy ho nemívало 31 % žáků. Ve 12 případech jsme odpověď neobdrželi. Obavy z psaní daným jazykem uvádělo 13 % žáků, někdy je mělo 24 % žáků, nikdy je nemívало 63 % žáků.

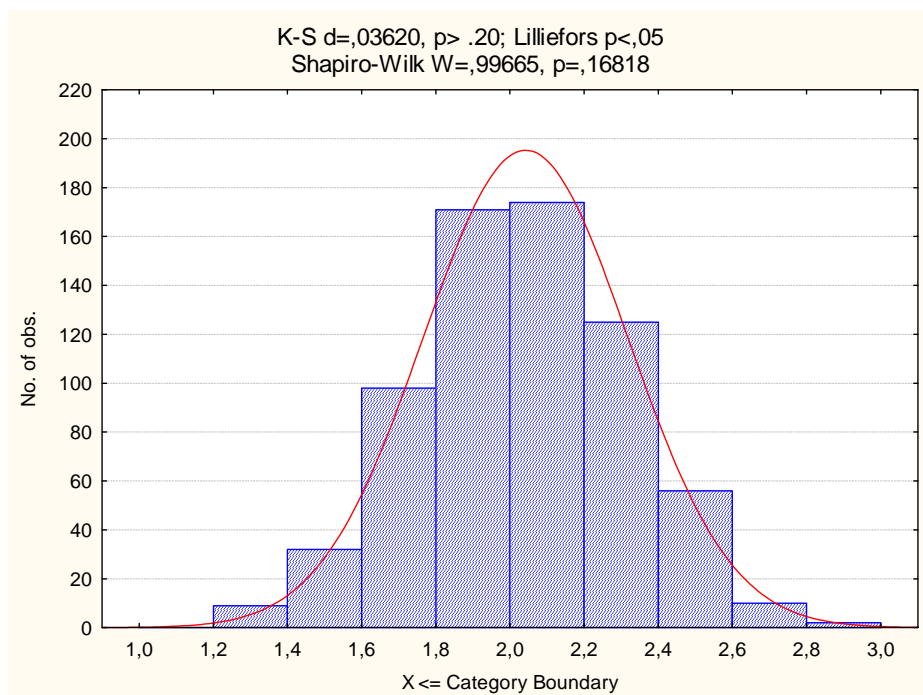
5.2 POUŽÍVÁNÍ STRATEGIÍ

Zjišťovali jsme průměrnou míru používání strategií učení. Tato průměrná míra se skládala ze zkoumaných strategií. Skóre používání strategií bylo vytvořeno průměrem používání položek dotazníku 2 – 25, 29, 32 – 33, 36 – 37. Celkem se tedy skládalo z 29 strategií. Strategie byly používány průměrně někdy ($x = 2,06$, $SD = 0,27$ na 3 bodové škále). U každé strategie učení existuje skupina žáků, která dané strategie pro své učení se jazyku nevyužívá. Následující graf 1 ukazuje celkovou průměrnou míru používání strategií učení žáky 5. ročníku a směrodatnou odchylku.



Graf 1: Průměrná míra používání strategií v 5. ročníku ZŠ

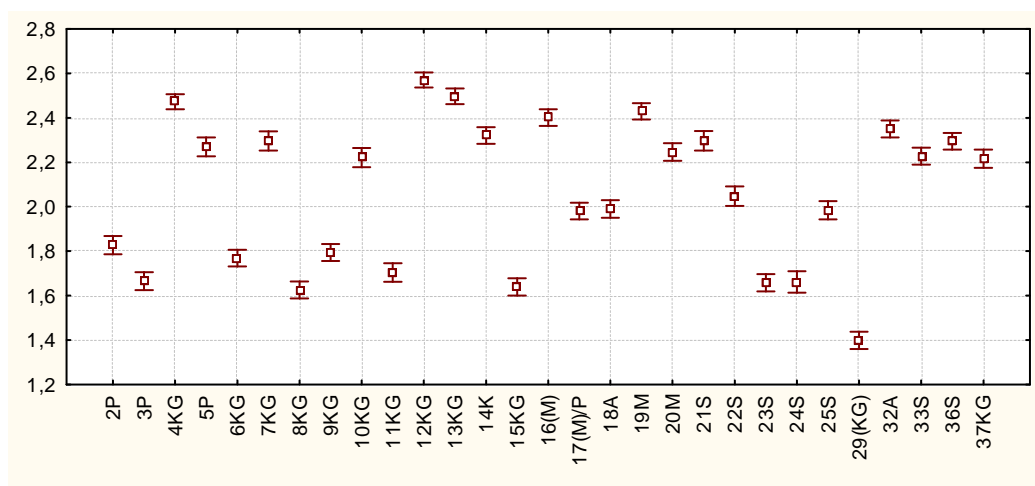
Následující histogram (graf 2) ukazuje rozložení průměrné míry používání strategií. Použit byl Kolmogorovův-Smirnovův test (K-S). Jelikož d-statistika nebyla signifikantní, můžeme mluvit o rozložení blízkém normálnímu. Zjištění normality rozložení dat bylo důležité i pro navazující analýzy.



Graf 2: Testování normality rozložení průměrné míry používání strategií v 5. ročníku

Používání jednotlivých strategií učení

Následující graf 3 srovnává průměrnou míru používání jednotlivých strategií. Kódování strategií je následující: P – paměťové, KG – kognitivní, K – kompenzační, M – metakognitivní, A – afektivní, S – sociální strategie.



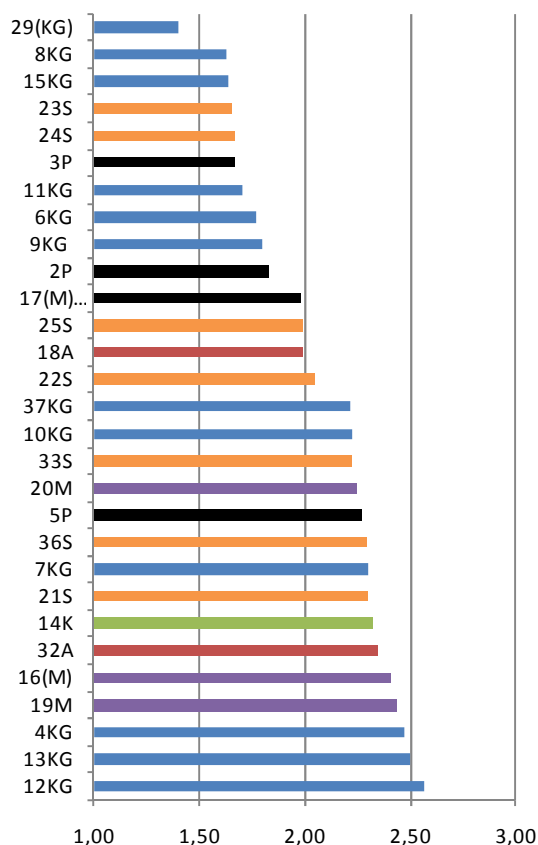
Legenda: Graf ukazuje průměrnou míru používání strategií a $\pm 0,95$ interval spolehlivosti. Kódy strategií odpovídají číslování položek v dotazníku (viz příloha 1 – 4).

Graf 3: Srovnání průměrné míry používání strategií v 5. ročníku

Nad 2,5 na škále byla používána pouze strategie vyhledávání neznámých slov ve slovníku (12KG). Mezi nejvíce používané patřily následující strategie: čtení textu vícekrát, pokud žák nerozumí (13KG), procvičování si výslovnosti a procvičování ortografické stránky slov doma (4P) a učení se z chyb (19M).

Nejméně používané byly strategie sledování televize v daném jazyce (8KG), mluvení si doma nahlas v daném jazyce (15KG), učení se jazyka se spolužáky i mimo výuku (23S), komunikování v daném jazyce s kamarádem nebo příbuznými z dané země (24S). Pod 1,5 na škále byla použita pouze jedna strategie, a to chození na výuku jazyka i mimo školu (29KG).

Pořadí strategií podle průměrné míry jejich používání ukazuje pruhový graf 4.



Graf 4: Pořadí strategií podle míry používání v 5. ročníku ZŠ

Průměrnou míru používání skupin strategií (přímé a nepřímé strategie; paměťové, kognitivní, kompenzační, metakognitivní, afektivní a sociální) jsme u 5. ročníku nesrovnávali, jelikož v uvedených skupinách nemohly být všechny odpovídající strategie v 5. ročníku sledované.

Používání paměťových strategií

V 5. ročníku bylo zjišťováno používání pouze 3 paměťových strategií. V básničkách a písničkách se slovíčka učilo 57 % žáků, 43 % nikoli (2P). Pomocí různých kartiček a her se učilo 46 % žáků (3P). 75 % žáků uvádělo, že si při učení slovíčka představují (5P).

Používání kognitivních strategií

Z kognitivních strategií jsme se u žáků mladšího školního věku zaměřili převážně na strategie procvičování, které nelze v tomto případě striktně oddělit od metakognitivní strategie vyhledá-

vání příležitostí k učení a procvičování jazyka. Procvičování se v jiných našich výzkumech (Vlčková 2007) ukázalo jako klíčová strategie, která vykazovala vůči jednotlivým indikátorům efektivitativy strategií učení nejvyšší korelace a zároveň byla žáky relativně dosti používána. U dětí mladšího školního věku hraje podle názoru učitelů klíčovou roli v celkovém procesu učení, včetně motivace k celoživotnímu osvojování jazyka.

- 58 % žáků uvedlo, že se dívá na filmy v angličtině/němčině (6KG).
- 75 % uvedlo, že poslouchá písničky v angličtině/němčině i mimo školu (7KG).
- 47 % uvedlo, že se dívá na televizní pořady v angličtině/němčině i mimo školu (8KG).
- 59 % žáků uvedlo, že si čtou pro zábavu v angličtině/němčině i mimo školu (9KG).
- 90 % žáků uvedlo, že si doma procvičuje, jak se slovíčka vyslovují nebo píšou (4KG).
- 61 % uvedlo, že když textu v angličtině/němčině nerozumí, přečtou si ho vícekrát. 27 % tak postupovalo někdy (13KG).
- 76 % žáků uvedlo, že má oblíbené anglické/německé věty, které když mohou, tak použijí (37KG).
- 45 % uvedlo, že si v daném jazyce někdy mluví pro sebe nahlas (15KG).
- Ze strategií přijímání a produkce sdělení jsme zjišťovali pouze používání slovníku (12KG). 67 % žáků uvedlo, že si neznámá slovíčka hledají ve slovníku. 23 % uvedlo, že si je hledalo jen někdy.

Používání kompenzačních strategií

Kompenzační strategie byla na tomto vývojovém stupni dětí zjišťována pouze jedna. 48 % žáků uvádělo, že když slovíčku nerozumí, snaží se odhadnout, co znamená (14K). 35 % tak činilo někdy.

Používání metakognitivních strategií

Co se týče organizování a přípravy učení, včetně učebního prostředí, 26 % žáků uvedlo, že si procvičují angličtinu/němčinu doma pravidelně (17M). 45 % někdy, 28 % si ji pravidelně neprocvičuje. 55 % uvedlo, že má doma klid na učení, 31 % někdy, 15 % žáků tento klid podle vlastních slov nemá (16M). Co se týče klidu na učení, nejedná se o položku zjišťující strategii učení, na strategii přípravy učebního prostředí lze pouze nepřímo usuzovat.

Strategie vyhledávání příležitostí k používání jazyka koresponduje s položkami, které jsme zařadili do popisu strategií procvičování u kognitivních strategií. Příležitosti jsou žáky vytvářeny, vyhledávány, nicméně existuje skupina žáků (průměrně 46 % žáků), která uvádí, že tyto strategie nepoužívá. Týká se to zejména televizních pořadů v daném jazyce a internetových stránek v daném jazyce (53 %). Většina žáků (77 %) nechodí v 5. ročníku na angličtinu/němčinu i mimo školu (kroužky, doučování). Tyto výsledky bychom však nechtěli hodnotit negativně nebo pozi-

tivně, protože svou roli hrají v kontextu celé socializace a procesu učení. Spíše je prezentujeme jako informaci pro odbornou veřejnost.

Zjišťovali jsme také autoevaluaci učení, konkrétně sebezpozorování a sebehodnocení. 56 % žáků uvedlo, že se učí z chyb, které při používání angličtiny/němčiny dělají, 30 % někdy (19M). 45 % žáků uvedlo, že sledují a všímají si, jestli se v angličtině/němčině zdokonalují a umí čím dál víc (20M). 35 % tak postupuje někdy.

Používání afektivních strategií

Ptali jsme se také na vybrané afektivní strategie relevantní pro žáky mladšího školního věku:

- 70 % žáků uvedlo, že se někdy povzbuzují, když jim nejde učení (18A) a říkají si např.: „To zvládnou. Mám na to. Jde mi to. To bude v pohodě.“
- 51 % uvedlo, že se ve škole nebojí mluvit, i když dělají chyby. 33 % uvedlo, že se nebojí pouze někdy. 16 % žáků uvedlo, že se bojí mluvit (32A).
- Z hlediska afektivní stránky učení jsme kromě strategií zvládnutí afektivních obtíží zjišťovali, zda mají žáci strach z používání jazyka a ze zkoušení. Pouze 13 % uvedlo, že se bojí psát anglicky (24 % někdy) a 26 % uvedlo strach ze zkoušení v jazyce (43 % někdy).

Používání sociálních strategií

Ze sociálních strategií jsme zjišťovali následující:

- 41 % žáků uvedlo, že když ve škole v angličtině/němčině nerozumí, co někdo řekl, požádají o zopakování, vysvětlení nebo příklad. 40 % tak činí někdy, 19 % nikdy (33S).
- 46 % žáků uvedlo, že když ve škole neví, jak něco udělat, požádají spolužáka, aby jim poradil. 37 % tak činí někdy (36S).
- 57 % žáků uvedlo, že má doma někoho, kdo je z angličtiny/němčiny zkouší a opravuje úkoly. 15 % žáků této spolupráce může využívat jen někdy (21S).
- 39 % žáků uvedlo, že se doma angličtinu/němčinu učí s rodiči nebo sourozencem, 27 % někdy, 34 % nikdy (22S).
- 18 % uvedlo, že se učí angličtinu/němčinu se spolužáky i mimo výuku, 30 % někdy, 52 % nikdy (23S).
- 33 % žáků uvedlo, že má kamaráda nebo příbuzné v zemi, kde se mluví anglicky/německy (24S).
- 30 % žáků uvedlo, že se zajímá se o zemi (zvyky, hudba, sport, knížky, jídlo, jak slaví svátky), kde se mluví anglicky, 38 % někdy, 32 % nikoli (25S).

5.3 PROMĚNNÉ OVLIVŇUJÍCÍ POUŽÍVÁNÍ STRATEGIÍ

U žáků 5. ročníku jsme zkoumali pouze omezený počet proměnných potenciálně ovlivňujících používání strategií. Zjišťovali jsme vztahy mezi používáním strategií a jazykem, který se žáci učí (angličtinou nebo němčinou), genderem, motivací, strachem z používání jazyka, ranou výukou jazyka, učitelovým informováním o tom, jak se učit, a rodinným prostředím.

Rozdíly mezi angličtináři a němčináři v používání strategií

Většina žáků ve výzkumu se učí jako první jazyk angličtinu (92 % respondentů). Nicméně někteří žáci v českém vzdělávacím systému mají na prvním stupni jako první jazyk němčinu. V našem vzorku se jedná o 123 respondentů. Ukazuje se, že žáci učící se jako první jazyk německý jazyk vykazují v mnoha ohledech signifikantní rozdíly vůči žákům učícím se angličtinu.

Pomocí Spearmanova koeficientu pořadové korelace (R) vhodného pro zjišťování závislostí mezi kategoriální dichotomickou proměnnou a pořadovou ne-normálně rozloženou proměnnou jsme zjišťovali, jak se žáci učící se německy nebo anglicky liší v používání strategií. Signifikantní rozdíly lze sledovat u 13 z 29 zjišťovaných strategií učení. Hladina významnosti nepřesahuje u těchto rozdílů $p = 0,03$, nicméně síla vztahu (R) je zanedbatelná a pohybuje se v rozmezí od $<-0,07; -0,13>$. Na menší sílu vztahu má vliv také relativně rozsáhlá velikost výzkumného souboru.

Žáci učící se anglicky uváděli, že používají více následující strategie:

- Procvičují si doma angličtinu pravidelně.
- Procvičují si, jak se vyslovují nebo píší slovíčka.
- Slovíčka si představují.
- Dívají se na filmy v angličtině; poslouchají písničky v angličtině i mimo školu; dívají se na televizi v angličtině i mimo školu; čtou si pro zábavu v angličtině; hrají hry na počítači v angličtině; hledají na Internetu i na anglických stránkách.
- Chodí na angličtinu i mimo školu.
- Dále se také (již mimo kontext strategií) více bojí psát anglicky.

Žáci učící se německy signifikantně více uváděli, že:

- Odhadují význam slova, pokud nerozumí.
- Nebojí se mluvit, i když dělají chyby.

Žáci, kteří uvedli jako první (hlavní) cizí jazyk angličtinu používali strategie celkově signifikantně více než žáci s němčinou ($R = -0,1$; $p = 0,00$). Žáci se nelišili v tom, zda je baví se jazyk učit, zda se domnívají, že se umí učit, zda někdo z rodičů daným jazykem mluví a v dalších nezmíněných

položkách nebo strategiích. Angličtináři systematicky dosahovali vyšší průměrné skóre v 10 z 12 položek didaktického testu. Nicméně je třeba brát v úvahu, že testové položky byly odlišné. U celkového skóre byla síla vztahu $R = -0,22$; $p = 0,00$.

Naskytá se tedy otázka, zda spojovat oba podsoubory do jednoho výzkumného vzorku. Činíme tak proto, že popisujeme učení se prvnímu cizímu jazyku na konci prvního stupně základního vzdělávání. Poměr osvojovaných cizích jazyků náš výzkumný vzorek odráží. Výrazně převažují žáci s prvním jazykem angličtinou. Další cizí jazyky se prakticky neobjevují jako první cizí jazyk, výjimečně např. francouzština. Ve sloučených datech se ve výsledcích ztrácí specifika žáků učících se německy a zároveň se zmírňují pozitivní výsledky žáků učících se anglicky, jelikož žáci učící se německy používají některé ze strategií méně a zároveň dosahují systematicky horších výsledků v didaktickém testu.

Dívali jsme se také na to, jak se liší náš soubor dat, pokud v něm němčináře ponecháme, nebo nikoli. Průměrné skóre v testu bez němčinářů (tj. pouze angličtináři) bylo 5,03. Včetně němčinářů 4,8. Ostatní průměrné výsledky, tj. zejména výsledky strategií, se liší maximálně na úrovni druhého desetinného místa.

Genderové rozdíly v používání strategií

Pomocí Spearmanova koeficientu pořadové korelace (R) vhodného pro zjišťování závislosti mezi kategoriální dichotomickou proměnnou a pořadovou ne-normálně rozloženou proměnnou jsme zjišťovali, zda se i na žácích mladšího školního věku ukážou genderové rozdíly v používání strategií učení ve prospěch dívek, jak je systematicky dokládají výzkumy (např. Oxford 1986, Oxford, Ehrman 1987, Oxford, Nyikos, Crookall 1987, Vlčková 2002, 2007). Signifikantní rozdíly lze v našem případě sledovat u 14 z 29 zjišťovaných strategií učení. Hladina významnosti obvykle nepřesahuje u těchto rozdílů $p = 0,01$, nicméně síla vztahu je zanedbatelná a pohybuje se v rozmezí od $<0,06; 0,15>$. Na menší sílu vztahu má vliv také relativně rozsáhlá velikost výzkumného souboru.

Dívky uváděly, že používají více následující strategie:

- Častěji se učí slovíčka také v básničkách a písničkách.
- Procvičují si, jak se vyslovují nebo píšou slovíčka.
- Poslouchají písničky v cizím jazyce i mimo školu.
- Čtou si pro zábavu v cizím jazyce i mimo školu.
- Hledají si nová slovíčka ve slovníku.
- Když textu nerozumí, přečtou si ho víckrát.
- Častěji se povzbuzují, když jim nejde učení.
- Učí se se spolužáky i mimo výuku.
- Když nerozumí, co někdo řekl, požádají o zopakování, vysvětlení nebo příklad.
- Mají oblíbené věty, které používají, když mohou.

Dívky používají strategie průměrně signifikantně více než chlapci ($R = -0,07$; $p = 0,00$). Síla vztahu je však zanedbatelná. Dále také signifikantně více než chlapci uváděly, že je baví učit se cizí jazyk, učí se jazyk častěji i doma a signifikantně více uváděly strach ze zkoušení.

Chlapci uváděli vyšší míru používání u následujících strategií:

- častěji se dívají na filmy v angličtině,
- hrají hry na počítači v angličtině,
- hledají na Internetu i na anglických stránkách.

Dívky systematicky dosahovaly vyššího průměrného skóre ve všech položkách didaktického testu. Hladina významnosti byla nejnižší na $p = 0,03$. Síla vztahu byla vždy zanedbatelná a pohybovala se v rozmezí $\langle 0,06; 0,16 \rangle$. U celkového skóre byla síla vztahu $R = -0,13$, $p = 0,00$.

Počet osvojovaných jazyků

95 % žáků se učilo jeden cizí jazyk, necelých 5 % (70) se učilo jazyky dva a jen 5 žáků (0,34 %) uvedlo, že se učí 3 jazyky. Průměrná míra používání strategií nesouvisela s počtem osvojovaných jazyků.

Čím více jazyků žáci uváděli, že se učí, tím více používali následující strategie:

- sledování televize v cizím jazyce (8KG: $R = 0,06$, $p = 0,02$),
- hledání na cizojazyčných stránkách na Internetu (11KG: $R = 0,06$, $p = 0,02$),
- odhadování významu slov (14K: $R = 0,05$, $p = 0,04$),
- kamarád, příbuzní v dané zemi (24S: $R = 0,05$, $p = 0,05$),
- nebáli se mluvit i s chybami (32A: $R = 0,07$, $p = 0,01$),
- opakované používání známých vět (37KG: $R = 0,05$, $p = 0,04$).

Naopak méně používali strategie:

- procvičování si ortografie a výslovnosti doma (4KG: $R = -0,05$, $p = 0,04$),
- procvičování doma pravidelně (17(M)/P: $R = -0,07$, $p = 0,01$),
- doma je někdo zkoušel a opravoval jim úkoly (21S: $R = -0,06$, $p = 0,02$),
- učení se doma s někým (22S: $R = -0,05$, $p = 0,03$).

Čím víc jazyků žáci uváděli, že se učí, tím více:

- je jazyk zároveň bavil ($R = 0,06$, $p = 0,02$),
- uváděli, že se umí učit cizí jazyk ($R = 0,08$, $p = 0,00$),
- uváděli, že jsou na jazyky šikovni ($R = 0,12$, $p = 0,00$),
- tím menší měli obavy z psaní jazykem ($-0,07$, $p = 0,01$) a menší strach ze zkoušení ($R = -0,10$, $p = 0,00$),
- měli vyšší skóre v jazykovém testu ($R = 0,08$, $p = 0,00$),

- začali se učit první cizí jazyk dříve ($R = -0,08$, $p = 0,00$),
- tím lepší měli známku z jazyka ($R = -0,06$, $p = 0,04$).

Souvislosti učení se jazyku s tím, zda jazyk žáka baví

Žáci, kteří uváděli, že je jazyk baví, používali strategie více. Týká se to 22 strategií z 29 zjišťovaných. Korelace nebyly zjištěny pouze u 7 strategií (8KG, 11KG, 15KG, 22S, 24S, 29(KG), 36S). Se silou vztahu nad $R = 0,2$ byly tyto strategie: procvičování ortografie a výslovnosti (4KG: $R = 0,20$; $p = 0,00$), přečtení textu vícekrát při neporozumění (13KG: $R = 0,26$; $p = 0,00$), klid na učení (16(M): $R = 0,20$; $p = 0,00$), pravidelné procvičování doma (17(M)/P: $R = 0,22$; $p = 0,00$), všímání si vlastního zdokonalování (20M: $R = 0,24$; $p = 0,00$), opakované používání frází a typických vět (37KG: $R = 0,23$; $p = 0,00$).

Souvislost se ukazovala také s celkovou průměrnou mírou používání strategií. Čím více žáky jazyk bavil, tím více používali strategie a naopak ($R = 0,32$; $p = 0,00$). Lze konstatovat, že motivace k učení jazyka ve smyslu, že žáka baví, se ukazuje v 5. ročníku ZŠ jako výrazná determinanta pro používání strategií učení.

Čím více žáky jazyk bavil, tím více uváděli, že:

- se umí učit ($R = 0,38$; $p = 0,00$),
- jsou šikovní na jazyk ($R = 0,39$; $p = 0,00$),
- někdo v rodině umí daný jazyk ($R = 0,13$; $p = 0,00$),
- mají menší obavy z psaní v daném jazyce ($R = -0,24$; $p = 0,00$),
- mají menší strach ze zkoušení ($R = -0,25$; $p = 0,00$),
- si ve škole říkají, jak se učit ($R = 0,18$; $p = 0,00$),
- se učí doma ($R = 0,25$; $p = 0,00$),
- měli lepší známky. Čím lepší známku žáci měli, tím více je jazyk bavil a naopak, čím více je jazyk bavil, tím lepší měli známku ($R = -0,26$; $p = 0,00$).
- Žáci, kteří uváděli, že je jazyk baví, byli učitelem zařazováni do skupinky lepších žáků ($R = -0,17$; $p = 0,00$).
- Čím víc jazyk žáka bavil, tím lepší měli výsledky v testu ($R = 0,14$; $p = 0,00$).
- Dívky uváděly častěji než chlapci, že je jazyk baví ($R = -0,11$; $p = 0,00$).

Používání strategií a sebepojetí žáka

Vliv sebepojetí na výkon a další aspekty učení je všeobecně známý. Zjišťovali jsme, jak konkrétně se vliv sebepojetí projevuje v kontextu strategií učení a dalších proměnných, které jsme zkoumali.

Pokud žáci uváděli, že se umí učit:

- dosahovali lepších známek ($R = -0,26$; $p = 0,00$), měli lepší výsledky v testu ($R = 0,17$, $p = 0,00$) a učitel je řadil do skupiny lepších žáků ($R = -0,23$; $p = 0,00$),
- průměrně více používali strategie ($R = 0,26$; $p = 0,00$),
- začínali se učit jazyk dříve ($R = -0,06$; $p = 0,00$),
- uváděli, že jsou na jazyk šikovní ($R = 0,48$; $p = 0,00$),
- někdo z rodiny jazyk uměl ($0,18$; $p = 0,00$),
- říkali si ve škole, jak se učit ($0,10$; $p = 0,00$),
- měli menší obavy z psaní v jazyce ($R = -0,31$; $p = 0,00$) a ze zkoušení ($R = -0,31$; $p = 0,00$),
- učili se i doma ($R = 0,19$, $p = 0,00$),
- jazyk je bavil ($R = 0,38$; $p = 0,00$).

19 strategií z 29 bylo signifikantně více používáno žáky, kteří více uváděli, že se umí učit, než u žáků, kteří uváděli, že se učit neumí. Jednalo se o strategie: 2P, 4KG, 6KG, 7KG, 9KG, 10KG, 12KG, 13KG, 14KG, 17(M)/P, 18A, 19M, 21S, 25S, 33S, 37KG. Vztah s $R > 0,20$ ($p = 0,00$) byl u 3 strategií 16M (klid na učení doma), 20M (všímání si zdokonalování v jazyce) a 32A (nebojím se mluvit, i když dělám chyby). To, zda žáci uváděli, že se umí učit, bylo nezávislé na genderu a jazyku, který se učili (němčinu nebo angličtinu).

Žáci, kteří uváděli, že jsou šikovní na jazyk, používali strategie průměrně více ($R = 0,28$; $p = 0,00$). Co se týče jednotlivých strategií, 24 z 29 bylo signifikantně více používaných žáky, kteří se označovali jako šikovní na jazyky, než těmi, kteří se takto nehodnotili. R bylo v rozmezí $<0,06; 0,19>$, hladina významnosti obvykle $p = 0,00$. Vztah nevykazovaly pouze tyto strategie: učení se s kartičkami (3P), procvičování doma ortografie a výslovnosti (4KG), představování si slovíček (5P), vyhledávání ve slovníku (12KG) a učení se s někým doma (22S).

Pokud žák uváděl, že je šikovný na jazyk:

- učitel ho řadil do skupiny lepších žáků ($R = -0,27$; $p = 0,00$),
- učení ho bavilo ($R = 0,39$; $p = 0,00$),
- učil se i doma ($R = 0,07$; $p = 0,00$),
- někdo z rodiny jazyk uměl ($R = 0,09$; $p = 0,00$),
- učitel jim říkal, jak se učit ($R = 0,05$; $p = 0,04$),
- měl nižší obavy z psaní jazykem ($R = -0,25$; $p = 0,00$) a zkoušení ($R = -0,36$),
- sebehodnocení jako šikovného na jazyk korespondovalo s lepšími výsledky testu ($0,21$; $p = 0,00$) a lepší známkou ($R = -0,35$; $p = 0,00$),
- žáci, kteří se hodnotili jako šikovní na jazyk, začínali s jazykem dříve než žáci, kteří se za šikovné na jazyk neoznačili ($R = -0,07$; $p = 0,01$).

Zda žák sebe označuje za šikovného na jazyk, nesouvisí s tím, jaký jazyk se učí (němčinu nebo angličtinu) nebo s genderem.

Vliv učitele na používání strategií

U žáků mladšího školního věku se dá předpokládat silný vliv učitele na učení žáků, jeho obsah i postupy. Žáci podle zkušeností učitelů dělají na prvním stupni více méně to, co jim učitel ukáže a řekne. Ve vývojovém období jedince, ve kterém jsme strategie zjišťovali, dochází již k postupnému osamostatňování žáka od učitele a rodičů. Autoregulace se posiluje i v oblasti učení. Interindividuální rozdíly samozřejmě existují.

83 % žáků uvádělo, že se ve škole dozvídají, jak se angličtinu/němčinu učit a co je při učení důležité. 18 % uvedlo, že se to nedozvídají. Pokud učitel říkal žákům, jak se učit, používali žáci strategie učení signifikantně více ($R = 0,25$; $p = 0,00$). Jednotlivé strategie byly používány více všechny (R bylo obvykle nad $0,1$; $p = 0,00$) kromě 6 z 29 celkem. Korelace nevykazovaly pouze tyto strategie: sledování filmů (6KG), procvičování doma (7KG), hledání na Internetu doma (11KG), mluvení si pro sebe nahlas (15KG), příbuzní v dané zemi (24S), učení se spolužáky mimo výuku (23S). Jediný negativní vztah byl se strategií 29(KG) – žáci nechodili na doučování a výuku mimo školu.

Pokud učitel říkal, jak se učit, žáci:

- častěji uváděli, že je jazyk baví ($R = 0,18$; $p = 0,00$),
- měli lepší známky ($R = 0,05$; $p = 0,05$),
- častěji uváděli, že se umí učit ($R = 0,10$; $p = 0,00$),
- častěji uváděli, že jsou šikovní na daný jazyk ($R = 0,05$; $p = 0,00$),
- uváděli nižší obavy z psaní daným jazykem ($R = -0,09$; $p = 0,00$).

S výsledkem testu nebyl vztah statisticky významný, ani s žádnou z položek z testu.

Vliv rodinného prostředí na učení žáka

U dětí mladšího školního věku lze předpokládat vysokou míru loajality dětí vůči rodičům a rodinným vzorcům chování, očekáváním atd. Lze také očekávat vliv latentních proměnných, jako je socioekonomický status rodiny nebo její kulturní kapitál na proces i výsledky vzdělávání. Zjišťovali jsme pouze základní indikátory týkající se rodinného prostředí, a to, zda se s dětmi doma někdo cizí jazyk učí, zda mají klid na učení, zda někdo z rodiny cizí jazyk umí. Vše pouze na základě výpovědí dětí, tj. jejich vnímání reality. Celková průměrná míra používání strategií s tím, zda žáci uvádějí, že doma někdo umí daný jazyk, souvisí ($R = 0,16$; $p = 0,00$). 19 z 29 strategií s tím, zda někdo doma umí daný jazyk, koreluje.

Pokud žáci uvádějí, že někdo z rodiny umí anglicky, používají více strategie:

- procvičování si doma výslovnost a ortografii (4KG),
- poslouchání písniček mimo školu (7KG),
- hraní počítačových her (10KG),
- vyhledávání ve slovníku (12KG),

- opakované čtení v případě neporozumění (13KG),
- odhadování slov (14K),
- klid na učení (16M),
- učení se z chyb (19M),
- sledování zdokonalování (20M),
- kamarád nebo příbuzní v dané zemi (24S),
- nebojí se mluvit (32A),
- požádání o zopakování, vysvětlení, když nerozumí (33S),
- požádání spolužáka o radu (36S),
- používání frazeologických obrátů (37KG).

Korelační koeficient nabývá pouze nízkých hodnot, maximálně do 0,16. Vyšších hodnot pouze u strategie 21S – žáka někdo z cizího jazyka doma zkouší nebo opravuje ($R = 0,35$; $p = 0,00$) a 22S – učí se angličtinu s rodiči nebo sourozencem ($R = 0,24$; $p = 0,00$). Z čehož lze usuzovat na skutečnost, že pokud v rodině žáka někdo daný jazyk zná, logicky častěji se žákem tento jazyk učí než rodina, kde nikdo daný jazyk neumí.

Negativní korelace byly s těmito strategiemi:

- sledování televize v daném jazyce (8KG),
- učení se spolužáky mimo výuku (23S),
- chození na výuku mimo školu (29KG).

Ve výsledcích u žáků mladšího školního věku se obecně podle našeho soudu odráží socioekonomický statut rodiny a její kulturní kapitál. Pravděpodobně rodiny se vzdělanými rodiči, kteří zároveň umí daný jazyk, omezují sledování televize (a to i v daném jazyce) nebo mají žáci v těchto rodinách alternativní nabídky (trávení času nebo podpory v osvojování cizího jazyka). Pokud se žáci učí s někým z rodiny, méně spolupracují se spolužáky mimo výuku než žáci, kteří se doma s nikým učit nemohou a chodí zároveň méně na výuku mimo školu než žáci, které doma z hlediska daného jazyka nikdo relativně odborně podpořit nemůže.

V dalších souvislostech se pravděpodobně také odráží jako latentní proměnná např. kulturní kapitál rodiny a žáka. Souvislost s tím, zda někdo umí doma daný jazyk, se ukazuje také s lepším výsledkem žáka v testu ($R = 0,07$; $p = 0,00$) a lepší známkou ($R = -0,12$; $p = 0,00$). Nicméně to, zda žáka učitel zařadil do lepší nebo horší skupinky podle znalosti cizího jazyka již signifikantní vztah nevykazuje.

Dále s tím, zda někdo z rodiny daný jazyk umí, souvisí přímo úměrně to, že žák:

- se cizí jazyk signifikantně častěji učí i doma ($R = 0,07$; $p = 0,00$),
- má lepší sebehodnocení – považuje se za šikovnějšího než žáci, u nichž doma nikdo tímto jazykem nemluví ($R = 0,09$; $p = 0,00$), častěji uvádí, že se umí učit ($R = 0,18$; $p = 0,00$),

- uvádí méně strachu z psaní cizím jazykem ($R = -0,17$; $p = 0,00$) a ze zkoušení ($R = -0,17$; $p = 0,00$).

To, zda žáci uvádějí, že mají doma klid na učení, nezávisí na genderu žáka, kdy se začínal cizí jazyk učit, nesouvisí s tím ani známka, ani výsledek testu. Nicméně s klidem na učení doma pozitivně souvisí používání strategií ($R = 0,28$; $p = 0,00$). Žáci, kteří uvádějí, že mají klid na učení, nemají obavy ze zkoušení ($R = -0,08$, $p = 0,00$) a psaní daným jazykem ($R = -0,28$, $p = 0,00$) a naopak. Žáci, kteří se učí doma, mají zároveň klid na učení a naopak ($R = 0,25$, $p = 0,00$). Dále ti, co uváděli, že se umí učit a jsou šikovni na jazyky a jazyk je baví, také uváděli, že mají klid na učení.

Používané strategie korelují s klidem na učení značně. Pouze 6 strategií z 29 nikoli (2P, 3P, 9KG, 10KG, 23S, 25S). Z korelovaných strategií je zajímavá např. strategie 29KG – žáci, co nemají doma klid, častěji chodí na výuku i mimo školu, do kurzů apod. Klid na učení pozitivně koreluje s tím, že žák doma procvičuje pravidelně ($R = 0,17$, $p = 0,00$) a že procvičuje výslovnost a pravopis ($R = 0,27$, $p = 0,00$). Sledování filmů a televize a internetu v daném jazyce negativně koreluje s klidem na učení. Síla vztahu je zanedbatelná.

Pokud žáci uvádějí, že je doma někdo zkouší z daného jazyka a opravuje jim úlohy, používají strategie učení statisticky významně více, na výsledek testu to vliv nemá, ani na známku z daného jazyka nebo na hodnocení žáka učitelem, nesouvisí to ani s genderem nebo s tím, jaký jazyk se žák učí. Pokud žák uvádí, že se učí doma s rodiči nebo sourozencem, dosahuje horších výsledků v testu ($R = -0,06$, $p = 0,02$), ale více používá strategie učení ($R = 0,34$, $p = 0,00$). Učení se s rodiči nesouvisí s genderem, hodnocením žáka učitelem, známkou, jazykem, strachem ze zkoušení ve škole, ani s tím, že by žáka jazyk bavil.

Vliv rané výuky cizího jazyka na používání strategií

Počátek učení, resp. raná výuka cizího jazyka nevykazuje souvislost s celkovou průměrnou mírou používání strategií, pouze s některými konkrétními strategiemi. Délka učení cizímu jazyku, resp. počátek učení se jazyku souvisí pozitivně s následujícími strategiemi: učení se slovíček v básničkách a písničkách (2P), procvičování ortografie a fonetiky doma (4KG), představování si slov (5P), vyhledávání ve slovníku (12KG). Negativně souvisí se: sledováním filmů v daném jazyce (6KG), sledováním televize (8KG), vyhledáváním na Internetu (11KG), příbuznými nebo kamarádem v dané zemi, se kterými může žák komunikovat (24S), zájmem o danou zemi a její kulturu (25S), chozením na výuku i mimo rámec školy (29KG). Síla vztahu nepřesahuje 0,14 při $p < 0,03$.

Čím dříve se žáci začali cizí jazyk učit, tím:

- měli lepší známku ($R = 0,11$; $p = 0,00$); žáci, kteří začali s cizím jazykem dříve, jsou učitelem častěji přiřazováni také do skupiny lepších žáků ($R = 0,08$, $p = 0,01$),
- učili se méně i doma ($R = 0,08$; $p = 0,00$),

- více si důvěřovali: více uváděli, že se umí učit ($R = -0,06$; $p = 0,01$) a že jsou na jazyk šikovní ($R = -0,07$; $p = 0,01$).

Neukazuje se signifikantní souvislost s tím, že by je jazyk méně²⁵ bavil, že by v rodině někdo jazyk uměl, že by měli menší strach z psaní daným jazykem nebo ze zkoušení.

Čím dříve se žáci začali učit cizí jazyk, tím lepších výsledků dosahovali v didaktickém testu z jazyka ($R = -0,11$; $p = 0,00$). S ranou výukou cizího jazyka souviselo pozitivně 7 z 12 testových položek. Čím dříve se žáci cizí jazyk začali učit, tím lepší měli výsledky v testu celkově a konkrétně v daných položkách. Nejsilnější, ale slabá korelace, byla s položkou 12, která vyžadovala doplnění otázky „Kolik je hodin?“ a 72 % žáků nemělo tuto položku správně.

Úzkost a strach související s cizím jazykem a používání strategií

Vztah učení se cizímu jazyku a strachu z používání nebo učení se cizímu jazyku není v současné teorii a výzkumu zcela jednotný (Ellis 2008, s. 693). Strach může učení podporovat, může mít na ně negativní dopad a může být spíše výsledkem problémů s učením než jejich příčinou. U dětí mladšího školního věku je otázka souvislosti strachu z používání cizího jazyka a používání určitých strategií a vzdělávacích výsledků klíčová. Ukazuje se, že žáci, kteří uváděli strach ze zkoušení ($R = -0,11$, $p = 0,00$) a psaní ($R = -0,07$, $p = 0,01$), měli horší výsledky testu než žáci, kteří se báli méně. Průměrně také používali strategie méně (zkoušení $R = -0,11$, $p = 0,00$; psaní $R = -0,05$, $p = 0,04$) a měli horší známku (zkoušení $R = 0,22$, $p = 0,00$; psaní $R = 0,18$, $p = 0,00$). Méně uváděli, že se umí učit (zkoušení $R = -0,31$, $p = 0,00$; psaní $R = -0,31$, $p = 0,00$) a že jsou šikovní na jazyk (zkoušení $R = -0,36$, $p = 0,00$; psaní $R = -0,25$, $p = 0,00$). Obavy z psaní a zkoušení nesouvisely s věkem, ve kterém se žák začal cizí jazyk učit a ranou výukou cizího jazyka. Žáci, kteří měli obavy ze zkoušení v daném jazyce, řadil učitel do skupiny horších žáků ($R = 0,18$, $p = 0,00$). Strach ze zkoušení měly více dívky ($R = -0,07$, $p = 0,01$), u obav z psaní vliv genderu nebyl. Obavy z psaní měli častěji žáci učící se anglicky než německy ($R = -0,09$, $p = 0,00$).

Žáci, kteří uváděli, že se nebojí mluvit, používali strategie průměrně více ($R = 0,28$, $p = 0,00$). Zároveň měli nižší obavy z psaní v daném jazyce ($R = -0,23$) a ze zkoušení ($R = -0,18$, $p = 0,00$). Častěji se učili i doma ($R = 0,11$, $p = 0,00$), jazyk je bavil ($R = 0,18$, $p = 0,00$), uváděli, že se umí učit ($R = 0,23$, $p = 0,00$) a jsou šikovní na jazyk ($R = 0,15$, $p = 0,00$) a v rodině někdo jazyk ovládal ($R = 0,15$, $p = 0,00$). Strach z mluvení nekoreloval s genderem a ranou výukou cizího jazyka. Žáci, kteří uváděli, že se nebojí mluvit, měli lepší výsledky testu ($R = 0,06$, $p = 0,00$) a známku ($R = -0,09$, $p = 0,00$). Nesouviselo to však s tím, zda je učitel řadí do skupiny lepších nebo horších žáků. Častěji se báli mluvit angličtináři než němčináři ($R = 0,11$, $p = 0,00$).

²⁵ Méně odvozuje od nesignifikantního výsledku přímé úměry ($R = 0,03$; $p = 0,24$) a výsledků výzkumu (Najvar 2008).

5.4 PROMĚNNÉ OVLIVŇOVANÉ POUŽÍVÁNÍM STRATEGIÍ

V následující kapitole se zabýváme proměnnými ovlivňovanými používáním strategií učení cizímu jazyku. Usuzujeme na efektivitu strategií ze souvislosti strategií a známky (1), zařazení žáka do skupiny lepších nebo horších žáků učitelem (2) a didaktického testu (3). Žáky 5. ročníku jsme nežádali o odhadnutí vlastní úrovně znalosti jazyka a další údaje založené na sebehodnocení.

Vztah známky a používání strategií

Zjišťovali jsme, zda nějak souvisí známka z cizího jazyka s tím, jaké strategie žáci používají. Vztah můžeme nepřímo interpretovat jednak jako projev požadavků učitele na prvním stupni ZŠ, kde je formální učení z převážné části řízené učitelem, a jednak jako náznak potenciální kauzální souvislosti vlivu používání určitých strategií a míry jejich používání na známku jako nepřímý indikátor úspěšnosti v cizím jazyce, znalosti cizího jazyka a relativního i objektivního výkonu.

Souvislost mezi známkou a průměrnou mírou používání strategií se ukazuje jako signifikantní ($R = -0,06$; $p = 0,01$). Čím lepší měli žáci známku, tím více používali strategie a naopak. Tomu odpovídají také další výsledky.

Známka korelovala (Spearmanův koeficient pořadové korelace) pozitivně se strategiemi: sledování filmů (6KG), čtení si (9KG), hraní her v daném jazyce (10KG), mluvení si nahlas (15KG), učení se z chyb (19M), sledování zdokonalování (20M), učení se se spolužáky mimo výuku (23S), nebát se mluvit (32A), používání osvědčených vět (37KG).

Negativně korelovala se strategiemi: učení se s kartičkami (3P), představování si slovíček (5P), žádání o pomoc spolužáka, když žák neví (36S). Tuto souvislost si vysvětlujeme tak, že slabší žáci používají různé mnemotechnické pomůcky a obrací se na spolužáka o pomoc častěji než žáci, kteří dosahují ve škole lepších vzdělávacích výsledků v podobě známky.

Síla vztahu byla u všech výše zmiňovaných vztahů však vždy zanedbatelná $\langle -0,1; 0,07 \rangle$, signifikance se pohybovala mezi $p \langle 0,00; 0,04 \rangle$. S ostatními jednotlivými strategiemi nevykazovala známka vzájemnou závislost.

Známka byla silně korelovaná s rozdělením žáků učitelem na skupinu lepších a horších žáků ($R = 0,63$, $p = 0,00$). Toto zjištění bylo očekávatelné a lze ho považovat za pozitivní a ukazující na konzistenci učitelova hodnocení. Také výsledky didaktického testu byly se známkou silně korelované. Čím lepší měli žáci známku z jazyka, tím lepší měli celkové skóre v didaktickém testu ($R = -0,48$, $p = 0,00$). Korelace je silná a vztah významný. Všechny položky didaktického testu se známkou korelovaly pozitivně $\langle -0,14; -0,35 \rangle$ při $p = 0,00$. Čím lepší měli žáci známku, s tím vyšší

pravděpodobností odpovídali na položky testu správně. Zdá se, že pokud učitel více žákům říká, jak se učit, jedná se o žáky, kteří tuto zvýšenou péči potřebují. Žáci, kteří uváděli, že si častěji ve škole říkají, jak se učit, měli horší známky ($R = 0,05$, $p = 0,00$).

Silnější vztah byl mezi známkou a tím, že žáka daný jazyk bavil ($R = -0,26$, $p = 0,00$), že uváděl, že se umí učit ($-0,26$, $p = 0,00$) a je šikovný na jazyky ($R = -0,35$, $p = 0,00$). Čím horší známku z cizího jazyka žáci měli, tím víc uváděli strach ze zkoušení ($R = 0,22$, $p = 0,00$) a obavy z psaní cizím jazykem ($R = 0,18$, $p = 0,00$). Žáci, u nichž doma někdo uměl daný jazyk, měli lepší známku ($R = -0,12$, $p = 0,00$). Čím častěji se žáci učili i doma, tím lepší měli známku ($R = -0,06$, $p = 0,03$), vztah byl však slabý. Čím dříve se žáci začali cizí jazyk učit, tím lepší měli známku ($R = 0,12$, $p = 0,00$). Čím více cizích jazyků se učili, tím lepší známku měli ($R = -0,06$, $p = 0,04$), vztah je však slabý. Lepší známky z cizího jazyka měli žáci učící se anglicky než německy ($R = 0,08$, $p = 0,00$). Lepší známky měli dívky než chlapci ($R = 0,18$, $p = 0,00$).

Úspěšnost žáků v cizím jazyce a používání strategií

Další zjišťovaná proměnná sloužila k triangulaci výsledků námi zkonstruovaného didaktického testu z cizího jazyka a dalších vztahů proměnných a používání strategií. Učitel rozdělil žáky ve třídě do dvou skupin, na „lepší“ a „horší“ v cizím jazyce. Pro orientaci uvedeme i dílčí výsledky používání strategií v kontextu této proměnné. Žáci, které učitel zařadil do skupiny „lepší“ žáci, dosahovali vyššího skóre v průměrné míře používání strategií ($R = -0,08$, $p = 0,01$). Žáci, které učitel označil za lepší žáky, používali více strategie: učení se slovíček v básničkách a písničkách (2P), sledování filmů (6KG), televize (8KG), čtení (9KG), vyhledávání na Internetu v daném jazyce (11KG), učení se z chyb (19M), učení se se spolužáky i mimo výuku (23S), kamarád nebo příbuzní v dané zemi (24S), výuka angličtiny i mimo školu (29KG).

Druhá část žáků, které učitel zařadil do kategorie horší žáci, používala více následující strategie: hledání neznámých slov ve slovníku (12KG), odhadování významu slova, když žák neví (14K), požádání spolužáka o radu, když žák neví (36S). Síla vztahu mezi používáním strategií a hodnocením učitelem je však vždy pod 0,1, tedy zanedbatelná. Jedná se víceméně o kompenzační strategie, které vyrovnávají určitou neznalost. Kompenzační strategie jsou velmi ceněné při používání jazyka v přirozeném prostředí, kdy není prakticky možné znát vše nebo si na vše ihned vzpomenout a jedinec si musí nějak poradit. Zdá se, že ve školním prostředí na prvním stupni, je pozitivně hodnocena především znalost a kompenzační strategie mohou být vnímány jako neadekvátní postupy zejména při hodnocení výsledků. Tato situace je pravděpodobně odpovídající podmínkám a požadavkům školního vzdělávání, nicméně je dobré, aby si jí učitelé byli vědomi a podporovali v jistém smyslu i tyto kompenzační strategie užitečné zejména v kontextu celoživotního učení a používání cizího jazyka s důrazem na komunikační kompetenci.

Souvislost rozdělení žáků do skupinky lepší a horší nekoreluje s tím, zda žáci uvádějí, že se jazyk učí i doma, zda někdo v rodině umí daný jazyk, nebo s tím, zda žák uvádí, že má obavy psát v cizím jazyce. Naopak vysoce koreluje se známkou ($R = 0,63$, $p = 0,00$), což lze interpretovat

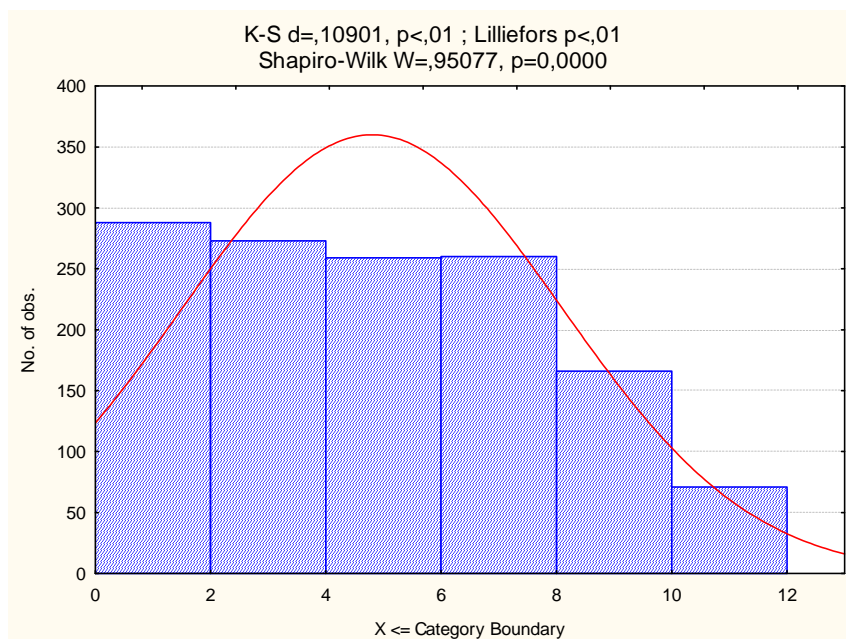
podle našeho názoru jako konzistenci učitelova hodnocení a na základě dalších výsledků lze také hovořit o konzistenci se sebehodnocením a sebepojetím žáka. Rozdělení žáků na horší a lepší v jazyce koreluje: se začátkem učení cizímu jazyku – žáci, kteří se začali učit dříve, jsou učitelem hodnoceni lépe ($R = 0,08$; $p = 0,01$); s genderem – chlapci jsou hodnoceni hůře ($R = 0,13$; $p = 0,00$); s výsledkem testu – žáci řazení do lepší skupinky dosahují lepších výsledků v testu ($R = -0,52$; $p = 0,00$); strachem ze zkoušení – žáci, kteří jsou lépe hodnoceni, neuvádějí strach a naopak ($0,18$; $p = 0,00$); s tím, zda se žák označuje za šikovného na jazyk – lepší žákovo sebehodnocení koreluje s lepším hodnocením učitelem a naopak ($R = -0,27$; $0,00$). Pokud žáci uvádějí, že se umí učit, jsou zároveň učitelem hodnoceni lépe a naopak ($R = -0,23$; $p = 0,00$). Žáci, kteří uvádějí, že je baví učit se cizí jazyk, jsou hodnoceni učitelem lépe a naopak ($R = -0,17$; $p = 0,00$).

Souvislost skóre v didaktickém testu a používání strategií

Do výzkumu v 5. ročníku jsme zařadili jednoduchý a rychlý didaktický test, jehož cílem bylo umožnit naznačení případných souvislostí mezi znalostí jazyka a používanými strategiemi, tak abychom mohli usuzovat na to, které ze strategií se zdají být efektivní. Tento pohled na efektivitu strategií je integrován s pohledem na souvislost strategií a známky. Podle našeho názoru má smysl zaměřovat se při dalším zprostředkovávání strategií žákům zejména na ty strategie, které se ukazují jako efektivní z více úhlů pohledu.

U žáků mladšího školního věku jsme se neptali na odhad vlastní znalosti ve srovnání s rodilými mluvčími a spolužáky, na odhad míry rozvoje jednotlivých řečových dovedností nebo na srovnání rozvoje v jednotlivých dovednostech. Kognitivní náročnost položek jsme se snažili nastavit tak, aby respektovala vývojové stadium žáků a odpovídala mu.

Normalitu rozložení skóre v testu jsme zjišťovali pomocí Kolmogorovova-Smirnovova testu (graf 5). D-statistika (viz graf 5) byla signifikantní, rozložení bylo ne-normální, proto jsme poté volili neparametrické techniky pro zjišťování vztahů se skóre.



Graf 5: Normalita rozložení skóre didaktického testu v 5. ročníku ZŠ

Průměrně dosahovali žáci skóre 4,8. Modus byl 0 (165 případů). Medián 5. Reálné i dosahované minimum byly 0 a maximum 12.

Tab. 20: Deskriptivní statistika testového skóre v 5. ročníku ZŠ

proměnná	platné N	prům	Me	Mo	četnost Mo	min	max	dolní kvartil	horní kvartil	rozptyl	SD
skóre	1482	4,80	5	0	165	0	12	2	7	10,79	3,29

Vztah používání strategií celkově a výsledku testu se neukazoval jako signifikantní. Co se týče jednotlivých strategií a skóre v testu, vykazují vztah níže uvedené strategie. Testování proběhlo pomocí Spearmanova korelačního koeficientu pro ordinální ne-normálně rozložené proměnné (strategie) a intervalovou proměnnou normálně rozloženou (skóre v testu). Výsledek testu koreloval s následujícími strategiemi pozitivně: sledování filmů v daném jazyce (6KG), poslouchání písniček (7KG), hraní počítačových her (10KG), hledání na Internetu (11KG), mluvení si pro sebe nahlas (15KG), učení se z chyb (19M). Negativně koreloval s představováním si slovíček (5P), odhadováním slov, když jim žák nerozumí (14K) a učením se s rodiči nebo sourozencem (22S). Síla vztahu byla však zanedbatelná a nepřesahovala $R = \pm 0,1$; $p < 0,03$.

Skóre v testu korelovalo s tím, že žáci uváděli, že je jazyk baví ($R = 0,14$; $p = 0,00$), že se umí učit ($R = 0,17$; $p = 0,00$), že se považují za šikovné na jazyk ($R = 0,22$; $p = 0,00$), že chodí na další výuku mimo školu ($R = 0,09$; $p = 0,00$), že se nebojí psát anglicky/německy ($R = -0,07$; $p = 0,01$), že nemají strach ze zkoušení ($R = -0,11$; $p = 0,00$) a že nežádají spolužáky o pomoc ($R = -0,07$; $p = 0,00$). Nekorelovalo s tím, zda žáci uváděli, že se ve škole dozvídají, jak se jazyk učit.

5.5 DISKUSE

Používané strategie, které jsme u žáků mladšího školního věku zjišťovali, odpovídají vývojovým specifikům žáků. Nezjišťovali jsme např. specifické kognitivní strategie podle taxonomie R. L. Oxfordové (1990). Dotazník pro 5. ročník ZŠ nedosahuje z důvodu této redukce teorie vysoké reliability, spíše pouze akceptovatelné. Zjišťované strategie jsou používané, nicméně se přesto vyskytuje skupina žáků, která určité strategie vůbec nepoužívá. Zjištěné výsledky korespondují s interindividuálními rozdíly v učení známými z psychologie, jako jsou genderové rozdíly nebo rozdíly na základě sebepojetí. Výsledky korespondují podle našeho názoru také se současnými společenskými podmínkami. Týká se to například horších výsledků němčinářů nebo pohledu učitelů na kompenzační strategie spíše z krátkodobé a střednědobé perspektivy formálních potřeb školního vzdělávání.

Ve výsledcích se u žáků na konci prvního stupně vzdělávání ukazuje velmi jasná vzájemná koherence výsledků. Výsledky různých korelací si vzájemně odpovídají a naznačují také pravděpodobný zprostředkující vliv latentních proměnných, jako jsou socioekonomický statut rodiny a kulturní kapitál a vývojově podmíněné jevy, jako je shoda hodnocení učitele a sebehodnocení žáka a vliv rodičů na vzdělávací výsledky včetně strategií učení. Na tyto vlivy však pouze nepřímo usuzujeme z toho, co data naznačují, ale nebyly zjišťovány dotazníkem.

Strategie, které jsme zjišťovali, představují strategie používané na konci 5. ročníku ZŠ. Jelikož převažuje jako první cizí jazyk u žáků angličtina (92 % žáků), popisují zjišťované strategie nejvíce učení se anglickému jazyku. 95 % žáků se na konci 5. ročníku ZŠ učilo jen jeden cizí jazyk. Polovina žáků začínala s cizími jazyky ve 4. ročníku. Ostatní se cizí jazyk začali učit již dříve. Ranná výuka cizího jazyka nesouvisela s používáním strategií. Pouze čím dříve se žáci začali cizí jazyk učit, tím lepších výsledků dosahovali v testu. Vztah platí samozřejmě obecně a nemusí se projevit u všech žáků takto přímočaře. U 2/3 žáků uměl někdo z rodiny jazyk, který se žák učil, což lze podle našeho názoru považovat za velmi přínosné z hlediska motivace žáků, učení se napodobováním vzorů, případně pomoci při učení a dostupnosti různých materiálů v daném jazyce včetně různých lepších podmínek pro osvojování cizího jazyka než u žáků, kde v rodině nikdo daným jazykem nehovoří. Pozitivní podle našeho názoru je, že téměř všichni žáci se jazyk učili i doma. Pravděpodobně dostávají domácí úkoly téměř všichni žáci.

Zajímavé je, že polovina žáků měla z daného jazyka na vysvědčení jedničku. Zdá se, že na prvním stupni by mohlo být hodnocení používáno i jako pozitivní motivační prostředek nebo tento výsledek výzkumu vypovídá i o něčem jiném. Polovina žáků si nebyla jistá tím, že se umí učit a ví, jak se jazyk učit, a 14 % žáků uvedlo, že se neumí učit a neví, jak se jazyk učit. Z tohoto hlediska se tedy ukazuje jako důležité žáky učit se učit. Polovina žáků uváděla, že se ve škole dozvídá, jak se učit. 31 % žáků uvádělo, že se to dozvídají někdy a pouze 18 % žáků uvedlo, že se od učitele nedozvídají, jak se učit jazyk. Zdá se tedy, že část učitelů by ještě mohla na základě těchto výsledků výzkumu o potřebách žáků z hlediska jejich kompetence k učení zvážít více

explicitní výuku strategií učení a informování žáků o tom, jak se cizí jazyk učit. 41 % žáků bavilo učit se cizí jazyk, další část jen někdy a 17 % to nebavilo. I zde lze vidět podle našeho názoru prostor pro zlepšení výuky a vnímání výuky ze strany žáků. Zajímavým výsledkem také je, že třetina žáků nemívá strach ze zkoušení. Strach ze zkoušení a jeho případné psychologické a jiné dopady se tedy týkají stále dvou třetin žáků. I když značná část žáků zažívala tento strach pouze někdy.

Co se týče používání strategií učení u žáků mladšího školního věku, objevuje se výrazná skupina, která se učí pomocí představování si slov a používání známých obrátů. Poměrně velké procento žáků uvádělo, že si čtou v daném jazyce pro zábavu i doma. Žáci také často odhadovali význam slov, spíše nechodili do kurzů mimo výuku, a pokud rodiče uměli jazyk, učili se s nimi i doma. Metakognitivní strategie sebezpozorování (pokroku v jazyce, 80 %) a učení se z chyb (86 %) byly v tomto věkovém období čteně používané. Většina žáků uváděla, že se nebojí mluvit a povzbuzuje se v učení.

Angličtináři používali strategie více, nelišili se vůči němčinářům v tom, zda je jazyk bavil nebo zda ho někdo z rodičů uměl. Dívky používaly strategie více a více je jazyk bavil, měly častěji strach ze zkoušení. Chlapci více sledovali filmy, hráli hry a vyhledávali na Internetu v daném jazyce, což může pravděpodobně ukazovat na určitou latentní genderově specifickou proměnou (zaměření chlapců na techniku apod.). Dívky měly v souladu se zahraničními výzkumy (Ellis 2008, s. 313) lepší výsledky v jazykovém testu.

Počet osvojovaných jazyků nesouvisel s průměrnou mírou používání strategií. Žáci, kteří se učili více než jeden jazyk, se méně báli mluvit i s chybami, měli často nějaké příbuzné v zahraničí, více odhadovali význam slov. Zajímavé je, že se méně učili doma. Žáci, kteří se učili více jazyků, uváděli častěji, že je jazyk baví, že jim „jde“ a dosahovali lepších vzdělávacích výsledků. Ukazuje se tedy, že žáci 5. ročníku, kteří se učí více jazyků, nepoužívají automaticky všechny strategie více, spíše určité strategie používají více a jiné méně. To, že se učí více jazyků, se zdá být logicky dáno tím, že jim jazyky „jdou“ a baví je, a mají tudíž i lepší výsledky než žáci, které nebaví a nejdou jim.

Raná výuka měla pozitivní vliv na znalost cizího jazyka, hodnocení žáka sebou samým i učitelem. Žáci se méně učili doma a nechodili do dalších kurzů. Souvislost se ukazovala s používáním strategií typických pro ranou výuku jazyka, jako jsou učení se v básničkách a písničkách, procvičování výslovnosti nebo představování slov jako strategie napomáhající k osvojování slovní zásoby. Neukazuje se, že by žáky jazyk více nebo méně bavil na rozdíl od spolužáků, kteří se začali učit později. Nicméně měli menší zájem o kulturu a zvyky dané země, pravděpodobně proto, že jsou s nimi opakovaně obeznamováni.

Žáci, kteří měli lepší známku, více používali strategie. Měli také lepší výsledky testu, což interpretujeme jako triangulaci testu z hlediska jeho validity a reliability. Používání strategií s výsledkem testu nesouviselo, pouze u vybraných konkrétních strategií. Významnou proměnnou bylo to, zda žáka jazyk baví. Pokud žáci uváděli, že je jazyk baví, používali strategie více, měli

lepší výsledky v testu, lepší známku, lépe je hodnotil učitel, lépe hodnotili sami sebe, měli méně obav. Dívky bavil jazyk víc než chlapce. Sebepojetí hraje při učení také významnou roli. Pokud žáci uváděli, že se umí učit, že jsou šikovni na jazyk, měli lepší výsledky, menší obavy a učitel je hodnotil lépe a naopak. Strach z používání jazyka hrál v našem výzkumu negativní roli. Vedl k horším výsledkům, horšímu sebehodnocení a hodnocení učitelem, horší známce a strategie byly používány méně.

Pokud učitel říkal žákům, jak se učit, souviselo to pozitivně s mírou používání strategií, nikoli však s výsledkem testu. Rodina hraje také svou roli. Pokud doma někdo jazyk uměl, pozitivně to souviselo se známkou, výsledkem testu a používáním strategií. Pokud měli žáci klid na učení nebo je doma někdo přezkušoval, více používali určité strategie. Vliv na známku nebo testové skóre nebyl signifikantní. Pokud se doma s někým učili, používali strategie více. Zároveň platilo, že pokud se žáci doma s někým učili, měli horší výsledky v testu. Pravděpodobně se jedná o žáky, se kterými se někdo učí proto, že potřebují pomoc a nemají očekávané výsledky.

K realizovanému šetření lze mít různé metodologické výhrady. Naším cílem bylo přiblížit používání vybraných strategií u žáků mladšího školního věku s tím, že vzhledem k nutnému omezení obsahu i rozsahu dotazníku kvůli vývojovým specifikům žáků jsme se spokojili s reliabilitou nižší než u výzkumu na druhém stupni a gymnáziích. Upozorníme alespoň na některé základní metodologické otázky, které mohou mít vliv na data, výsledky nebo ovlivňovat interpretaci výsledků. Jednou z nich je, že škála začínala variantou odpovědi ano. Je tedy možné, že žáci vybírali pozitivní odpovědi častěji než negativní. Vzhledem k jejich vývojovým specifikům je možná vysoká míra konformity s otázkami a jejich pozitivním hodnocením. Do výzkumu byly učitelé doporučovány do dotazníku jen ty strategie, o kterých věděli, že je žáci používají a že pochopí, na co se jich ptáme. Proto chybí část strategií, kterou lze dalším výzkumům doporučit také sledovat.

Je třeba upozornit na skutečnost, že sice můžeme do určité omezené míry usuzovat na vliv různých proměnných na používání strategií a další aspekty procesu učení, nicméně používáme pouze základní statistiku (zejména vzhledem k pouze třístupňové škále v dotazníku), nikoli komplexní regresní modely nebo strukturální modelování apod. a „vliv“ zjišťujeme pomocí dotazníku, tj. ex-post facto, nikoli experimentálně. Na vliv usuzujeme deduktivně, na základě teorie.

V analýzách jsme použili velké množství korelací, proto je třeba připomenout skutečnost, že s rostoucím počtem korelací se zvyšuje riziko chybné korelace, tj. že vztah bude signifikantní, i když není, nebo že nebude signifikantní, i když je. S výsledky je tedy třeba pracovat jako pravděpodobnostními a ukazujícími určitý směr a trend a brát je jako platné především jen v těch případech, kdy jsou podpořeny celou řadou dalších výsledků a závislostí.

6 STRATEGIE NA KONCI ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

V kapitole popisujeme charakteristiky zkoumaných žáků 9. ročníku a jejich procesu učení, poté (uváděné) používání strategií učení se cizímu jazyku a vybrané proměnné související s deklarovaným používáním strategií. V diskusi nabízíme shrnutí a interpretaci výsledků. Použitý dotazník a inventář je k dispozici v příloze 5. Deskriptivní statistika všech používaných strategií v 9. ročníku je v příloze 6. Přehledová tabulka strategií s přiřazením položek ke klasifikaci se nachází v metodologické kapitole práce (tab. 19).

6.1 CHARAKTERISTIKA ŽÁKŮ A PROCESU UČENÍ

Téměř všichni žáci byli narozeni v roce 1990 (50 %) nebo 1991 (48 %), tj. byli ve věku 15 – 16 let. Nejstarší respondenti byli narozeni v roce 1986 (1) a 1988 (1). 25 žáků (1 %) se narodilo v roce 1989. Nejmladší se narodili v roce 1992 (20 žáků, tj. 0,8 %).

69 % žáků uvedlo, že se učí pouze jeden cizí jazyk, 27 % dva jazyky, 3 % tři jazyky, 0,5 % (13 žáků) čtyři jazyky a 3 žáci uvedli, že se učí pět cizích jazyků. Z celkového počtu respondentů²⁶ 87 % uvedlo, že se učí angličtinu, 34 % se učí němčinu. 8 % ze všech žáků se učilo francouzsky. 5 % rusky, asi 1 % španělsky a 0,5 % italsky. Jiný jazyk se učilo asi 1,5 %. Nejčastěji byla uváděna slovenština (9 žáků), chorvatština (4) a polština (4). 79 % žáků se začínalo jako první cizí jazyk učit angličtinu, 20 % němčinu, ostatní uvedli jiný jazyk nebo údaj neuvodili. S prvním cizím jazykem začínali žáci před 5. třídou. 1,6 % do 3 let včetně, 12 % před 1. třídou, 26 % do 3. třídy včetně, 47 % od 4. do 5. třídy včetně. 7 % žáků uvedlo, že začínalo s prvním cizím jazykem později.

Jako preferovaný cizí jazyk uvádělo 79 % žáků angličtinu, 18 % němčinu, ostatní jiné jazyky nebo preferenci neuvodili. Používání strategií učení bylo zjišťováno u preferovaného jazyka, proto zmíníme ve vztahu k tomuto jazyku více informací. Preferovaný jazyk se žáci v 9. ročníku učí průměrně asi 6 let, což odpovídá povinné výuce cizího jazyka od 4. ročníku. Nejdéle od narození a nejméně něco přes 3 roky. Svou znalost tohoto jazyka průměrně hodnotí jako ucházející. Průměrná známka z preferovaného jazyka byla 2,1. Co se týče průměrného pořadí jednotlivých řečových dovedností na škále od 1 (nejlepší) po 4 (v této dovednosti se cítím nejslabší), nejzdatnější se žáci cítí v dovednosti psaní (2,8 na škále), poté čtení (2,7), mluvení (2,5), nejslabší se cítí v porozumění slyšenému (1,9). Tento výsledek naznačuje, jak žáci chápou dovednost psaní nikoli jako pravděpodobně nejnáročnější komplexní dovednost, ale pouhé opisování slov a nácvič ortografie. Výzkum rozvíjených dovedností ve výuce cizích jazyků (Janíková, Vlčková 2006) a výzkum výuky angličtiny v 7. a 8. ročníku základních škol (školní rok 2005/06) prostřednictvím nepřímého pozorování (Šebestová 2009) tento závěr podporují. Ve výuce se často objevovalo psaní, nicméně pouze ve funkci prostředku, nikoli cíle a ve smyslu rozvíjení

²⁶ Žáci se mohou učit z uvedených jazyků několik současně. Tj. žák, který je uveden v kategorii učí se angličtinu, může být uveden zároveň v dalších kategoriích, jako např. učí se němčinu a jiný jazyk.

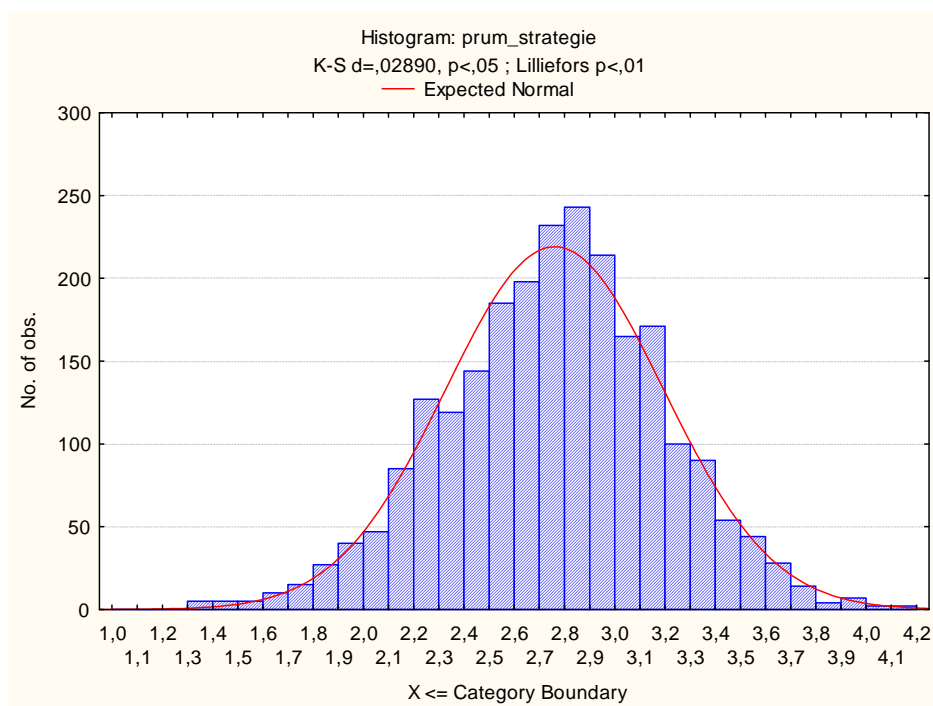
dovednosti psaní, spíše jen jako část dovednosti psaní, a to osvojení ortografie. U dovednosti psaní byla také zjištěna největší směrodatná odchylka ($SD = 1,11$) ze všech pořadí dovedností, což pravděpodobně naznačuje právě rozdíly v porozumění obsahu dovednosti psaní.

Zjišťovali jsme také, zda učitel (z výpovědí žáků) učí žáky, jak se učit. 47 % žáků uvedlo, že jim učitel říká, jak se cizí jazyk učit a co je při učení důležité. 24 % uvedlo, že někdy. 30 % žáků uvedlo, že jim to učitel neříká. Asi 50 % žáků uvedlo, že to s nimi učitel i procvičuje; 26 % uvedlo, že někdy; podle 24 % to neprocvičují.

Ptali jsme se také žáků, jestli mají pocit, že se umí učit. 32 % žáků uvedlo, že si myslí, že se umí učit efektivně a ví, jak se učit. 38 % uvedlo, že někdy, půl napůl, 30 % ne. 3 % neodpověděla nebo to nedovedla posoudit. 26 % žáků uvedlo, že si myslí, že má nadání na jazyky; 31 % částečně; 43 % ne.

6.2 POUŽÍVÁNÍ STRATEGIÍ

Průměrná míra uváděného používání všech strategií žáky 9. ročníku byla 2,76 ($N = 2382$, $SD = 0,43$) na škále od 1 (nikdy, téměř nikdy) do 5 (vždy, téměř vždy). Žáci tedy strategie učení používali průměrně pouze občas. Nejnižší průměrná míra používání strategií byla 1,31; nejvyšší 4,15, medián byl 2,76 a modus 3 (četnost modu 35). Normalita rozložení dat byla testovaná pomocí Kolmogorovova-Smirnovova testu (graf 6). D-statistika byla signifikantní ($d = 0,03$, $p < 0,05$), proto byla zamítnuta nulová hypotéza, že rozložení dat je normální.



Graf 6: Rozložení průměrné míry používání strategií v 9. ročníku ZŠ

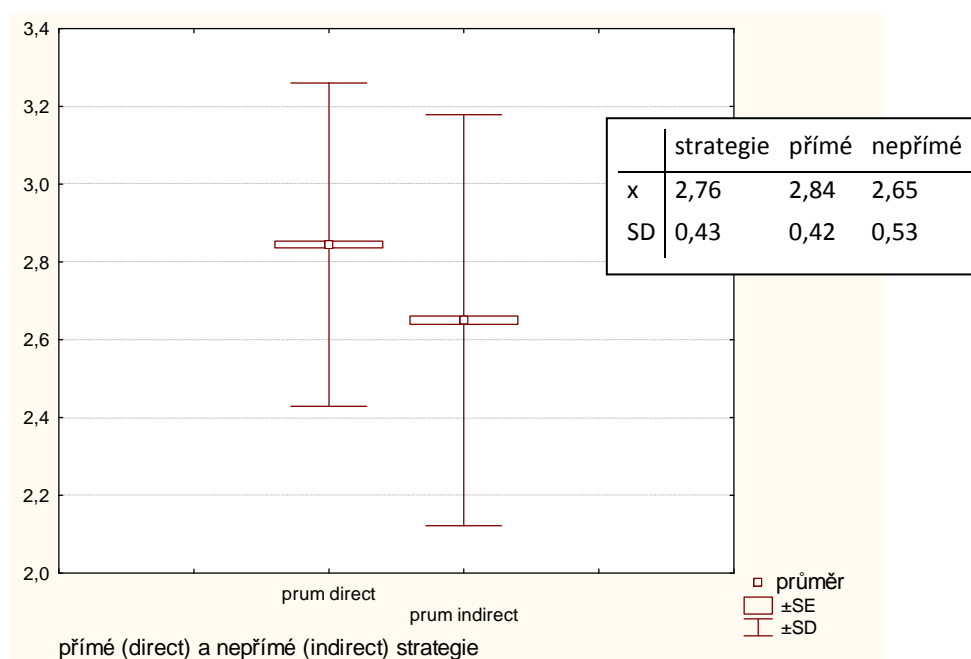
Srovnání používání přímých a nepřímých strategií učení

Zjišťovali jsme rozdíly v průměrné míře používání přímých a nepřímých strategií učení. Nejprve jsme testovali normalitu rozložení dat (tab. 21). D-statistika nebyla signifikantní. Obě skupiny vykazovaly normální rozložení dat.

Tab. 21: Test normality rozložení průměrné míry používání přímých a nepřímých strategií v 9. ročníku ZŠ

K-S test	přímé	nepřímé
d	0,03	0,02
p	<0,10	>0,20

Vzhledem k normalitě dat měl být použit t-test, který předpokládá normální rozložení a homogenitu rozptylů. Jelikož Leveneův test zjišťující homogenitu rozptylů byl signifikantní ($F = 113,93$, $df = 4765$, $p = 0,00$), byl zamítnut předpoklad homogenity pro použití t-testu. V případě porušení předpokladu homogenity, se doporučuje opakovat analýzu pomocí neparametrických metod. Použili jsme proto jak t-test, v němž rozdíly byly signifikantní ($t = 14,11$, $df = 4765$, $p = 0,00$, $N_1 = 2384$, $N_2 = 0,42$), tak neparametrický Wilcoxonův test odpovídající typu dat. Rozdíly v míře používání přímých a nepřímých strategií byly také signifikantní ($N = 2383$, $T = 746427,5$; $Z = 20,01$, $p = 0,00$). Přímé strategie byly používány více než nepřímé (graf 7).



Graf 7: Používání přímých a nepřímých strategií v 9. ročníku ZŠ

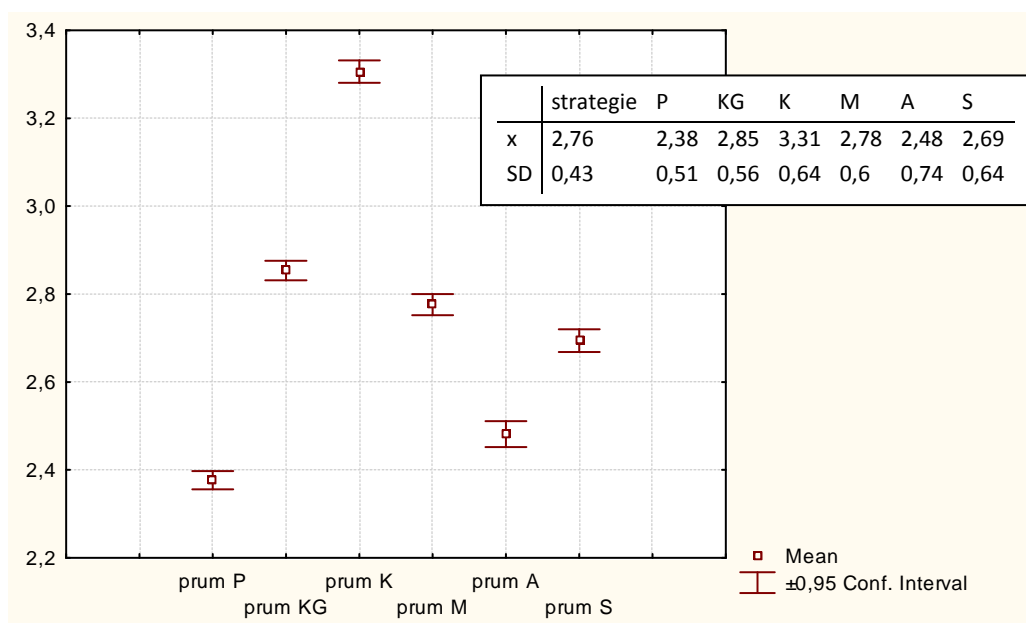
Srovnání používání šesti skupin strategií

Kolmogorovovým-Smirnovovým testem jsme zjišťovali normalitu rozložení průměrné míry používání skupin strategií. Všechny skupiny strategií vykazovaly ne-normální rozložení (tab. 22).

Tab. 22: Test normality rozložení průměrné míry používání skupin strategií v 9. ročníku ZŠ

K-S test	P	KG	K	M	A	S
d	0,06	0,03	0,05	0,04	0,05	0,05
p <	0,01	0,05	0,01	0,01	0,01	0,01

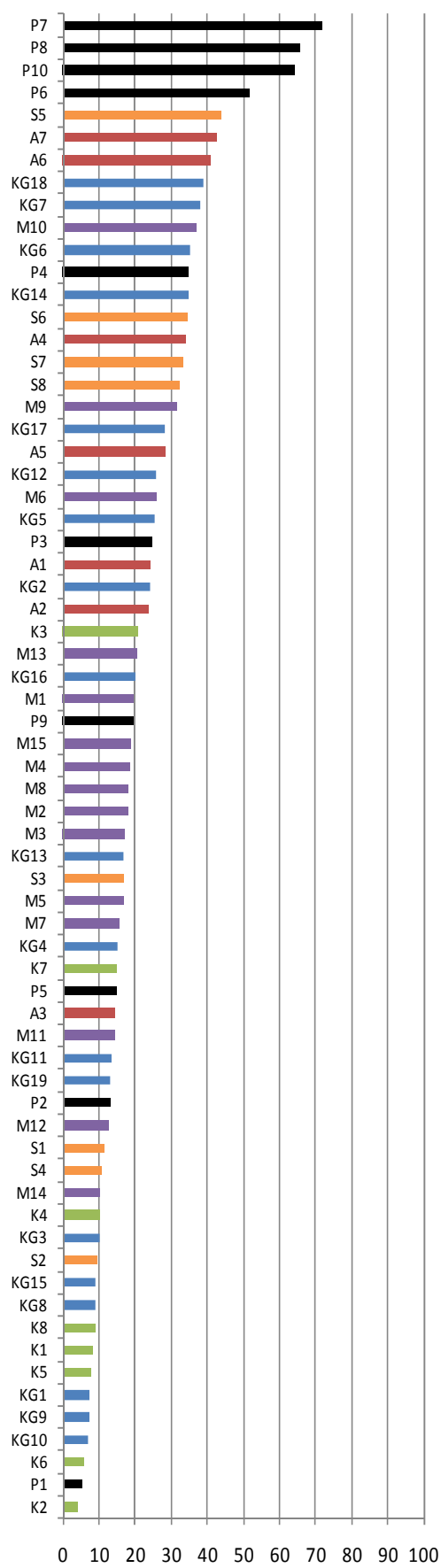
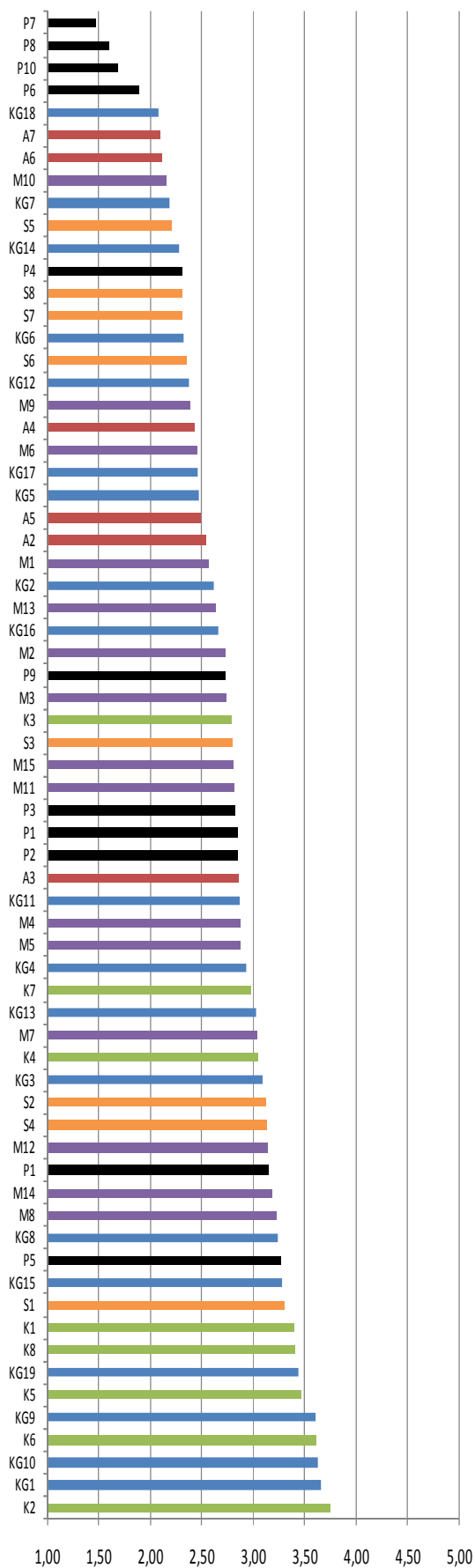
Rozdíly v používání skupin strategií byly signifikantní celkově (Friedmanova ANOVA (N = 2377, df = 5) = 2956,33, p < 0,00) i mezi všemi jednotlivými skupinami strategií navzájem (Wilcoxonův test, p vždy = 0,00). Nejvíce byly používané kompenzační strategie (K), žáci je používali průměrně někdy. Poté kognitivní (KG), metakognitivní (M), sociální (S), afektivní (A) a nejméně paměťové (P) strategie (graf 8). Paměťové strategie (P) byly používány občas, spíše zřídka.



Graf 8: Srovnání průměrné míry používání skupin strategií v 9. ročníku ZŠ

Používání jednotlivých strategií

Používání všech dílčích zkoumaných strategií ukazuje graf 9. Kódování strategií je následující: Přímé strategie – paměťové (zkratka P, část A v inventáři), kognitivní (zkratka KG, část B v inventáři), kompenzační (zkratka K, část C v inventáři); nepřímé strategie – metakognitivní (zkratka M, část D v inventáři), afektivní (zkratka A, část E v inventáři), sociální (zkratka S, část F v inventáři).



Graf 9: Srovnání průměrné míry používání jednotlivých strategií učení v 9. ročníku ZŠ

Graf 10: Procento žáků 9. ročníku ZŠ nepoužívajících jednotlivé strategie

Nad 3,5 na škále (používání strategií mezi někdy až často) se nacházelo pouze 5 strategií, všechny ze skupin kognitivních nebo kompenzačních strategií. Nejvíce používaná byla strategie požádání druhého, aby žákovi řekl, co neví (K2); poté opakované vyslovení nebo napsání slovíčka za účelem jeho osvojení nebo procvičení (KG1); používání slovníku nebo Internetu (KG10); zjednodušení sdělení, když žák neví, jak něco říct nebo napsat (K6); vytvoření si zběžného přehledu o obsahu textu a pochopení hlavní myšlenky, až poté důkladnější čtení (KG9).

Naopak mezi nejméně používané strategie (pod 2 na škále – obvykle nebo nikdy nepoužívané strategie) patřily čtyři strategie, a to pouze ze skupiny paměťových strategií. Nejméně používanou strategií ze všech bylo využívání pojmových map při učení se slovíček (P7). Poté předvedení si slovíčka, které se žák učí (P8); používání různých kartiček (pexeso, kartotéky apod.) k učení (P10) a představování si slovíčka, např. slovíčko cook/kochen si žák představí tak, že vidí sebe nebo jinou osobu, jak vaří (P6). Všechny zbývající ve výzkumu zjišťované strategie byly žáky používány někdy, asi v polovině vhodných případů, tedy pravděpodobně nesystematicky.

Z pedagogického hlediska je zajímavější pohled na používání strategií vyjádřený procentem žáků 9. ročníku, kteří jednotlivé strategie nikdy nebo téměř nikdy nepoužívají (graf 10). Ukazuje se totiž, jak velká procentuální část žáků potřebuje podporu při osvojování dané strategie. Tabulka 23 v uspořádané formě ukazuje, podobně jako graf 10, kolik procent žáků dané strategie nepoužívá.

Tab. 23: Procento žáků nepoužívajících jednotlivé strategie v 9. ročníku ZŠ

% ne	strategie
> 70	P7
> 60	P8, P10
> 50	P6
> 40	S5, A7, A6
> 30	KG18, KG7, M9, S8, S7, A4, S6, KG14, P4, KG6, M10
> 20	M13, K3, A2, KG2, A1, P3, KG5, M6, KG12, A5, KG17
> 15	KG4, M7, M5, S3, KG13, M3, M2, M8, M4, M15, P9, M1, KG16
>10	KG3, K4, M14, S4, S1, M12, P2, KG19, KG11, M11, A3, P5, K7
> 5	P1, K6, KG10, KG9, KG1, K5, K1, K8, KG8, KG15, S2
> 0	K2

Většina strategií (55 z 67 zkoumaných strategií) nebyla používána více než 10 % žáků. Podle našeho názoru více než 10 % žáků nikdy nepoužívajících nějakou důležitou strategii představuje početnou skupinu žáků, které je třeba nabídnout odpovídající podporu v oblasti osvojování strategií učení cizímu jazyku. Jen v případě tohoto výzkumu totiž 10 % představovalo 238 žáků.

Více než 50 % žáků nepoužívalo 4 strategie. Ve všech čtyřech případech se jednalo o strategie paměťové. Více než 70 % žáků nikdy nepoužívalo při učení pojmové mapy (P7). Více než 60 % žáků nepoužívalo fyzické ztvárnění, předvedení si slova (P8). U této strategie je však třeba brát v úvahu, že ne všechna slova si lze fyzicky ztvárnit. Více než 60 % žáků nepoužívalo kartičky a jiné mechanické techniky pro učení a více než 50 % žáků si slova nikdy nepředstavovalo. To, že více než 40 % žáků 9. ročníku nemělo kamaráda na konverzaci v cizím jazyce (S5) nebo nepou-

žívalo specifické afektivní strategie (A7, A6), je podle našeho názoru přirozeným výsledkem výzkumu a není třeba navrhnout pedagogická opatření. Velká část žáků (více než 30 %) nepoužívala vůbec vlastní souhrny učiva (KG18), myšlení v cizím jazyce (KG7), procvičování v přirozeném kontextu (KG6), srovnávání jazyků (KG14), učení slovíček v kontextu (P4), nestanovovala si dlouhodobé a střednědobé cíle (M9, M10), nerozvíjela empatii při komunikaci (S8), neseznamovala se s kulturou dané země (S7), nespolečně pracovala s rodilými nebo zdatnými mluvčími (S6). Další výsledky ukazuje tabulka 23.

Následující kapitoly popisují používání jednotlivých strategií učení podle toho, do jaké skupiny strategií patří. Interpretace a shrnutí výsledků je v části diskuse.

Používání paměťových strategií

Paměťové strategie jsou nejméně používanou skupinou strategií učení (2,38 na škále). Deskriptivní statistika jednotlivých strategií je k dispozici v příloze 6. Konkrétně byly používány jednotlivé strategie takto:

Vytváření mentálních spojů: Propojování nepoužívalo nebo obvykle nepoužívalo 25 % žáků, 39 % někdy (P1). Seskupování slov při učení nevyužívalo nebo je využívalo jen zřídka 45 % žáků, někdy je aplikovalo 17 % žáků (P3). Kontextualizaci při učení slov nepoužívalo nebo ji používalo zřídka 61 % žáků, 18 % někdy (P4).

Vizuální a auditivní reprezentace: Vybavování si slova podle umístění uvádělo 50 % žáků jako používané často nebo téměř vždy (P5). Představování si slova nevyužívalo vůbec nebo obvykle 74 % žáků (P6). Sémantické mapy 86 % žáků nepoužívalo nebo je používalo pouze zřídka (P7). Fonetické reprezentace nikdy nebo obvykle nepoužívalo 42 % žáků, 30 % je používalo někdy (P9).

Správné opakování: Správné opakování se nikdy nebo obvykle neobjevovalo u 40 % žáků, u 30 % někdy (P2).

Využívání činnosti: Předvedení si slova nikdy nebo obvykle nevyužívalo 83 % žáků (P8). 80 % žáků uvedlo, že nikdy nebo obvykle nepoužívá mechanické techniky jako kartičky k učení (P10).

Používání kognitivních strategií

Kognitivní strategie byly druhou nejvíce používanou skupinou strategií, nicméně průměrná míra jejich používání byla nízká (2,85 na škále). Strategie byly někdy, občasně používané.

Procvičování: 62 % žáků uvedlo, že vždy nebo často opakují nový výraz nahlas nebo v duchu nebo si ho opakovaně píšou, aby se ho naučili (KG1), 18 % tuto strategii obvykle nepoužívalo. 48 % žáků nenapodobovalo rodilé mluvčí (KG2). 30 % si nikdy nebo obvykle neprocvičuje výslovnost nebo psaní slov, 34 % někdy (KG3). Rozpoznávání a používání frazeologických obrátů se

neobjevovalo u 36 % žáků, u 30 % někdy ano (KG4). Kombinování slov a vět nepoužívá nebo obvykle nepoužívá 54 % žáků, dalších 25 % pouze někdy (KG5). Procvičování v přirozeném prostředí nerealizuje nebo obvykle ne 59 % žáků, dalších 21 % pouze někdy (KG6). V cizím jazyce se nikdy nebo obvykle nesnaží myslet 64 % žáků, dalších 21 % pouze někdy (KG7).

Přijímání a produkce sdělení: 44 % se snaží zaslechnout hlavní myšlenku při poslechu nebo psaní (KG8). Rychlé uchopení hlavní myšlenky, zběžné čtení používá 61 % žáků často nebo vždy (KG9). Co se týče používání vnějších opor pro přijímání a odesílání sdělení, 60 % žáků uvedlo, že používá slovníky často nebo vždy (KG10).

Analyzování a logické usuzování: Používání pravidel (dedukci) uvádělo 35 % žáků jako nepoužívanou strategii, 37 % ji používalo někdy (KG11). 57 % žáků nevyhledávalo vzory nebo pravidla v daném jazyce (KG12). 34 % žáků nerozkládalo nebo obvykle neanalyzovalo slova s cílem pochopit jejich význam, 26 % tak činilo někdy, 40 % často nebo vždy (KG13). 60 % žáků nesrovnávalo jazyky (KG14). Bez doslovného překládání se snažilo rozumět vždy nebo často 45 % žáků, někdy dalších 31 % (KG15). Opatrnost při přenášení pravidel z jednoho jazyka na druhý (KG16) uvádělo 22 % žáků jako často používanou, 34 % jako někdy používanou strategii. 44 % žáků tuto strategii nikdy nebo obvykle nepoužívalo.

Vytváření struktur pro vstupy a výstupy: 55 % žáků si ve výuce nikdy nebo obvykle nedělalo poznámky, 23 % někdy, 21 % často nebo vždy (KG17). 69 % si nikdy nebo obvykle nevypracovávalo vlastní souhrny učiva (KG18). 54 % žáků si vždy nebo často zvýrazňovalo důležité informace, 20 % někdy, 27 % nikdy nebo obvykle ne (KG19).

Používání kompenzačních strategií

Skupina kompenzačních strategií byla nejvíce používanou skupinou strategií u žáků 9. ročníku ZŠ, nicméně i tak relativně málo („někdy“). Přesnější deskriptivní statistika jednotlivých strategií je v příloze 6.

Inteligentní odhadování: 50 % žáků uvedlo, že často nebo obvykle odhaduje význam slov (K1).

Překonávání omezení v mluvení a psaní: 63 % žáků uvedlo, že často nebo vždy žádá druhého, aby jim řekl to, na co si nemohou vzpomenout (K2). Dalších 23 % tak činí někdy. 42 % žáků nepoužívá nikdy nebo obvykle ne gestikulaci a mimiku, když neví, jak něco říct (K3), 27 % ji používá někdy. 34 % žáků se často nebo vždy vyhýbá konverzaci s neznámou slovní zásobou, dalších 34 % tak činí někdy (K4). 54 % žáků směřuje rozhovor k tématům, kde znají slovíčka (K5), 27 % někdy. Zjednodušení sdělení často nebo vždy využívá 50 % žáků (K6). Neologismy vytváří často nebo vždy 36 % žáků, naopak nikdy nebo obvykle ne dalších 36 % žáků (K7). Opisy a synonyma se často nebo vždy uplatňují u 51 % žáků, u 29 % žáků někdy. 20 % žáků je nepoužívá nikdy nebo obvykle ne (K8).

Používání metakognitivních strategií

Skupina metakognitivních strategií byla na škále používaná průměrně někdy, občas ($x = 2,78$).

Zaměření učení: 48 % žáků si nikdy nebo obvykle nevytváří přehled a nepropojuje nové s již známých, dalších 32 % tak činí někdy (M1). Soustředění se na učení jazyka, řízenou pozornost nikdy nebo obvykle při učení cizího jazyka nepoužívá 42 % žáků, dalších 32 % někdy (M2). Selektivní pozornost, zaměření se při učení na určitý aspekt nikdy nebo obvykle nepoužívá 40 % žáků, 33 % někdy (M3). Odklad mluvené produkce na počátku učení uvedlo 33 % žáků jako vždy nebo často uplatňovaný přístup. Dalších 27 % někdy nechtělo na začátku učení se jazyku mluvit (M4). 39 % žáků tuto strategii nepoužívalo.

Příprava a plánování učení: O to, jak se cizí jazyk učit, se nikdy nebo obvykle nezajímalo 39 % žáků (M5). Někdy se o to zajímá 30 % žáků, vždy nebo často 31 % žáků. Co se týče organizování a uspořádávání učení, zjišťovali jsme 3 strategie, M6, M7, M8: Svůj program si tak, aby měli dostatek času na učení cizího jazyka (M6), plánuje 20 % žáků vždy nebo často, někdy 26 %, nikdy nebo obvykle ne 55 % žáků. Učební prostředí si připravuje 39 % žáků často nebo vždy, 26 % někdy, nikdy nebo obvykle ne 35 % žáků (M7). Poznámkový sešit si nikdy nebo obvykle nevedlo 33 % žáků. Často nebo vždy si ho vedlo 47 % žáků (M8). Dále jsme zjišťovali stanovování dlouhodobých a střednědobých cílů. Dlouhodobé cíle v učení se jazyku si nikdy nebo obvykle nestanovovalo 57 % žáků (M9). Krátkodobé a střednědobé plánování s kontrolou jeho plnění nikdy nebo obvykle nepoužívalo 64 % žáků, dalších 24 % jen někdy (M10). Jazykovou úlohu rozpoznávalo jasně a vědělo, na co se soustředit pouze 25 % žáků vždy nebo často, někdy to vědělo 39 % žáků, nikdy nebo obvykle ne 36 % (M11). Anticipace očekávaných jazykových situací se objevovala často nebo vždy u 42 % žáků, někdy u 27 %, u 30 % nikdy (M12). Co nejvíce příležitostí k osvojování cizího jazyka nevyhledávalo nikdy nebo obvykle ne 48 % žáků, dalších 27 % je vyhledávalo jen někdy (M13).

Evaluace učení: Chyb při učení si všímalo a učilo se z nich 43 % žáků vždy nebo často, dalších 29 % někdy, nikdy nebo obvykle ne 28 % žáků (M14). Svůj pokrok při učení jazyka hodnotilo 30 % žáků vždy nebo často, někdy 29 %, nikdy nebo obvykle ne 41 % žáků (M15).

Používání afektivních strategií

Skupina afektivních strategií byla průměrně používaná žáky zřídka. Jednotlivé strategie jsou málo používané.

Snižování úzkosti: Zjišťována byla snaha relaxovat. 34 % žáků uvedlo, že se snaží odpočinout a uklidnit se, když pocítují stres z učení cizímu jazyku, 24 % tak činí někdy, 42 % tuto strategii nepoužívá nebo obvykle ne (A1).

Sebepovzbuzování: Sebepovzbuzující výroky si nikdy nebo obvykle nevytváří 50 % žáků, 28 % někdy, 15 % často, 7 % vždy (A2). Odvahu k používání jazyka si často dodává 29 % žáků, 36 %

někdy, 36 % zřídka nebo nikdy (A3). Sebeodměňování neuplatňuje 56 % žáků vůbec nebo obvykle ne, 21 % někdy (A4).

Práce s emocemi: Pozornost příznakům stresu nikdy nebo obvykle nevěnuje 53 % žáků a nesnaží se jim předcházet, někdy tak činí 24 % žáků (A5). 65 % žáků si nezaznamenává pocity, postoje související s daným jazykem a nesnaží se je takto měnit (A6). O svých pocitech souvisejících s učením se cizímu jazyku si s nikým nikdy nebo obvykle nepovídá 66 % žáků (A7).

Používání sociálních strategií

Skupina sociálních strategií učení byla používána průměrně někdy, spíše občas. Zjišťovali jsme tři oblasti strategií učení: dotazování, spolupráci a empatii.

Dotazování: O zpomalení, zopakování nebo vysvětlení v případě nepochopení žádá často nebo vždy 48 % žáků (S1). 27 % tak činí někdy, nikdy nebo obvykle ne 25 % žáků. O potvrzení správnosti žádá často nebo vždy 39 % žáků, někdy 32 % (S2). O opravování nežadá nikdy nebo obvykle ne 40 % žáků, někdy 32 % (S3).

Spolupráce: Se spolužáky při učení jazyka spolupracuje často nebo vždy 39 % žáků, někdy 31 %, nikdy nebo obvykle ne 30 % žáků (A4). Kamaráda na konverzaci nebo dopisování nemá 65 % žáků. Někdy si dopisuje 16 % žáků (S5). S roditeli nebo pokročilými mluvčími při učení se cizímu jazyku nikdy nebo obvykle nespolupracuje 60 % žáků, někdy 20 % (S6).

Rozvíjení empatie: S kulturou cizí země se nikdy nebo obvykle neseznamuje 60 % žáků, někdy 22 % (S7). Pocitům a myšlenkám druhých při komunikaci v cizím jazyce nikdy nebo obvykle nevěnuje pozornost 59 % žáků, někdy 25 % žáků (S8).

6.3 PROMĚNNÉ OVLIVŇUJÍCÍ POUŽÍVÁNÍ STRATEGIÍ

Podobně jako u žáků 5. ročníku a na gymnáziích jsme u žáků v 9. ročníku ZŠ sledovali vybrané proměnné jednak potenciálně ovlivňující používání strategií a jednak proměnné, které mohou být používáním strategií ovlivňovány nebo je mezi nimi reciproční vztah. Interindividuální rozdíly sledujeme z hlediska následujících proměnných: gender, jazyk, doba učení se cizímu jazyku, raná výuka cizího jazyka, počet osvojovaných cizích jazyků, sebepojetí, vzdělávací výsledky (známka, znalost).

Genderové rozdíly v používání strategií

Pro zjišťování vztahů mezi genderem a používáním strategií a dalších proměnných z výzkumné oblasti učení jsme použili Spearmanův koeficient pořadové korelace, který je vhodný pro dichotomickou nominální proměnnou (gender) a ordinální ne-normálně rozloženou proměnnou

(jednotlivé strategie) stejně tak jako pro srovnání s intervalovou ne-normálně rozloženou proměnnou (průměrná míra používání skupin strategií a strategií celkově).

Ukazuje se, že dívky používají strategie signifikantně více ($R = -0,15$, $p = 0,00$). Rozdíly jsou statisticky významné na úrovni všech podskupin strategií vyjma afektivních strategií. Nejvyšší korelace dosahují kognitivní strategie ($R = -0,15$, $p = 0,00$). Nejnižší korelace je u sociálních strategií ($R = -0,07$, $p = 0,00$).

Dívky signifikantně více (na základě vlastních výpovědí) používají následující strategie z níže uvedených skupin strategií:

- Afektivní strategie: správného opakování (P2), představování si, kde bylo slovo napsané (P5), používání kartiček k osvojování slovní zásoby (P10).
- Kognitivní strategie: opakované vyslovování, psaní (KG1), procvičování výslovnosti a psaní (KG3), ustálená spojení (KG4), vytváření si přehledu o textu před čtením (KG9), používání slovníků (KG10), aplikace pravidel (KG11), analyzování slov (KG13), snaha porozumět bez nutnosti doslovného překládání (KG15), opatrnost při přenášení pravidel z jednoho jazyka na druhý (KG16), psaní si poznámek (KG17), vypracovávání souhrnů (KG18). Nejsilnější korelaci vykazuje strategie zvýrazňování důležitých informací (KG19: $R = -0,28$, $p = 0,00$).
- Kompenzační strategie: požádání o pomoc (K2), gestikulace, mimika (K3), vyhýbání se konverzaci o tématech s neznámou slovní zásobou (K4), směřování hovoru k tématům se známou slovní zásobou (K5), zjednodušení, přizpůsobení sdělení (K6), opis, synonymum (K8).
- Metakognitivní strategie: soustředění (M2), zájímání se o to, jak se učit (M5), plánování času na učení, pravidelnost (M6), příprava učebního prostředí (M7), vedení si sešitu (M8), anticipace (M12), vyhledávání příležitostí k procvičování (M13), všímání si chyb, učení se z nich (M14), evaluace pokroku (M15). Nejsilnější jsou korelace M7 ($-0,18$, $p = 0,00$) a M8 ($R = -0,15$, $p = 0,00$), které jsou nicméně také nevýznamné.
- Afektivní strategie: snaha o uvolnění stresu (A1), sebepovzbuzování (A2), dodávání si odvahy (A3), sdílení pocitů (A7).
- Sociální strategie: požádání o přizpůsobení (S1), žádost o potvrzení správnosti (S2), žádost o opravení (S3), spolupráce se spolužáky (S4).

Signifikantně vyšší míra používání strategií učení se objevovala u chlapců pouze u dvou strategií, a to paměťové strategie A8 – fyzického ztvárnění si slovíčka a afektivní strategie A6 – zaznamenávání si postojů, pocitů a jejich systematické zlepšování.

Rozdíly v používání strategií související s preferencí jazyka: srovnání angličtinářů a němčinářů

Používání strategií jsme zjišťovali u preferovaného cizího jazyka. Jako preferovaný jazyk mohli žáci volit jakýkoli z cizích jazyků, který se učí a z nějakého důvodu ho preferují. Uváděným dů-

vodem bylo např. to, že je to jazyk, který lze nejvíce uplatnit, nebo že se ho učí nejdéle, líbí se jim apod. Naším výchozím předpokladem bylo, že u preferovaného jazyka by mohlo být používání strategií nejlepší. Většina žáků uvedla jako preferovaný jazyk angličtinu (79 %), menší část němčinu (18 %) a zanedbatelná část (3 %) další jazyky jako francouzštinu, ruštinu, španělštinu atd. Dalších preferovaných jazyků je co do počtu i frekvence jejich uvádění na druhém stupni samozřejmě méně než na gymnáziu. Z důvodu četností jednotlivých preferovaných jazyků zaměřujeme další analýzy podobně jako na prvním stupni základní školy pouze na srovnání žáků preferujících angličtinu a němčinu.

Žáci preferující němčinu jako cizí jazyk uváděli vyšší míru používání paměťových strategií, afektivních a sociálních strategií. Síla vztahu je zanedbatelná a nepřesahuje $R = 0,05$ při $p = 0,01$. V celkové průměrné míře používání strategií nebyly rozdíly mezi žáky preferujícími angličtinu nebo němčinu signifikantní.

Žáci preferující německý jazyk používali signifikantně více následující strategie:

- Paměťové strategie: kontextualizaci (P4), pojmovou mapu (P7), fyzické ztvárnění (P8), podobnost na základě zvuku nebo smyslu (P9), kartičky (P10). Síla vztahu je zanedbatelná, a to do $R \leq 0,08$ a $p \leq 0,04$.
- Kognitivní strategie: opakované vyslovování, psaní (KG1), vyhledávání pravidel (KG12), rozdělování slova do částí pro porozumění (KG13), srovnávání jazyků (KG14). Pouze u KG13 je síla vztahu $R > 0,1$, nicméně se vždy jedná o zanedbatelný vztah.
- Metakognitivní strategie: příprava učebního prostředí (M7), střednědobé plánování (M10). Síla vztahu je velmi slabá.
- Afektivní strategie: věnování pozornosti stresu a jeho předcházení nebo snižování (A5), zaznamenávání pocitů (A6).
- Sociální strategie: žádání o opravování (S3).

Žáci, kteří uváděli, že preferují angličtinu, používali více následující strategie z níže uvedených skupin strategií:

- Kognitivní strategie: procvičování výslovnosti nebo psaní (KG3), používání frází (KG4), snaha porozumět bez doslovného překládání (KG15). Nicméně se vždy jedná o velmi volný vztah.
- Kompenzační strategie: gestikulace, mimika (K3). Síla vztahu je velmi slabá.
- Metakognitivní strategie: vytváření přehledu, přemýšlení, co se k čemu vztahuje (M11). Síla vztahu je velmi slabá.

Žáci, kteří uváděli, že preferují němčinu, a popisovali strategie učení německému jazyku, uváděli více osvojovaných jazyků než žáci preferující angličtinu ($R = 0,04$, $p = 0,04$). Nevyskytly se rozdíly v závislosti jazyka a sebepojetí, subjektivně pocíťované míry zvládnutí řečových dovedností. Angličtináři uváděli zvládnutí dovednosti čtení v pořadí dovedností více vpředu než němčináři (síla vztahu je zanedbatelná). Preference jazyka nevykazovala závislost na gender. Prefe-

rence jazyka nesouvisela se subjektivním odhadem znalosti jazyka, odhadovanou úrovní dovedností mluvení, poslechu a psaní. Žáci, kteří uváděli, že preferují němčinu, a popisovali strategie učení německému jazyku, uvádějí více osvojovaných cizích jazyků než žáci preferující angličtinu ($R = 0,10$, $p = 0,00$).

Rozdíly v závislosti na počtu osvojovaných jazyků

Rozdíly mezi žáky v používání strategií učení v závislosti na počtu jazyků, které uvedli, že se učí, jsme zjišťovali pomocí Spearmanova korelačního koeficientu R vhodného pro daný typ výzkumné otázky a hypotézy (přímá úměra), úroveň proměnných (ordinální a intervalová) a rozložení dat (neparametrické). Necelých 70 % žáků uvedlo ($N = 2384$), že se učí pouze jeden jazyk. Dva jazyky se učí 27 % žáků, tři jazyky 3 % žáků, 4 jazyky 0,5 % a 5 jazyků 3 žáci (0,1 %).

Čím více jazyků žáci uváděli, že se učí, tím více používali strategie učení celkově ($R = 0,14$, $p = 0,00$). Ze skupin strategií nebyla závislost signifikantní u paměťových a afektivních strategií, přičemž u paměťových strategií coby skupiny strategií byla zjištěna nejnižší reliabilita. Nejsilnější vztah byl u kognitivních strategií ($R = 0,17$, $p = 0,00$).

Čím více jazyků žáci uváděli, že se učí, tím více používali následující strategie z níže uvedených podskupin strategií:

- Paměťové: propojování známého a nového (P1), správné opakování (P2), kartičky (P10). Naopak méně používali učení se slovíček po tematických a jiných skupinách (P3). Síla vztahu byla $R \leq 0,08$.
- Kognitivní: Čím více jazyků se učí, tím více používají všechny jednotlivé kognitivní strategie. Vztah nebyl zjištěn pouze u opakování činnosti (KG1) a vypracovávání si souhrnů učiva (KG18). Nad $R > 0,1$ jsou vztahy pouze u strategií KG16 (opatrnost při přenášení pravidel), KG15 (snaha porozumět bez doslovného překládání), KG14 (srovnávání jazyků), KG6 (procvičování jazyka jako dívání se na televizi, poslouchání rádia, čtení pro zábavu, psaní atd.).
- Kompenzační: odhadování významu slov (K1), mimika, gestikulace (K3), opis, synonyma (K8).
- Metakognitivní: vytváření si přehledu a hledání souvislostí (M1), soustředění se (M2), zájímání se o to, jak se učit (M5), plánování programu s časem na učení (M6), příprava prostředí (M7), dlouhodobé cíle (M9), rozpoznání účelu učební úlohy (M11), anticipace (M12), vytváření příležitostí pro osvojování (M13), všímání si chyb a učení se z nich (M14). $R > 0,1$ bylo pouze u položky M14 a M13.
- Počet uváděných jazyků nekoreloval s používáním z žádné z afektivních strategií.
- Sociální: požádání o přizpůsobení (S1), žádání o opravování (S3), kamarád na dopisování (S5), spolupráce s dobrými mluvčími (S6), seznamování se s kulturou (S7), empatie (S8). $R > 0,10$ bylo pouze u položky S7 a S1.

Dívky uváděly, že se učí více jazyků ($R = -0,13$, $p = 0,00$). Že se učí více jazyků, uváděli němčináři ($R = 0,10$, $p = 0,00$).

Čím více jazyků žáci uváděli, že se učí, tím uváděli:

- lepší znalost jazyka ($R = 0,09$, $p = 0,00$),
- lepší známky z jazyka ($R = -0,27$, $p = 0,00$),
- lepší pořadí dovedností porozumění slyšenému a psaní (netýká se čtení),
- horší umístění v pořadí dovedností mluvení,
- lepší sebepojetí (umím se učit, učím se efektivně $R = 0,08$, $p = 0,00$; mám nadání na jazyky $R = 0,16$, $p = 0,00$).

Souvislost rané výuky cizích jazyků a používání strategií učení

Na souvislosti rané výuky cizího jazyka a používání strategií a rozvoje dalších aspektů učení bylo nahlíženo ze dvou směrů. Jednak přes souvislosti s počátkem osvojování preferovaného jazyka, jednak prvního jazyka. Jako první jazyk byla nejvíce uváděna angličtina, poté němčina, další jazyky byly v nevýznamném množství. Stejně tomu bylo u uváděného preferovaného jazyka (tab. 24).

Tab. 24: Angličtina a němčina jako první osvojovaný cizí jazyk a preferovaný cizí jazyk v 9. ročníku ZŠ

kategorie	první cizí jazyk	preferovaný cizí jazyk
angličtina	1843	1841
němčina	476	427
jiné nebo chybějící	65	116
celkem	2384	2384

Nežádka první cizí jazyk, který žáci uváděli, byl totožný s preferovaným cizím jazykem (tab. 25), nicméně přesuny mezi kategoriemi zjišťované pomocí Pearsonova chí kvadrátu (vhodného pro dvě kategoriální dichotomické proměnné) byly statisticky významné ($\chi^2 = 1439,13$, $df = 1$, $p = 0,00$). Statistická významnost je do značné míry ovlivněna velikostí vzorku, při níž je výpočet citlivý i na drobné rozdíly, nicméně přesto následné srovnání vlivu rané výuky rozdělujeme do částí týkající se vlivu, přesněji řečeno souvislosti doby učení se prvnímu cizímu jazyku a preferovanému cizímu jazyku.

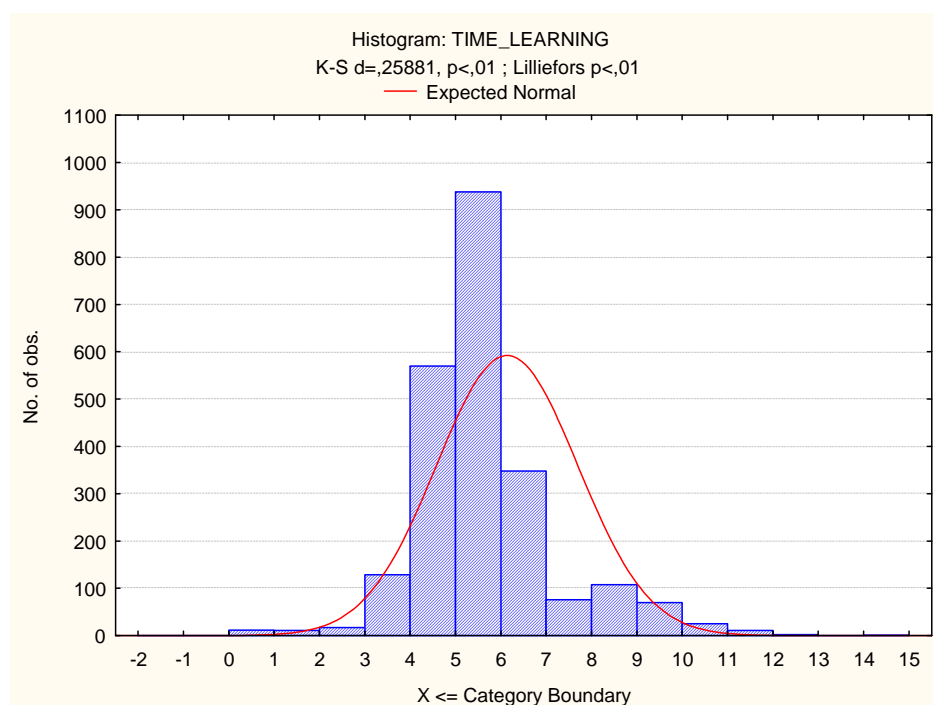
Tab. 25: Souhrnná tabulka souvislosti prvního a preferovaného cizího jazyka v 9. ročníku ZŠ

první cizí jazyk	preferovaný jazyk AJ	preferovaný jazyk NJ	suma
AJ	1710	52	1762
NJ	85	369	454
všechny skupiny	1795	421	2216

Doba učení prvnímu cizímu jazyku dle očekávání koreluje s dobou učení preferovanému cizímu jazyku ($N = 2236$, $R = -0,51$, $p = 0,00$). Doba učení byla zjišťována na škále od 3 let – před první třídou – do 3. třídy – do 5. třídy – později (kódováno 1 až 5). Doba učení prvnímu cizímu jazyku roste současně s dobou učení preferovanému cizímu jazyku.

Souvislost doby učení preferovanému cizímu jazyku a používání strategií

Zajímá nás, zda se žáci liší v používání strategií v závislosti na uváděné době učení preferovanému jazyku. Preferovaný jazyk byl zjišťován otevřenou otázkou. Žáci uváděli údaj v letech nebo měsících, které byly převedeny na roky. Žáci se učili průměrně 6,13 let. Nejméně necelý půlrok, nejvíce 15 let. Data lze považovat za kontinuální, ne-normálně rozložená (viz graf 11 a Kolmogorovův-Smirnovův test normality). Pro testování vztahů se strategiemi byl proto použit Spearmanův korelační koeficient pro neparametrická data.



Graf 11: Rozložení doby učení preferovanému cizímu jazyku v 9. ročníku

Čím delší dobu učení se preferovanému cizímu jazyku žáci uváděli, tím více používali strategie učení ($R = 0,06$, $p = 0,00$) celkově. Konkrétně se to týkalo kognitivních ($R = 0,08$, $p = 0,00$), kompenzačních ($R = 0,06$, $p = 0,00$), metakognitivních ($R = 0,07$, $p = 0,00$) a sociálních strategií ($R = 0,06$, $p = 0,00$).

Čím delší dobu učení preferovanému jazyku žáci uváděli, tím více uváděli používání následujících strategií z níže uvedených skupin strategií:

- Paměťových: představení si, kde slovo bylo umístěno (P5), a méně fyzického ztvárnění (P8). Síla vztahů je zcela zanedbatelná.

- Kognitivní: napodobování rodilých mluvčích (KG2), používání frází (KG4), kombinování známého (KG5), procvičování v přirozených podmínkách (KG6), myšlení v daném jazyce (KG7), zaměření pozornosti (KG8), předběžné čtení (KG9), nepřekládání doslova (KG15). Síla vztahu byla $R < 0,1$.
- Kompenzační: odhadování (K1), gestikulace, mimika (K3), zjednodušení sdělení (K6), synonyma, opisy (K8). Méně používají vyhýbání se konverzaci na určitá témata (K4). Síla vztahu byla ve všech případech zanedbatelná.
- Metakognitivní: zájímání se o to, jak se učit (M5), vedení sešitu (M9), střednědobé plánování (M10), rozpoznání účelu úlohy (M11), anticipace (M12), vyhledávání příležitostí k procvičování (M13), všímání si chyb a učení se z nich (M14).
- Afektivní: Délka učení se preferovanému jazyku negativně koreluje se zaznamenáváním pocitů, postojů s cílem je měnit (A6). Čím déle se žáci jazyk učí, tím méně uvádějí potřebu takto se svým učením pracovat.
- Sociální: požádání o přizpůsobení (S1), kamarád na dopisování, konverzaci (S5), seznamování se s kulturou země (S7).

Doba učení se preferovanému jazyku souvisela s genderem ($R = -0,06$, $p = 0,01$), dívky se učily déle.

Čím delší dobu učení se preferovanému jazyku žáci uváděli, tím:

- lepší z něho měli známku ($R = -0,18$, $p = 0,00$). Uváděná znalost jazyka pozitivně souvisela s dobou učení se jazyku (obojí se týká preferovaného jazyka ($R = 0,07$, $p = 0,00$),
- více uváděli dovednost čtení na přední místa v pořadí zvládnutých dovedností ($R = 0,05$, $p = 0,03$),
- více uváděli, že s učiteli procvičovali, jak se učit ($R = 0,05$, $p = 0,03$),
- více uváděli, že se domnívají, že se učí efektivně, a ví, jak se učit (G3), a že mají nadání na jazyky (G4),
- dříve se začali učit první jazyk ($N = 2236$, $R = -0,51$, $p = 0,00$),
- více jazyků se učili ($R = 0,13$, $p = 0,00$).

Souvislost používání strategií a počátku osvojování cizích jazyků

První jazyk se žáci začali učit před 5. třídou. Proměnná byla zjišťována na ordinální úrovni měření a byla ne-normálně rozložená (Kolmogorovův-Smirnovův test: $d = 0,24$, $p < 0,01$). Čím dříve se začali první jazyk učit, tím více používají strategie ($R = -0,09$, $p = 0,00$). Platí to konkrétně pro kognitivní, kompenzační, metakognitivní a sociální strategie. Síla vztahů byla zanedbatelná.

Čím dříve se žáci začali první jazyk učit, tím více používají následující strategie:

- Paměťové: propojování známého a nového (P1), kartičky (P10).

- Kognitivní: napodobování rodilých mluvčích (KG2), fráze (KG4), kombinování známého (KG5), procvičování v přirozeném prostředí (KG6), myšlení v jazyce (KG7), zaměření pozornosti (KG8), aplikace pravidel (KG11), vyhledávání pravidel (KG12). Naopak méně používají opakované říkání si nových slov (KG1).
- Kompenzační: odhadování (K1), zaměření učení (K3), neologismy (K7), opis, synonyma (K8). Méně používají odkladu mluvené produkce, když se začínali jazyk učit (K4).
- Metakognitivní: přehledy, souvislosti (M1), řízená pozornost (M2), zajímání se, jak se učit (M5), dlouhodobé cíle (M9), anticipace (M12), vyhledávání příležitostí k procvičování (M13), všímání si chyb (M14), sebehodnocení (M15). Síla vztahu je zanedbatelná.
- Sociální: požádání o přizpůsobení (S1), kamarád na dopisování nebo konverzaci (S5), seznamování s kulturou (S7), empatie (S8).

Kdy se začali učit první jazyk, nesouviselo s genderem. Dříve se žáci začali učit angličtinu než němčinu ($R = 0,10$, $p = 0,00$). Čím dříve se žáci začali učit první jazyk, tím více:

- jazyků se učí ($R = -0,29$, $p = 0,00$),
- mají lepší znalosti ($R = -0,06$, $p = 0,00$),
- mají lepší známku ($R = 0,15$, $p = 0,00$),
- efektivně se podle nich učí ($R = -0,06$, $p = 0,01$),
- více uvádějí, že mají nadání na jazyky ($R = -0,12$, $p = 0,00$).

Pomocí Kruskalova-Wallisova testu pro neparametrická data (nominální s více kategoriemi a intervalová ne-normálně rozložená, případně nominální a ordinální) jsme zjišťovali, zda jsou rozdíly mezi žáky podle skupiny, do níž patří z hlediska toho, kdy se začali učit první jazyk. Hledali jsme v datech jiný vztah než lineární a počátek učení prvního jazyka jsme považovali za kategoriální proměnnou. Do analýzy byla zařazena také šestá varianta odpovědi „jiné“, proto je v testu uváděno 5 stupňů volnosti. Rozdíly jsou signifikantní jak pro známku ($H(5, N = 2211) = 50,48$, $p = 0,00$), tak pro subjektivně posuzovanou úroveň znalosti jazyka ve srovnání s rodilými mluvčími ($H(5, N = 2242) = 13,06$, $p = 0,02$). Nejlepší známku a odhadovanou znalost uváděli žáci, kteří se učili jazyk nejdéle (skupina 1 s $N = 36$). Dobré výsledky, vybočující z lineárního vztahu obou proměnných, má také skupina 5 ($N = 157$), která uvedla, že se první cizí jazyk začala učit později než v 5. třídě. Otázkou je, zda žáci porozuměli naší otázce, zda mohli začínat s prvním cizím jazykem později než v 5. třídě. Případně je otázkou, proč právě tato skupina dosahuje lepších výsledků než žáci, kteří se začali jazyk učit dříve.

Vliv učitele na používání strategií

Vliv učitele byl sledován nepřímo, a to přes dvě položky: „Učitel nám říká, jak se cizí jazyk učit a co je při učení důležité“ (1) a „také to procvičujeme přímo ve výuce“ (2). Položka nabízela pěti-bodovou stupnici odpovědí (ne – spíše ne – půl napůl – spíše ano – ano) včetně varianty odpovědi „nevím, nedovedu posoudit“. Varianta odpovědi nevím je zahrnuta z důvodu její malé četnosti mezi chybějící data, která představují 1,6 % pro první otázku a 3,3 % ze všech respon-

dentů u druhé otázky. Do analýz nejsou chybějící data zahrnuta. Pro zjišťování vztahu ordinální proměnné (učitel) a intervalové ne-normálně rozložené (strategie) byl použit Spearmanův koeficient pořadové korelace.

30 % žáků uvedlo, že jim pan/í učitel/ka neříká, jak se učit. 31 % uvedlo, že jim to říká; ostatním někdy. 43 % žáků uvedlo, že s nimi pan/í učitel/ka neprocvičuje, jak se učit. S 26 % procvičuje; někdy s 31 %.

Vliv učitelova informování o učení

Informování ze strany učitele o tom, jak se cizí jazyk učit a co je při učení důležité, pozitivně souvisí s používáním strategií učení celkově ($R = 0,20$, $p = 0,00$) i se všemi dílčími skupinami. Sociální, afektivní a kompenzační strategie dosahují koeficientu korelace $R > 0,1$ při $p = 0,00$, kognitivní $R = 0,20$ a metakognitivní strategie $R = 0,18$ při $p = 0,00$.

Čím častěji učitel žákům říká, jak se učit a co je důležité, tím více používají:

- všechny afektivní strategie, kromě pojmových map (A7), fyzického ztvárnění (A8), vybavování pomocí jiných slov (P9), kartičky (P10),
- všechny kognitivní strategie, kromě srovnávání jazyků (KG14),
- všechny kompenzační strategie, kromě odhadování (K1), vyhýbání se konverzaci na neznámá témata (K4),
- všechny metakognitivní strategie,
- všechny afektivní strategie,
- všechny sociální strategie kromě kamaráda na dopisování nebo konverzaci (S5).

Síla všech vztahů je však velmi slabá, byť signifikantní obvykle na $p = 0,00$. Pouze všímání si chyb a učení se z nich (M14) bylo nad $R = 0,13$, což je nicméně také velmi slabý vztah.

Více o tom, jak se učit, informují učitelé angličtiny ($R = 0,05$, $p = 0,02$ pro první cizí jazyk, $R = 0,05$, $p = 0,03$ pro preferovaný cizí jazyk). Pokud učitelé informují žáky, jak se učit, dosahují žáci lepší znalosti jazyka ($R = 0,06$, $p = 0,00$) a lepší známky ($R = -0,06$, $p = 0,00$). Souvisí to také s tím, že žáci více uvádějí, že se učí efektivně, umí se učit a ví, jak se učit ($R = 0,12$, $p = 0,00$), a že uvádějí, že mají nadání na jazyk ($R = 0,08$, $p = 0,00$).

To, že učitel říká, jak se učit, koreluje s tím, že to také procvičuje ($R = 0,59$, $p = 0,00$), což je očekávaný výsledek, jelikož formulace byla nastavena jako "Iži-otázka". Považovali jsme za nemožné, aby učitel procvičoval, jak se učit, a zároveň to žákům neříkal.

Neukazuje se souvislost mezi tím, v jakém pořadí zvládnutí žáci uváděli řečové dovednosti, a dobou, jakou se jazyk učí, počtem jazyků, které se učí, nebo genderem. Což jsou pozitivní výsledky, které ukazují na relativně transparentní vztah učitelovy práce s žakovským učením a žakovskými strategiemi učení.

Vliv procvičování učení ve výuce na používání strategií

Procvičování toho, jak se správně učit pozitivně souvisí s používáním strategií učení celkově ($R = 0,20$, $p = 0,00$) i se všemi dílčími skupinami. Afektivní a kompenzační strategie dosahují koeficientu korelace $R > 0,1$ při $p = 0,00$, sociální $R = 0,14$, kognitivní $R = 0,19$ a metakognitivní strategie $R = 0,18$ při $p = 0,00$.

Čím více žáci uvádějí, že s nimi učitel ve výuce procvičuje, jak se učit, tím více používají následující strategie:

- afektivní strategie: propojování nového se známým (P1), správné opakování (P2), učení se slovíček po skupinkách slov (P3),
- všechny kognitivní strategie, kromě procvičování v přirozeném prostředí (KG6), srovnávání jazyků (KG14), vypracovávání si souhrnů (KG18),
- všechny kompenzační strategie, kromě vyhýbání se konverzaci na určitá témata (K4),
- všechny metakognitivní strategie, kromě dlouhodobých (M9) a střednědobých cílů (M10),
- všechny afektivní strategie, kromě zaznamenávání pocitů (A6), povídání si o pocitech (A7),
- všechny sociální strategie, kromě kamaráda na konverzaci (S5).

Síla všech vztahů je však velmi slabá, byť signifikantní obvykle na $p = 0,00$. Pouze zvýrazňování si důležitého (KG19) mělo $R = 0,15$ a dodávání si odvahy (A3) mělo $R = 0,13$, což jsou velmi slabé vztahy.

Čím více učitel procvičuje, tím lepší znalost ($R = 0,08$, $p = 0,00$), známku ($R = -0,08$, $p = 0,00$) a sebehodnocení (umím se učit, vím, jak na to ($R = 0,18$, $p = 0,00$), nadání na jazyky ($R = 0,07$, $p = 0,00$)) žáci uváděli. Žáci, kteří se učí preferovaný jazyk déle, více uváděli, že s nimi učitel procvičuje, jak postupovat ($0,05$, $p = 0,03$). Neukazuje se souvislost s genderem, pořadím rozvoje dovedností, angličtinou nebo němčinou a počtem osvojených jazyků.

Souvislost sebepojetí žáka v oblasti učení s používáním strategií

Pod kategorií sebepojetí v oblasti učení byly zahrnuty dvě položky: „Podle mého názoru se učím efektivně. Umím se učit a vím, jak na to“ a „Řekl/a bych, že mám talent na jazyky.“ Položky nevystihují sebepojetí žáka v oblasti učení dostatečně nebo úplně, ale nabízí určitý základní vhled do problematiky. Položky byly zjišťované na škále 1 (ne) – 5 (ano) včetně varianty odpovědi nevím. V souladu s úrovní dat a hypotézou „Sebepojetí ve výše uvedeném znění pozitivně souvisí s používanými strategiemi“, byl použit Spearmanův koeficient pořadové korelace R .

Vztah dovednosti učit se a používání strategií

30 % žáků uvedlo, že se učit neumí a neví, jak na to. 32 % uvedlo, že to ví a 37 % uvedlo, že tak půl napůl. Čím více žáci souhlasili s tvrzením, že se umí učit, ví, jak na to a učí se efektivně, tím více používali strategie učení ($R = 0,30$, $p = 0,00$). Co se týče podskupin, jednalo se o všechny podskupiny strategií kromě kompenzačních. Síla vztahu byla oproti ostatním výsledkům studie relativně větší, nicméně stále slabá: pro paměťové strategie $R = 0,13$, kognitivní $R = 0,32$, metakognitivní $R = 0,31$, afektivní $R = 0,12$, sociální strategie $R = 0,22$. Hladina významnosti byla ve všech případech $p = 0,00$. Čím více žáci souhlasili s tvrzením, že se učí efektivně a umí se učit, tím více používali následující strategie:

- Afektivní: propojování známého s novým (P1), správné opakování (P2), kontextualizace (P4), zapamatování a vybavení si slova podle jeho umístění (P5). Síla vztahu se pohybovala kolem 0,1.
- Všechny kognitivní strategie. Nad $R > 0,2$ byly strategie: procvičování výslovnosti a psaní (KG3), kombinování slov (KG5), snaha porozumět bez doslovného překládání (KG15).
- Kompenzační strategie: odhadování (K1), zjednodušení sdělení (K6), opis, synonyma (K8). Negativně korelovaly: požádání druhého, aby mi řekl neznámý výraz (K2: $R = -0,07$, $p = 0,00$), a vyhýbání se konverzaci s neznámými slovíčky (K4: $R = -0,15$, $P = 0,00$).
- Všechny kompenzační strategie kromě odkladu mluvení na počátku učení (M4). Nad $R > 0,2$ byly všímání si chyb a učení se z nich (M14), vyhledávání příležitostí k používání jazyka (M13), rozpoznání účelu dané aktivity (M11). Síla vztahu byla obvykle nad 1,5, vše vždy při $p = 0,00$.
- Všechny afektivní strategie, kromě relaxace při napětí (A1) a zaznamenávání pocitů (A6).
- Všechny sociální strategie.

Čím více žáci uváděli, že se umí učit a učí se efektivně, tím více jazyků se učili, začínali se učit první i preferovaný jazyk dříve, dosahovali lepší znalosti a známky. Nejsilnější vztah byl se známkou ($R = -0,31$, $p = 0,00$) a s odhadnutou znalostí ($R = 0,28$, $p = 0,00$). Neukazovala se souvislost s genderem, preferovaným jazykem ani tím, jaký se začali učit první cizí jazyk, zda němčinu nebo angličtinu.

Nadání na jazyk a používání strategií

43 % žáků uvedlo, že se domnívá, že nemá nadání na jazyky; 31 % uvedlo, že napůl; 36 % že se domnívá, že nadání na jazyky má. Používání strategií a to, zda žák uváděl, že má nadání na jazyky, korelovalo ($R = 0,28$). U kompenzačních ($p = 0,03$), paměťových a afektivních strategií byl vztah pod $R < 0,10$. Nejvyšší byl u kognitivních strategií ($R = 0,31$), dále u metakognitivních ($R = 0,27$) a sociálních strategií ($R = 0,21$).

Čím více žáci souhlasili s tvrzením, že mají nadání na jazyky, tím více používali následující strategie:

- Afektivní: propojování nového se známým (P1), správné opakování (P2), učení slovíček po skupinách (P3) – vše bylo při $p = 0,00$ a $R < 0,07; 0,17 >$.
- Všechny kognitivní strategie, kromě opakovaného psaní nebo vyslovování (KG1). Nad $R > 0,20$ byly strategie: napodobování rodilých mluvčích (KG2: $R = 0,22$), kombinování známých slov (KG5: $R = 0,21$), procvičování v přirozeném kontextu (KG6: $R = 0,27$), myšlení v daném jazyce (KG7: $R = 0,25$), snaha rozumět bez doslovného překládání (KG15: $R = 0,22$).
- Kompenzační strategie: odhadování (K1), mimika, gestikulace (K3), zjednodušení sdělení (K6), fráze (K8). Negativní vztah byl u žádání druhého, aby řekl to, co žák neví (K2: $R = -0,06$), a vyhýbání se konverzaci na neznámá témata (K4: $R = -0,15$).
- Všechny metakognitivní strategie kromě odkladu mluvené produkce (M4). Vztahy byly obvykle nad $0,1$ a vždy při $p = 0,00$. Nad $R > 0,20$ byly strategie: vyhledávání příležitostí k procvičování (M13: $R = 0,26$), dlouhodobé cíle (M9: $R = 0,23$).
- Čtyři ze sedmi afektivních strategií: sebezpovzbuzující výroky (A2), dodávání si odvahy používat jazyk (A3: $R = 0,17$), sebeodměnění (A4), věnování pozornosti stresu a jeho odstraňování (A5). Síla vztahu krom jednoho byla pod $0,10$.
- Pět z osmi sociálních strategií: požádání o přizpůsobení (S1), kamarád na konverzaci (S5), spolupráce s dobrými mluvčími (S6), seznamování se s kulturou (S7), empatie (S8). Nejsilněji korelovala strategie S5 ($R = 0,22$).

S rostoucí mírou souhlasu žáků s tvrzením, že mají nadání na jazyk, se žáci učili více cizích jazyků než jeden ($R = 0,16$, $p = 0,00$), snižoval se počátek učení se prvním ($R = -0,12$, $p = 0,00$) i preferovanému cizímu jazyku ($R = 0,15$, $p = 0,00$). Zvyšovala se statisticky významně, a oproti ostatním hodnotám koeficientu, odhadovaná znalost ($R = 0,34$, $p = 0,00$) a také známka ($R = -0,36$, $p = 0,00$). Zvyšovalo se také pořadí řečových dovedností poslechu ($R = -0,05$, $p = 0,03$) a psaní ($R = -0,06$, $p = 0,01$), žáci se v nich cítili lepší než v ostatních dovednostech. Neukazovala se souvislost s jazykem (angličtinou nebo němčinou) nebo genderem.

6.4 PROMĚNNÉ OVLIVŇOVANÉ POUŽÍVÁNÍM STRATEGIÍ

V této kapitole analyzujeme souvislost uváděné míry používání určitých strategií a dosahované znalosti jazyka (sebeodhad), známky z preferovaného cizího jazyka, žáky uváděného pořadí míry rozvoje řečových dovedností a indexu efektivity učení, který je vyjádřením poměru doby učení preferovanému cizímu jazyku a znalosti jazyka.

Znalost preferovaného cizího jazyka a používání strategií

Znalost cizího jazyka jsme zjišťovali jako sebeposouzení vlastní úrovně znalosti jazyka ve srovnání s imaginárními rodilými mluvčími. Jedná se pouze o přiblížení se poznání toho, které strategie jsou efektivní z hlediska osvojování jazyka. Do odhadu vlastní znalosti jazyka se promítá sebepojetí žáka, systematické nadhodnocování nebo podhodnocování, schopnost objektivizované sebereflexe atd. Sebehodnocení je výrazně ovlivňováno učitelem, rodiči, spolužáky, sociální skupinou atd. Z technických důvodů nebyl žákům 9. ročníku zadáván didaktický test, který ve výzkumu v 5. ročníku sloužil pouze jako orientační ukazatel, byť dosahoval hranice reliability, kterou můžeme označit za uspokojivou.

30 % žáků hodnotilo svou znalost cizího jazyka ve srovnání s rodilými mluvčími jako dobrou nebo výbornou, 42 % jako ucházející a 27 % jako špatnou nebo slabou. Uváděná znalost cizího jazyka korelovala s používáním strategií ($R = 0,20$, $p = 0,00$). Týká se to všech strategií, kromě kompenzačních. Nejsilněji korelují strategie kognitivní ($R = 0,22$) a metakognitivní ($R = 0,23$). Čím lepší znalost cizího jazyka žáci uváděli, tím více používali strategie učení.

Znalost jazyka korelovala pozitivně s následujícími strategiemi:

- Paměťovými: propojování nového se známým (P1), správné opakování (P2), kontextualizace (P4), fyzické ztvárnění slova (P8). Vše při $R <0,05; 0,16>$, $p = 0,00$.
- Všemi kognitivními strategiemi kromě opakování činnosti (KG1) a používání slovníku, encyklopedií, Internetu (KG10). Vše při $R <0,06; 0,16>$, $p = 0,00$. Nejsilněji korelovaly strategie procvičování výslovnosti a psaní slov (KG3) a snaha rozumět bez doslovného překládání (KG15).
- Kompenzačními: opis, synonyma (K8: $R = 0,08$, $p = 0,00$). Negativně korelovala s požádáním druhého, aby výraz, na který si žák nemůže vzpomenout, řekl (K2: $R = -0,12$; $p = 0,00$), a vyhýbání se konverzaci na neznámá témata (K4: $R = -0,10$, $p = 0,00$).
- Všemi metakognitivními strategiemi kromě odkladu mluvené produkce (M4). Vše při $R <0,09; 0,20>$, $p = 0,00$. Nejsilněji korelovala strategie vyhledávání příležitostí k používání jazyka (M13).
- Se všemi afektivními strategiemi kromě snahy relaxovat při stresu z používání jazyka (A1). Všechny při $R <0,04; 0,08>$, $p = 0,00$.
- S pěti z osmi sociálních strategií: požádání o přizpůsobení sdělení (S1), kamarád na konverzaci, dopisování (S5), spolupráce s dobrými mluvčími (S6), seznamování se s kulturou (S7), empatie (S8). Všechny při $R <0,07; 0,14>$, $p = 0,00$.

Odhad znalosti byl nezávislý na genderu, dále také na tom, zda se žáci jako první cizí jazyk začali učit anglicky nebo německy, a na tom, jaký cizí jazyk preferují. Čím dříve se začali učit první cizí jazyk ($R = -0,06$) i preferovaný cizí jazyk ($R = 0,07$), tím lepší uváděli znalost daného jazyka. Čím lepší měli známku z daného jazyka, tím výše současně hodnotili svou znalost jazyka ($R = -0,27$). Když se učili více než jeden cizí jazyk, uváděli zároveň lepší znalost jimi preferovaného cizího jazyka ($R = 0,09$). Všechny vztahy byly na hladině významnosti $p = 0,00$.

Známka z preferovaného cizího jazyka a používání strategií

Známka z jazyka souvisela s používáním strategií ($R = -0,20$, $p = 0,00$). Čím více žáci používali strategie, tím lepší měli známku. Nejsilnější korelace byla s kognitivními strategiemi ($R = -0,29$, $p = 0,00$). Korelace se skupinou afektivních strategií byla negativní ($R = 0,05$, $p = 0,02$). Čím více žáci používali afektivní strategie, tím horší měli známku, a naopak čím horší měli žáci známku z jazyka, tím více používali afektivní strategie, pravděpodobně proto, že měli stres z učení a používání jazyka a potřebovali se s ním vypořádávat.

Čím více žáci používali následující strategie, tím lepší měli známku:

- Paměťové strategie: propojování známého s novým (P1), správné opakování (P2), vybavení si slova podle jeho umístění (P5). Negativní souvislost se ukazovala u strategií učení slovíček po skupinách (P3), vizualizace (P6), pojmová mapa (P7), kartičky (P8). Síla vztahů byla mezi $R <0,05; 0,18>$. Nejsilněji korelovala strategie P1.
- Všechny kognitivní strategie kromě souhrnů učiva (KG18). Síla vztahů nad $R > -0,20$ byla u orientačního přípravného čtení (KG9) a snahy rozumět bez překládání do češtiny (KG15).
- Kompenzační strategie: odhadování (K1), mimika, gestikulace (K3), směřování k tématům se známou slovní zásobou (K5), simplifikace (K6), opis, synonyma (K8). Síla vztahů nabývala hodnot v rozmezí $R <-0,19; -0,06>$. Negativně korelovala strategie vyhýbání se konverzaci s neznámou slovní zásobou (K4: $R = 0,05$).
- Všechny metakognitivní strategie kromě zaměření učení (M3), odkladu mluvené produkce (M4) a plánování pravidelného programu s procvičováním (M6). Síla vztahu nabývala hodnot v intervalu $R <-0,07; -0,24>$. Nad $R > 0,20$ byla strategie anticipace (M12) a všímání si chyb (M14). Negativně korelovala strategie střednědobého plánování (M10). Čím více žáci plánovali, co splní v učení jazyka každý den, týden nebo víkend, a zároveň kontrolovali plnění tohoto předsevzetí, tím horší známky z jazyka dosahovali.
- Afektivní strategie: dodávání si odvahy (A3). Negativně korelovaly zaznamenávání si pocitů a snaha je tak měnit (A6), povídání si o pocitech (A7).
- Sociální strategie: požádání o přizpůsobení sdělení (S1), spolupráce se spolužáky (S4), kamarád na konverzaci (S5), seznamování s kulturou (S7).

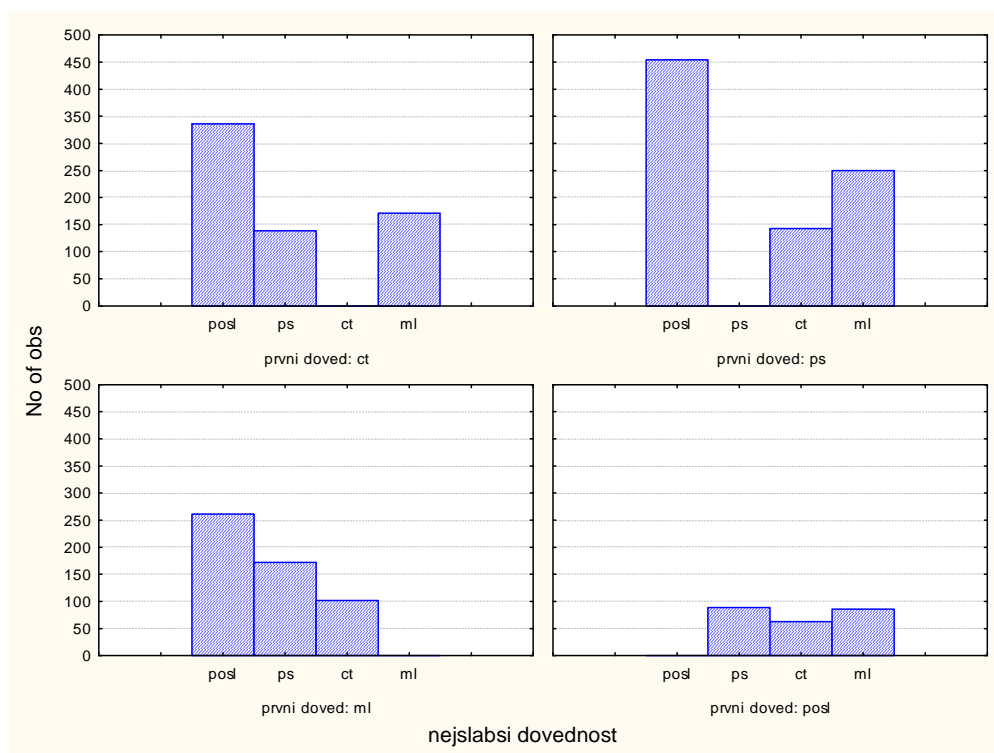
Dívky měly průměrně lepší známku ($R = 0,19$, $p = 0,00$). Čím více jazyků žáci uváděli, že se učí, tím lepší uváděli známku ($R = -0,27$, $p = 0,00$). Žáci učící se anglicky dostávali lepší známky než němčináři ($R = 0,06$, $p = 0,00$). Čím dříve se žáci začali učit první cizí jazyk, tím lepší měli známku z preferovaného jazyka ($R = 0,14$, $p = 0,00$) a tím dříve se začali učit preferovaný jazyk ($R = -0,18$, $p = 0,00$). Čím lepší měli žáci známku, tím lepší uváděli znalost cizího jazyka, a naopak čím lepší uváděli znalost jazyka, tím lepší měli známku ($R = -0,28$, $p = 0,00$). Čím více žáci říkali, že se umí učit, že ví, jak na to, že se učí efektivně, tím lepší byla i známka a naopak ($R = -0,31$, $p =$

0,00). Čím více žáci uváděli, že mají nadání na jazyky, tím lepší měli známku a naopak ($R = -0,36$, $p = 0,00$).

Vztah rozvoje řečových dovedností a používání strategií

Co se týče řečových dovedností, zjišťováno bylo pořadí dovedností z hlediska jejich subjektivního zvládnutí žákem. Respondenti na škále od 1 do 4 uváděli, kterou dovednost mají nejlépe (4 na škále) rozvinutou a kterou nejméně (1 na škále). Pořadí rozvoje dovedností bylo analyzováno Kruskalovým-Wallisovým testem jako nominální proměnná s více kategoriemi.

28 % žáků uvedlo čtení jako dovednost, ve které se cítí nejlepší, 37 % psaní, 24 % mluvení a 10 % porozumění slyšenému. Dále 47 % žáků uvedlo jako dovednost, která jim "jde" nejméně porozumění slyšenému, 18 % psaní, 14 % čtení a 22 % mluvení. 4 % dat u těchto dvou transformovaných proměnných chybí. Možné kombinace nejlépe a nejhůře rozvinuté dovednosti ukazuje graf 12, současně ukazuje, které varianty převládaly vyjádřené absolutními četnostmi výskytu na ose y. Žáci, kteří jako nejlépe rozvinutou dovednost uváděli čtení, psaní nebo mluvení, uváděli nejčastěji jako svou nejslabší dovednost porozumění slyšenému (graf 12).

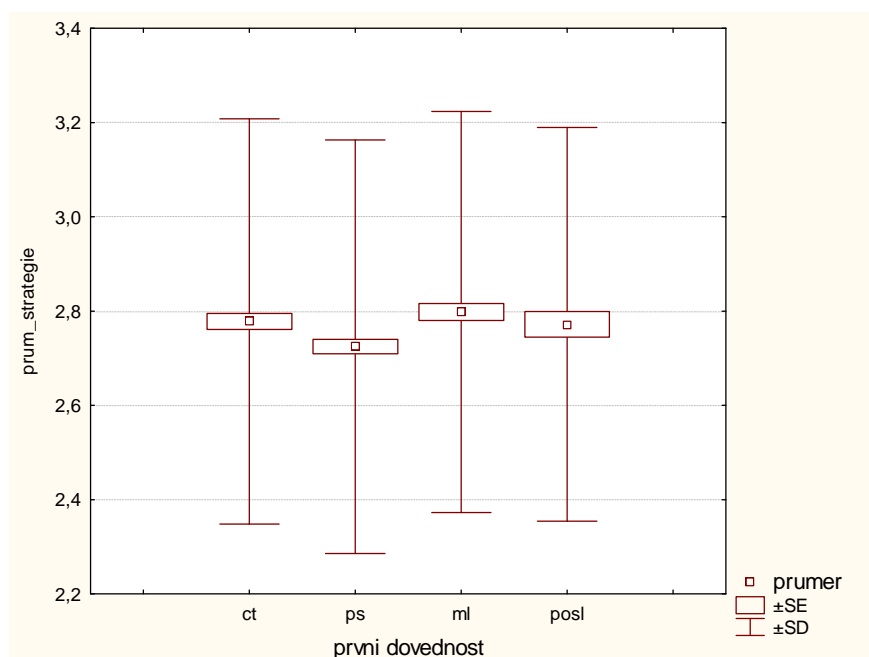


Legenda: ps - psaní, ml - mluvení, ct - čtení, posl - poslech, první doved = nejlépe rozvinutá dovednost

Graf 12: Kombinace nejslabší a nejlépe řečové dovednosti u žáků 9. ročníku ZŠ

Kladli jsme si otázku, zda se žáci liší v používání strategií podle toho, kterou z dovedností uvádějí u sebe jako nejlépe zvládnutou a nejméně zvládnutou z daných čtyř dovedností. Data podporují rozhodnutí, že nelze zamítnout hypotézu o rozdílu mezi skupinami (Kruskalův-Wallisův

test: $H(3, N = 2285) = 12,64, p = 0,01$). Tj. žáci se liší v průměrné míře používání strategií podle toho, kterou dovednost uvádějí jako nejvíce rozvinutou (graf 13).



Graf 13: Používání strategií v závislosti na nejvíce rozvinuté dovednosti v 9. ročníku ZŠ

Ukazuje se, že žáci, kteří uvedli, že nejlepší jsou v psaní, používají strategie učení méně než žáci, kteří uvedli, že mají nejlépe rozvinutou jinou dovednost. Pravděpodobně se jedná o žáky, kteří si neuvědomují, že umět psát neznámá umět něco přepsat z učebnice nebo tabule, ale znamená to ještě náročnější, autoregulovaný a komplexní kognitivní proces. Je možné, že tyto žáci pravděpodobně označili jako nejlepší svou dovednost psaní omylem, resp. nepochopením dosud podstaty dovednosti psaní.

Konkrétně nejsou u nejlepší uváděné dovednosti používány jinak strategie afektivní ($H(3, N = 2284) = 6,17, p = 0,10$) a paměťové ($H(3, N = 2285) = 7,48, p = 0,06$). U strategií sociálních ($H(3, N = 2284) = 22,19387, p = 0,00$), kompenzačních ($H(3, N = 2285) = 24,47, p = 0,00$), metakognitivních ($H(3, N = 2286) = 9,47, p = 0,02$) a kognitivních ($H(3, N = 2286) = 17,19, p = 0,00$) byly rozdíly pomocí Kruskalova-Wallisova testu zjištěny.

U nejméně zvládnuté dovednosti se podle toho, o kterou dovednost se jedná, neliší v průměrné míře používání strategií ($H(3, N = 2287) = 0,89, p = 0,83$). Konkrétně co se týče skupin strategií, se žáci liší v používání afektivních ($H(3, N = 2286) = 8,21, p = 0,04$), sociálních ($H(3, N = 2286) = 7,84, p = 0,05$) a kompenzačních strategií ($H(3, N = 2287) = 7,83, p = 0,05$). Neliší se u nejslaběji rozvinuté ze všech čtyř dovedností podle toho, o kterou dovednost se jedná u metakognitivních ($H(3, N = 2288) = 1,47, p = 0,69$), paměťových ($H(3, N = 2287) = 3,87, p = 0,28$) a kognitivních strategií ($H(3, N = 2288) = 4,61, p = 0,20$).

Z důvodu rozsahu zde nejsou nabídnuty analýzy jednotlivých strategií a nejlépe nebo nejméně rozvinuté dovednosti pomocí Kruskalova-Wallisova testu a post-hoc testu pro zjištění, mezi

kterými konkrétními dovednostmi jsou rozdíly. Informační hodnota těchto analýz by byla relativně omezená a analýzy by zaujímaly včetně grafického znázornění desítky stránek.

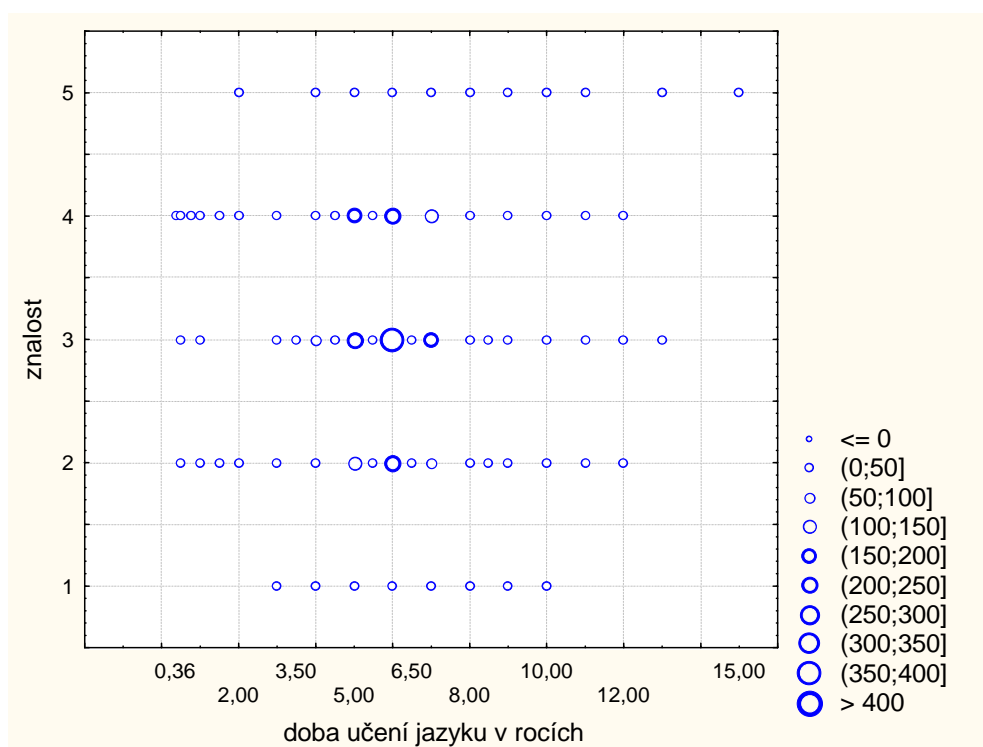
Vztah koeficientu efektivity učení a používání strategií

Koeficient efektivity²⁷ (Ke) byl vypočítán jako poměr odhadované znalosti jazyka (z) a uváděné doby učení cizímu jazyku (d): $Ke = z : d$. Deskriptivní hodnoty ukazuje tabulka 26.

Tab. 26: Deskriptivní statistika koeficientu učení cizímu jazyku v 9. ročníku ZŠ²⁸

proměnná	platné N	prům	Me	Mo	četn. Mo	min	max	spodní kvartil	horní kvartil	rozptyl	SD	SE
Ke	2311	0,54	0,50	0,50	457	0,10	8,00	0,40	0,67	0,12	0,34	0,02

Data byla ne-normálně rozložená (Kolmogorovův-Smirnovův test normality: $d = 0,20$; $p < 0,01$). Interpretace koeficientu je následující: Čím vyšší byla hodnota koeficientu, tím vyšší byla efektivita učení žáků.



Graf 14: Vztah znalosti preferovaného cizího jazyka a doby učení jazyku v 9. ročníku ZŠ

Koeficient efektivity koreloval pozitivně s průměrnou mírou používání strategií i se všemi skupinami strategií, obvykle však velmi slabě. Korelace kompenzačních strategií a koeficientu efektivity učení byla negativní (tab. 27). Čím nižší byla efektivita učení žáků, tím více používali kom-

²⁷ Více ke koeficientu efektivity učení cizímu jazyku v kapitole Zpracování dat.

²⁸ Data byla ne-normálně rozložená, průměr (\bar{x}) a směrodatná odchylka (SD) apod. jsou proto jen orientačními hodnotami. Přesnějším ukazatelem střední hodnoty je medián (Me).

penzační strategie. Pravděpodobně se jednalo o slabší žáky, kteří to, co neznali, museli kompenzovat používáním určitých strategií.

Tab. 27: Korelace koeficientu efektivity a používání skupin strategií v 9. ročníku ZŠ

proměnná	R	p
strategie	0,12	0,00
P	0,06	0,01
KG	0,12	0,00
K	-0,07	0,00
M	0,14	0,00
A	0,08	0,00
S	0,06	0,00
přímé	0,04	0,04
nepřímé	0,12	0,00

Čím více žáci používali jednotlivé níže uvedené strategie učení (tabulky 28 až 32), tím lepší byla jejich efektivita učení jazyku (lepší znalost za kratší čas):

- Paměťové (tab. 28): propojování (P1), správné opakování (P2), učení se v kontextu (P4), fyzické ztvárnění osvojovaných slovíček (P8).
- Kognitivní (tab. 29): napodobování rodilých mluvčích (KG2), procvičování fonetického a grafického systému (KG3), rozpoznávání a používání frazeologických obrátů (KG4), kombinování jazykových struktur (KG5), procvičování v přirozeném kontextu (KG6), myšlení v jazyce (KG7), rychlé uchopení hlavní myšlenky (KG9), vyhledávání pravidel (KG12), analyzování výrazů (KG13), kontrastní lingvistické mezijazykové srovnávání (KG14), porozumění bez doslovného překládání (KG15), opatrnost při přenášení pravidel z jiného jazyka (KG16), psaní si poznámek (KG17), vypracovávání souhrnů učiva (KG18), zvýrazňování (KG19).
- Metakognitivní: všechny strategie (tab. 30), kromě odkladu mluvené produkce na počátku učení.
- Afektivní (tab. 31): sebepovzbuzující výroky (A2), dodávání si odvahy používat jazyk (A3), věnování pozornosti stresu a předcházení mu (A5), zaznamenávání si pocitů a práce s nimi (A6).
- Sociální (tab. 32): kamarád na dopisování nebo konverzaci (S5), spolupráce s rodilými nebo zdatnými mluvčími (S6), seznamování se s kulturou země (S7) a rozvíjení empatie (S8).

Tab. 28: Signifikantní korelace paměťových strategií a koeficientu efektivity v 9. ročníku ZŠ

	P1	P2	P4	P8
R	0,11	0,06	0,07	0,07
p	0,00	0,00	0,00	0,00

Tab. 29: Signifikantní korelace kognitivních strategií a koeficientu efektivity v 9. ročníku ZŠ

	KG2	KG3	KG4	KG5	KG6	KG7	KG9	KG12	KG13	KG14	KG15	KG16	KG17	KG18	KG19
R	0,04	0,12	0,04	0,06	0,07	0,07	0,06	0,05	0,05	0,06	0,10	0,08	0,07	0,07	0,05
p	0,04	0,00	0,05	0,00	0,00	0,00	0,01	0,02	0,03	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,02

Tab. 30: Signifikantní korelace metakognitivních strategií a koeficientu efektivity v 9. ročníku ZŠ

	M1	M2	M3	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	M15
R	0,07	0,11	0,08	0,06	0,09	0,11	0,06	0,07	0,08	0,08	0,04	0,11	0,08	0,07
p	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,04	0,00	0,00	0,00

Tab. 31: Signifikantní korelace afektivních a sociálních strategií a koeficientu efektivity v 9. ročníku ZŠ

	A2	A3	A5	A6	S5	S6	S7	S8
R	0,05	0,05	0,08	0,09	0,06	0,08	0,06	0,08
p	0,02	0,01	0,00	0,00	0,01	0,00	0,00	0,00

Negativní korelace koeficientu efektivity učení jazyku se ukázaly u kompenzačních strategií (tab. 32): obdržení pomoci (K2), vyhýbání se konverzaci s neznámou slovní zásobou (K4), zjednodušování a přizpůsobování sdělení, když žák neví, jak něco říct (K6), a neologismy (K7).

Tab. 32: Signifikantní korelace kompenzačních strategií a koeficientu efektivity v 9. ročníku ZŠ

	K2	K4	K6	K7
R	-0,11	-0,04	-0,05	-0,05
p	0,00	0,03	0,03	0,01

Výše uvedené korelace však mají obvykle zcela zanedbatelnou sílu vztahu. Dále koeficient efektivity nekoreloval s genderem, počtem osvojených jazyků, s tím, zda učitel říkal, jak se učit, nebo to i procvičoval. Vyšší efektivity učení dosahovali žáci, kteří jako preferovaný cizí jazyk uváděli němčinu, než žáci, kteří preferovali angličtinu (0,08, $p = 0,00$). Zároveň vyšší efektivity učení dosahovali žáci, kteří se jako první cizí jazyk začínali učit německy ($R = 0,09$, $p = 0,00$), než žáci, kteří jako první osvojený cizí jazyk uváděli angličtinu.

Čím později se žáci začali učit první cizí jazyk, tím vyšší efektivity dosahovali ($R = 0,25$, $p = 0,00$). Tento výsledek je nejspíše dán tím, že doba učení prvnímu cizímu jazyku je silně korelovaná s dobou učení preferovanému cizímu jazyku, protože první cizí jazyk byl často žáky uváděn jako preferovaný jazyk. Čím kratší dobu se žáci učili preferovaný jazyk, tím vyšší efektivity učení dosahovali ($R = -0,53$, $p = 0,00$), a čím lepší znalost jazyka žáci uváděli, tím vyšší efektivity učení dosahovali ($R = 0,75$, $p = 0,00$). Oba vztahy jsou dány výpočtem koeficientu K_e , kde ve jmenovateli byla doba učení jazyku a v čitateli znalost jazyka. Čím lepší známku žáci z cizího jazyka měli, tím vyšší měli i efektivity učení ($R = -0,13$, $p = 0,00$). Čím vyšší měli žáci efektivity učení, tím spíše uváděli, že se umí učit ($R = 0,18$, $p = 0,00$) a že mají nadání na jazyky ($R = 0,18$, $p = 0,00$). Čím vyšší byla efektivity učení žáků, tím více uváděli dovednost mluvení vpředu v pořadí míry rozvoje jednotlivých řečových dovedností ($R = 0,09$, $p = 0,00$) a dovednost čtení níže – jako nejméně zvládnutou ($R = -0,07$, $p = 0,00$).

6.5 DISKUSE

Strategie byly v 9. ročníku používány relativně málo ($N = 2382$, $x = 2,76$, $SD = 0,43$). Průměrně byly používány „někdy“. Jednalo se o střední míru používání definovanou jako $x > 2,5$ a $x < 3,5$ (Oxford 1990). Skupina přímých strategií učení byla podobně jako v dalších studiích a na jiných respondentech (Vlčková 2007) používána signifikantně více než skupina nepřímých strategií učení. Výsledky v tomto ohledu podporují dosavadní poznatky, že strategie přímo pracující na jazyku jsou žáky více používány (Oxford 1990, Vlčková 2007). Co se týče šesti zkoumaných skupin strategií, jejich pořadí podle frekvence průměrné míry používání bylo následující: Nejvíce byla používána skupina kompenzačních strategií (podobně Bremner 1999), pak kognitivních, poté metakognitivních, pak sociálních, afektivních a nejméně skupina paměťových strategií (srov. Bremner 1999, Oxford 1990). Rozdíly v používání skupin byly signifikantní jako celek i mezi všemi jednotlivými šesti skupinami strategií navzájem ($K > KG > M > S > A > P$).

Zajímavé jsou tyto výsledky ve srovnání s výsledky gymnázií (zde prezentovaný výzkum, viz kap. 7), kde byly jednak nejméně používanou skupinou strategie afektivní a kde jednak ostatní celkové pořadí skupin strategií podle míry jejich používání zůstávalo stejné. Kompenzační strategie učení se v českých výzkumech strategií ukazují jako specifická skupina strategií používaná žáky, kteří neznají jazyk dostatečně, tj. např. u začátečníků. Výsledky 9. ročníku (2006) lze srovnat také s výsledky výzkumu používání strategií učení na gymnáziích (Vlčková 2005), kde byly nejméně používané afektivní strategie (2,12), až poté paměťové (2,26) a ve stejném pořadí i ostatní strategie. Míra používání strategií byla nepatrně vyšší na gymnáziích u kognitivních a kompenzačních strategií, naopak na základní škole byla vyšší u paměťových, metakognitivních, afektivních a sociálních strategií. Statistická významnost těchto rozdílů nebyla zjišťována.

Pokud srovnáme všechny dílčí zkoumané strategie učení, mezi nejvíce používané strategie v 9. ročníku, tj. nad 3,5 na škále, patřilo pouze 5 strategií, všechny ze skupin kognitivních nebo kompenzačních strategií. Nejvíce používaná byla strategie požádání druhého, aby žákovi řekl, co neví; opakování činnosti; používání slovníku; zjednodušování sdělení; zběžné čtení k uchopení hlavní myšlenky a následné hloubkové čtení. Naopak mezi nejméně používané strategie, tj. pod 2 na škále – obvykle nebo nikdy nepoužívané strategie, patřily 4 paměťové strategie. Nejméně používanou strategií ze všech byly pojmové mapy, poté fyzické ztvárnění slovíček, mechanické techniky k učení slovní zásoby a představování si slov.

Na gymnáziích (Vlčková 2005) patřily uvedené paměťové strategie také mezi v podstatě nepoužívané (krom představování si slovíčka, vizualizace). Pod hranicí 2 na škále však bylo mnohem více strategií i z jiných podskupin strategií (např. plánování učení, stanovování cílů aj.). Mezi nejvíce používanými strategiemi (nad 3,5 na škále) byly na gymnáziích (Vlčková 2005) také strategie ze skupiny kognitivních a kompenzačních strategií, navíc jedna sociální strategie (žádání o zpomalení, vysvětlení v případě nepochopení). Kognitivní a kompenzační strategie, které byly nejvíce používány, se však liší – některé jsou specifické pro základní školu (požádání

druhého, aby mi řekl, co nevím; vytváření si přehledu při čtení), jiné pro gymnázium (používání frází, nepřekládání doslovně, odhadování, používání opisu nebo synonym). Některé strategie jsou shodné pro základní školu i gymnázium (opakování činnosti, používání referenčních materiálů, přizpůsobování svého projevu). Statistická signifikance rozdílů nebyla zjišťována.

Z pedagogického hlediska se jeví jako přínosné podívat se především na to, kolik procent žáků vůbec nepoužívá jednotlivé strategie. Více než 70 % žáků zkoumaného 9. ročníku ZŠ nikdy nepoužívalo při učení pojmové mapy (P7). Dalo by se zvážit větší zapojení dané strategie při osvojování slovní zásoby, ale i strukturaci učiva vůbec. Pojmové mapy, především ty přirozeně vytvářené žáky, odpovídají současným poznatkům v oblasti teorie učení. Ne všechna slovíčka si lze fyzicky předvést (P8), nicméně i tak lze zvážit zapojení této strategie zejména u sloves a u žáků nižších ročníků základní školy, ale i starších, u kterých se tato strategie velmi osvědčuje v sugestopedii. Učení se pomocí kartiček je podle našeho názoru také zbytečně žáky a učiteli nevyužívanou strategií (P10). Osvědčené je učení se nepravidelných tvarů sloves, stupňování přídavných jmen, předložkových vazeb aj., kdy na jedné straně kartičky je český výraz a na druhé správný výraz v cizím jazyce. Ne u všech slovíček lze také používat představení si slova při jeho osvojování, které je z psychologického hlediska velmi významnou asociační strategií. Lze si představit zelenou trávu, radost, koně, papír nebo si i ukázat jejich figurky, obrázky apod. Více než 50 % žáků uvedlo, že tuto strategii nikdy nebo téměř nikdy nepoužívá (P6). Zejména s různými paměťovými strategiemi by měli být žáci ještě seznámeni, tak aby si jejich prostřednictvím mohli zlepšit osvojování slovní zásoby.

To, že více než 40 % žáků 9. ročníku ZŠ nemá kamaráda na konverzaci v cizím jazyce (S5) nebo nepoužívá specifické afektivní strategie (A7, A6), je podle našeho názoru přirozeným jevem při řízeném učení se jazyku v cizím prostředí pro daný jazyk a není třeba navrhnout pedagogická opatření. Velká část žáků (více než 30 %) nepoužívala vůbec vlastní souhrny učiva (KG18), procvičování v přirozeném kontextu (KG6), myšlení v cizím jazyce (KG7), srovnávání jazyků (KG14), učení slovíček v kontextu (P4), nestanovovala si dlouhodobé a střednědobé cíle (M9, M10), nerozvíjela empatii při komunikaci (S8), neseznamovala se s kulturou dané země (S7), nespoupracovala s rodilými nebo zdatnými mluvčími (S6). Podle našeho názoru více než 10 % žáků nikdy nepoužívajících nějakou důležitou strategii představuje početnou skupinu žáků, které je třeba nabídnout odpovídající podporu v oblasti osvojování strategií učení cizímu jazyku. Jen v případě tohoto výzkumu 10 % představuje 238 žáků.

Paměťové strategie byly u žáků 9. ročníku nejméně používanou skupinou strategií. Učení se slov v kontextu nebo po skupinách, pomocí představení si slova, sémantických map nebo předvedením slova nebo pomocí kartiček většina žáků nepoužívala. Polovina žáků se však učila nebo si vybavovala slovíčka podle toho, kde byly umístěny. Velká část žáků také pravděpodobně neopakovala z hlediska křivky zapomínání a dalších pravidel správně. Výsledky výzkumu ukazují na potřebu rozvíjet u žáků používání všech skupin strategií učení, především je tato potřeba však markantní u používání specifických paměťových strategií učení vázaných zejména na styl učení žáka a typ jazykového úlohy. Paradoxně jsou paměťové strategie nejméně používané,

resp. téměř nepoužívané, přitom učení a osvojování cizího jazyka je výrazně založeno právě na vhodných paměťových strategiích.

Kognitivní strategie byly druhou nejvíce používanou skupinou strategií, nicméně i tak byly průměrně používané jen někdy. Velmi časté bylo opakování činnosti – opakování si výrazu nahlas, v duchu nebo psaním často používalo 62 % žáků. Naopak velká část žáků (48 %) nenapodobovala rodilé mluvčí a 2/3 žáků se také nesnažili myslet v daném jazyce, což jsou strategie založené na nápodobě a identifikaci, které z hlediska teorie učení vedou k lepšímu osvojování jazyka. Třetina žáků si neprocvičovala výslovnost a psaní slov, téměř 60 % žáků vůbec nebo obvykle neprocvičovalo v přirozeném kontextu. Obecně by strategie procvičování podle našeho názoru měly být žáky více používané, pokud mají zájem se cizí jazyk učit efektivně. Zajímavé je, že více než polovina žáků nevyužívala známých výrazů a jejich kombinování, což je velmi efektivní strategie zvyšující jazykovou produkci žáka a upevňující základy cizího jazyka. Co se týče strategií usnadňujících přijímání a produkci sdělení (slovníky, rychlé uchopení hlavní myšlenky), velká část žáků je často používala. Proč právě tyto strategie ano a jiné ne, je otázkou. Výběr strategií může být dán kulturně, mimo jiné také pojetím didaktiky cizích jazyků a tradic vyučování cizích jazyků. Dedukci a indukci při učení (aplikaci a vyhledávání pravidel) značná část žáků nepoužívala vůbec. Velká část žáků také nevykazovala opatrnost při přenášení pravidel z jednoho jazyka na druhý. Kontrastní lingvistické mezijazykové srovnávání 60 % žáků vůbec neuplatňovalo. Pravděpodobně se žáci učí více mechanicky nebo neznají jazyk ještě natolik, aby mohli těchto srovnání využívat pro snazší učení se jazyku. Třetina žáků vůbec nepracovala s analýzou slov, na druhou stranu 40 % žáků ji používalo často. Analyzování a usuzování bylo v 9. ročníku využíváno podle našeho názoru nedostatečně systematicky a málo co do četnosti aplikace. Překvapivé a zajímavé je, že si více než polovina žáků nedělala ve výuce poznámky. Přičemž vlastní poznámky z výuky a jejich pozdější opakování může zefektivňovat učení jazyku. 2/3 žáků si nevypracovávaly vlastní souhrny učiva a nezpracovávaly si tak látku po svém, což je velmi výhodná strategie z pohledu kognitivních a dalších teorií učení a neurověd. Na druhou stranu zvýrazňování si informací bylo používáno často více než polovinou žáků. Pravděpodobně to souvisí s tím, že si žáci méně dělají poznámky a podtrhávají si důležité informace přímo v učebnicích a pracovních materiálech.

Kompenzační strategie učení byly v 9. ročníku ZŠ nejvíce používanou skupinou strategií, nicméně i tak se jednalo o skupinu používanou relativně málo. Přestože velká část žáků odhadovala význam slov (50 %), žádala druhého o pomoc (63 %), ve snaze udržet komunikaci směřovala rozhovor k tématům se známou slovní zásobou (56 %), používala opisy a synonyma (51 %) a zjednodušovala vlastní sdělení (50 %), stále se objevuje určitá část žáků, která si těmito strategiemi při používání a učení se jazyku nepomáhá a které je třeba nabídnout podporu v oblasti používání strategií učení. Zajímavé je, že značná část žáků (42 %) v podstatě nevyužívala mimičky a gestikulace, když neví, jak něco říct. Pravděpodobně tato strategie není školním prostředím podporovaná a žáci ji nahrazují „kultivovanější“ variantou jako například opisem, požádáním druhého, aby neznámé slovíčko řekl apod. Možná je tato strategie také více typická pro mladší žáky.

Skupina metakognitivních strategií byla na škále používaná průměrně někdy, občas ($x = 2,78$). Důležité je upozornit na skutečnost, že asi 40 % žáků nepracovalo se selektivní, řízenou pozorností. Výsledky výzkumu podporují teorii tzv. mlčenlivého období (silent period)²⁹ při osvojování cizího a druhého jazyka (srov. Ellis 2008, s. 73), kdy část učících se vyhýbá mluvení daným jazykem, dokud ho nezná lépe. Zde se to týkalo asi 1/3 zkoumaných žáků. Pravděpodobně se však daní žáci nemohli vyhýbat mluvení daným jazykem zcela a jen naslouchat a poznávat, jak daný jazyk zní a funguje, protože se ho nejspíše učili ve školním prostředí a nejspíše používali z počátku neanalyzované, jednoduché slovní obraty (srov. Krashen 1985). Nízká míra zájmu žáků o to, jak se učit cizí jazyk (necelých 40 %), a malá míra vyhledávání si co nejvíce příležitosti pro osvojování jazyka, ukazují pravděpodobně na nižší míru motivace žáků k učení jazyka, na to, že je jazyk pravděpodobně méně baví. Nebo mohou být žáci vytiženi jinými požadavky a aktivitami nebo si nemusí uvědomovat, že je dobré se informovat, jak se učit, zajímat se o to, a že je dobré vyhledávat si sám aktivně příležitosti pro procvičování a používání jazyka. Souvislost zde může být také s rodinným prostředím a vůbec kulturním zázemím žáka a kulturním kapitálem a socioekonomickým statutem rodiny. Co se týče přípravy a plánování učení, více než polovina žáků si neplánovala dostatek času na učení se jazyku. Pravděpodobně měli mnoho i jiných úkolů nebo se učili nesystematicky a nepřemýšleli o čase takto komplikovaně nebo neměli z různých důvodů rozvinutou metakognici. Přibližně 2/3 žáků si nestanovovaly dlouhodobé a střednědobé cíle. Výsledek není nijak specifický pro žáky 9. ročníku, podobný výsledek byl například i u žáků gymnázií (Vlčková 2007, s. 112). Téměř polovina žáků si nevyhledávala co nejvíce příležitosti pro osvojování jazyka, což mimo jiné pravděpodobně znamená, že značná část žáků se spokojovala s tím, co bylo nabízeno a požadováno při učení se cizímu jazyku ve škole. Zajímavé je, že v rámci metakognitivních strategií byla relativně často používaná anticipace jazykových úloh. Značná část žáků se vždy nebo často (42 %) připravovala na očekávané situace a promýšlela si, co by v dané situaci mohla říct. Je možné, že při výuce mají čas např. připravit si odpověď a podobně. Pokud by se jednalo o dříve používaný způsob výuky, kdy si žáci spočítali, kdy na ně vyjde řada, a nachystali si jen svou větu a jinou by nebyli s to říci v požadované rychlosti, nebyla by tato situace z didaktického hlediska velmi uspokojivá. Pravděpodobně však žáci obecně přemýšlí, co bude daná situace vyžadovat a připraví se na ni. Důvodem používání této strategie není podle našeho názoru úzkostnost žáků, ale zatím menší znalost jazyka, kterou touto strategií efektivně využívají. Co se týče dalších metakognitivních strategií, více než třetina žáků také uváděla, že vždy nebo obvykle nepoznají, k čemu určité cvičení slouží a co je jeho účelem, a neví tedy, na co se zaměřit. To podle našeho názoru znesnadňuje jejich učení cizímu jazyku. Dále je zajímavé, že přestože velká část žáků sleduje své chyby v jazyce a učí se z nich, stále dosti početná část žáků (28 %) se z vlastních chyb neučí a pravděpodobně je podle našeho názoru tedy zbytečně opakují. Velká část žáků (40 %) také nehodnotila a nesledovala svůj pokrok při učení jazyka, což pravděpodobně zapadá mezi další podobné přístupy žáka, které nejspíše souvisí s horšími vzdělávacími výsledky v oblasti učení cizímu jazyku.

²⁹ V české odborné terminologii není termín zatím ustálen. Lze jej překládat jako tiché nebo mlčenlivé období, případně období mlčenlivosti. O možnostech využití mlčenlivého období v rámci specifického didaktického přístupu k žákům s dyslexií i ostatním žákům psala v češtině např. S. Hanušová (2005).

Skupina afektivních strategií učení byla druhou nejméně průměrně používanou skupinou strategií, které jsme v 9. ročníku ZŠ zjišťovali. Sledovali jsme práci se stresem a emocemi a sebepovzbuzování. Zdá se, že část žáků neprožívala stres z učení se jazyku, a proto používala afektivní strategie málo. Případně žáci dané strategie neznali nebo neuměli stresu předcházet a reagovat na něj vhodnými relaxačními a dalšími technikami nebo si ani problém stresu neuvědomovali a byli mu vydáni bez adekvátních obranných mechanismů. 42 % žáků uvádělo, že se nesnaží odpočinout nebo relaxovat, když pocítují úzkost, napětí nebo stres z používání cizího jazyka. 53 % žáků nevěnovalo pozornost stresu a nepředcházelo mu, někdy se o to snažilo 24 % žáků. Polovina žáků si také nevytvářela sebepovzbuzující výroky. Opět se nabízí interpretace, že žáci necítili potřebu si dodávat odvahy nebo tuto potřebu skutečně neměli, anebo o této strategii nevěděli. 66 % žáků uvedlo, že nesdílí s nikým své pocity, postoje atd. týkající se učení a používání cizího jazyka, což odpovídá výsledkům sociálních strategií učení, kde se zdá, že s většinou žáků 9. ročníku ZŠ se již jazyk nikdo neučil a rodičům nebo kamarádům se svěřovala s případnými obtížemi týkajícími se učení jazyku jen malá část žáků. Strategie sebeodměňování, známé již z teorií učení podmiňováním, určitá část žáků využívala. Složitější strategie práce s emocemi a stresem (jako je strategie A6) nebyly většinou žáků používané.

U sociálních strategií byly zjištěny zajímavé výsledky upřesňující učení se žáků cizímu jazyku. Relativně značná část žáků spolupracovala při učení jazyku se svými spolužáky (39 %, dalších 31 % někdy), což odpovídá pojetí jazyka jako komunikačního prostředku osvojovaného právě v komunikaci s ostatními. Dopisování si s kamarádem se týkalo jen menší části žáků. Překvapivé je, že velká část žáků (60 %) uváděla, že nespupracuje při učení se zdatnými nebo rodilými mluvčími. Zdá se tedy, že s velkou částí žáků 9. ročníku se již jazyk doma nikdo neučil. Čemuž podle našeho názoru odpovídá to, že 40 % žáků nežádalo někoho o opravování. V komunikaci se jako pasivní jevílo 25 % žáků, kteří uváděli, že si neřeknou, aby mluvčí zpomalil, když nerozumí. Překvapivé je, jak vysoký (60 %) podíl žáků uváděl, že se neseznamuje s kulturou cizí země. Budťo žáci nevnímali implicitní informace v textech, poslechových cvičeních aj. jako „seznamování se s kulturou dané země“, případně ani explicitní informace o dané zemi od učitele nechápali jako seznamování se s kulturou, nebo se skutečně na druhém stupni základních škol o kultuře dané země spíše nedovídali, což ale nekoresponduje s obsahem učebnic, zejména učebnic anglického jazyka. Je také možné, že otázka po kultuře dané země pro ně byla příliš abstraktní a žáci chápali „kulturu“ zúženě, a tudíž „seznamování se s kulturou“ neuváděli jako používanou strategii usnadňující následné porozumění dalším jazykovým sdělením a komunikaci. Případně je také možné, že seznamování se s kulturou dané země řadili mimo výuku. Podle našeho názoru se s kulturou dané země seznamovali relativně omezeně a mnoho z implicitních situací, kdy se k nim informace o dané zemi dostávaly, nevnímali vědomě. Zajímavé také je, že velká část žáků, téměř 60 %, nevěnovala pozornost komunikačnímu partnerovi, jehož chování, pocity a postoje lze použít pro snazší porozumění jeho sdělení. Vysvětlujeme si to tak, že tuto strategii lze více používat v přirozených situacích při osvojování cizího jazyka než v modelové komunikaci ve třídě při řízeném učení se jazyku. Ve školních podmínkách se situací, kde je možné aplikovat tuto strategii, objevuje málo.

Co se týče genderových rozdílů v používání jazyka, korespondují výsledky zde prezentovaných analýz s výsledky dalších výzkumů (Green, Oxford 1995, Oxford, Ehrman 1987, Goh, Kwah 1997, Vlčková 2007, aj.). Dívky používaly strategie více než chlapci, což lze vysvětlovat mimo jiné pravděpodobně i odlišným přístupem k osvojování cizího jazyka a pravděpodobně i větší pečlivostí. Nicméně pro získání adekvátní interpretace dat je třeba provést hlubší výzkum zaměřený na příčiny těchto genderových rozdílů, které se ukazují v mnoha dalších sociálních skupinách, kulturách a státech. Také je při těchto typech srovnání vždy třeba brát v úvahu jednak generovou citlivost položek a jednak skutečnost, že rozdíly uvnitř skupin bývají větší než mezi skupinami. Navíc existují výzkumy, které ukazují, že muži používali strategie více (Tran 1988 – Vietnam, Tercanlioglu 2004 – Turecko). Tyto výzkumy jsou však z odlišného kulturního prostředí než je evropské, zejména v případě Turecka ze silně maskulinní kultury, kde ženy vykazují nižší sebehodnocení než muži v uvádění používaných strategií (Tercanlioglu 2004).

Ukazuje se pozitivní vztah mezi počtem osvojovaných cizích jazyků a používáním strategií, zejména kognitivních. Zdá se také, že další vztahy nepřímo ukazují na to, že více jazyků se učí žáci, kterým jazyk jde, mají z nich tedy dobré známky, a mají tedy lepší sebepojetí v tomto kontextu. Více jazyků se učily obvykle dívky a žáci, kteří uváděli, že preferují němčinu jako cizí jazyk, což může souviset s tím, že němčina není tak široce používaná a žáci se učí i angličtinu, nebo s tím, že žáci, kteří preferovali němčinu místo angličtiny, se celkově učí více cizích jazyků a jako preferovaný uvádějí jiné jazyky než angličtinu. Ukazuje se, že učení se více cizím jazykům má z hlediska používání strategií pozitivní vliv na učení se žáků, včetně např. plánování, správného opakování, používání paměťových strategií, využívání znalosti jiných jazyků, vyhledávání pravidel v jazyku a vůbec používání všech kognitivních strategií a proaktivního přístupu k učení se jazyka. Neukazují se rozdíly mezi žáky, kteří se učí více či méně jazyků v tom, jak prožívají stres a jak s ním pracují. Jako pedagogické doporučení nebude pravděpodobně stačit se snažit, aby se všichni žáci učili co nejvíce jazyků. Jeden světový jazyk lze považovat za postačující u základního vzdělávání, přičemž v současnosti jsou v ČR požadovány minimálně dva (angličtina a další jazyk). Zdá se spíše, že tato souvislost ukazuje na jinou latentní proměnnou jako je jako socioekonomický statut žáka, resp. jeho rodiny, kulturní kapitál, inteligence, zejména verbálně-lingvistická inteligence (viz Gardner 1999), zájmy, motivace atd., které vedou k tomu, že se žák učí více jazyků. Žáci, kteří se učí jazyků méně, mohou disponovat jiným než jazykovým nadáním, mít strukturu inteligence odpovídající jiným doménám, vykazovat nižší socioekonomický statut a kapitál.

Ukazuje se, že čím déle se žáci cizí jazyk učí, tím více používají strategie učení, mají lepší znalost daného jazyka, lepší známku, lepší sebepojetí ve vztahu k danému jazyku (umím se učit, mám nadání na jazyk). Čím déle se učí, tím více např. propojují nové se známým, hledají souvislosti, procvičují a žádají o opravování a využívají celou řadu dalších kognitivních a metakognitivních strategií. Znamená to tedy, zdá se, že data z 9. ročníku v tomto zjednodušeném modelu podporují ranou výuku jazyků. Nezjišťovali jsme však změny v motivaci a motivovanosti žáků.

Ukazuje se, že vliv učitelova informování o tom, jak se učit, v 9. ročníku ZŠ široce ovlivňuje používané strategie žáky. Zejména v případě nekorelujících kompenzačních strategií lze vidět, že se jedná o strategie, které nejsou ve výuce pravděpodobně podporovány. Je nejspíš vyžadována přesná znalost a žáci nemohou využívat strategie vyhýbání se konverzaci o tematické oblasti, kterou neznají, jednak nejspíš proto, že to učitel neshledává jako postup podporující osvojení daného jazyka, a jednak asi proto, že ve výuce takovéto situace umožňující vyhnout se jim nejsou.

Učitel má vliv na používání strategií, a to ať už pouze informováním o tom, jak se učit, nebo to i procvičuje. Významná souvislost se ukazuje s kognitivními strategiemi, ale také s metakognitivními. Pokud učitel ve výuce procvičuje, jak se správně učit, používají žáci široké spektrum strategií. Souvislost se neukazuje u velmi malého počtu zkoumaných strategií, jako např. u stanovování cílů a procvičování v přirozeném kontextu nebo u sledování pocitů a snaze je měnit. Ukazuje se, že pokud učitel říká žákům, jak se učit, dosahují lepších vzdělávacích výsledků a hodnotí své schopnosti související s jazykem lépe. Zajímavé a pozitivní je zjištění, že pokud učitel s žáky procvičuje, jak se učit, žáci více uvádějí, že ví, jak se učit, že se umí učit a že se učí efektivně. Také častěji uvádějí, že mají nadání na jazyky. Procvičování učení souvisí také s lepší známkou a znalostí jazyka žáků. Tyto výsledky jsou významné z hlediska pedagogické praxe a poskytují empirickou oporu učitelům v práci s žáky v oblasti kompetence k učení a strategií učení.

Silněji než v dosud zmiňovaných případech korelovalo používání strategií s tím, zda se žáci domnívali, že se učí efektivně, umí se učit a mají nadání na jazyky. Významnost vztahů byla téměř vždy na $p = 0,00$. Ze skupin strategií výrazněji korelovaly strategie kognitivní a metakognitivní. Ukazuje se tak, jak významně souvisí nastavení žáka, že se umí učit a má nadání na jazyky, se známkou, odhadovanou znalostí a používáním strategií učení. Z hlediska kompetence k učení se ukazuje, že je její rozvíjení nejen potřebné, ale také, podle toho, co žáci uváděli, že nedosahuje u dané populace požadavků formulovaných v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2007). Třetina žáků uvedla, že se neumí učit a neví jak na to, více než další třetina uvedla, že jen částečně. Nebyl rozdíl v závislosti na genderu nebo osvojovaném jazyku (němčina, angličtina), což lze považovat za pozitivní výsledky, neboť se zdá, že nedochází k systematickému podhodnocování nebo nadhodnocování sebehodnocení u jedné nebo druhé skupiny nebo že by rozdílné výsledky poukazyvaly na problém ve výuce jednoho ze zkoumaných jazyků. V obou případech platilo, že čím dříve se žáci začali učit cizí jazyk, tím lépe hodnotili efektivitu svého učení a nadání na jazyky. Nabízí se dvě možné interpretace. Žáci, kteří se začali učit dříve, dosahují lepší výsledky (viz náš výzkum) a jsou učiteli hodnoceni lépe (viz náš výzkum) a umí se tedy lépe učit, jsou si svým učením více jisti nebo se domnívají, že se učí efektivně a mají nadání na jazyk.

Používání strategií učení souviselo s uváděnou znalostí jazyka. Čím více žáci strategie používali, tím lepší znalosti jazyka dosahovali. Nejvíce efektivní se zdají být zejména kognitivní (srov. Ox-

ford 1995, Vlčková 2005) a metakognitivní strategie. Čím dříve se žáci začali učit cizí jazyk, tím lepších znalostních výsledků dosahovali.

Používání strategií učení se ukazuje jako vhodný prediktor známky. Čím více žáci používají zkoumané strategie, tím lepší známky dosahují. Nejsilněji korelovaly se známkou kognitivní strategie, které pracují přímo s daným jazykem a i v dalších výzkumech se ukazovaly jako nejeftektivnější (Vlčková 2007). Výsledky korespondují s výsledky Oxfordové (1995), která zjistila, že úspěšní žáci používají kognitivní a mnoho dalších strategií více. Specifický byl vztah známky a afektivních strategií. Čím horší měli žáci známku z jazyka, tím více používali afektivní strategie (a naopak), pravděpodobně proto, že měli stres z učení a používání jazyka a potřebovali se s ním vypořádávat. V souvislosti se známkou se ukazoval překvapivě negativní signifikantní vztah s plánováním učení ve střednědobém horizontu (dny, víkend, týden). Pravděpodobně žáci, kteří takto musí plánovat, mají potíže s učením nebo měli špatnou známku, tak se musí učit nebo je k tomu vedou rodiče. Tato interpretace však podle našeho názoru stále neposkytuje adekvátní vysvětlení toho, proč žáci dosahují horších známek s rostoucí mírou plánování. Situaci nelze podle našeho názoru vysvětlovat ani dobou sběru dat. Data jsme sice sbírali asi měsíc před koncem pololetí, nicméně žáci uváděli známku z předchozího pololetí. Zajímavé také je, jak konzistentní je žákův odhad znalosti, jeho sebepojetí v jazyku (umím se učit, mám nadání na jazyky) a známka. Můžeme buďto uvažovat o přirozené konzistenci, nebo o vlivu učitele na žákovo vnímání vlastního učení a výsledků. V 9. ročníku se však lze více přiklonit k přirozené konzistenci, která nejspíše vypovídá o sladění vnějšího hodnocení se sebehodnocením. Ukazuje se, jako v jiných výzkumech v ČR (Průcha 1997, Moravcová 2002, výzkumy TIMSS, PISA, Genderová analýza českého školství 2006), že dívky jsou hodnoceny známkami lépe. A dále také, že angličtináři mají lepší známky než žáci v němčině. Je otázkou, zda se jedná o mírnější hodnocení, nebo je němčina v prvních letech jejího školního učení náročnější a žáci dosahují horších výsledků nebo jsou učitelé němčiny přísnější, kurikulum náročnější atd.

Jako nejlépe rozvinutou dovednost označovali žáci porozumění čtenému, jako nejslabší porozumění slyšenému. Ukazuje se, že psaní je chápáno jako opisování, přepisování více než kreativní tvorba písemného sdělení, což odpovídá poměru výskytu účelu psaní ve výuce (srov. Janíková, Vlčková 2006, Šebestová 2009). Toto zjištění nedoporučujeme interpretovat negativně, protože vypovídá o přirozeném vývoji učení se cizímu jazyku a jeho osvojování. Pokud by dovednost psaní byla používána pro náročnější činnosti, je dobře možné, že by se její pořadí mezi dovednostmi posunulo. V 9. ročníku ZŠ také žáci ještě obvykle neovládají cizí jazyk na takové úrovni, aby jej mohli volně používat pro tvorbu náročnějších písemných sdělení. Strategie byly nejméně používány žáky, kteří uvedli, že nejlépe zvládnutou mají dovednost psaní. Tento výsledek může také vypovídat o tom, že daní žáci se zatím nesetkali s náročnější podobou psaní než s přepisováním z tabule nebo knihy nebo doplňování jednotlivých slov apod. Z výsledků analýz strategií a řečových dovedností se ukazuje vztah strategií k jednotlivým dovednostem. Tyto výsledky nepřímou podporuje i skutečnost, že často jsou zkoumány strategie v závislosti na řečových dovednostech nebo ještě hlouběji a konkrétněji na jazykových úlohách. Zkoumány jsou strategie kreativního psaní, čtenářské strategie, poslechové strategie, strategie osvojování

slovní zásoby, strategie, které žáci uplatňují při testování atd. Náš výzkum jen logicky potvrzuje, že tyto vztahy je třeba vždy brát v potaz. Je sice možné abstrahovat od specifického kontextu, na nějž jsou strategie vázány, nicméně pak vytváříme realitu, která neexistuje, přesto nám však pomáhá při zobecňování jevů a vytváření zákonitostí využitelných v predikci situací ve výuce i jinde.

Ačkoli výpočet koeficientu efektivity učení jazyku byl velmi zjednodušený, ukazoval na zajímavé trendy vztahů efektivity učení jazyku a používání strategií. Tyto výsledky podporovaly také pozitivní korelace efektivity učení se sebepojetím žáků (umím se učit, mám nadání na jazyk) a vzdělávacími výsledky (známka). Čím více žáci používali strategie učení, tím vyšší byla jejich efektivita učení (lepší znalost za kratší čas). Zajímavý byl vztah kompenzačních strategií a efektivity učení. Čím nižší byla efektivita učení žáků, tím více používali kompenzační strategie. Pravděpodobně čím méně žáci znali jazyk, a to po delší dobu, tím více museli vyvíjet náhradní strategie, jak ve školním prostředí nedostačující znalost jazyka kompenzovat. Kompenzační strategie však nelze chápat negativně, jedná se o konstruktivní strategie, které umožňují používat cizí jazyk, i když ho žák zatím nezná, a velmi výrazně se uplatňují v přirozeném prostředí osvojování a používání cizího jazyka. V našem výzkumu hrají specifickou roli, podobně jako skupina afektivních strategií.

U výše popisovaných výsledků je třeba brát neustále zřetel na to, že popisujeme pouze signifikantní vztahy, obvykle se zanedbatelnou silou vztahu. U strategií, které nebyly ve výčtech zmiňované, se neobjevila statisticky významná závislost, což je ovšem z hlediska tvorby vědecké teorie také důležitý výsledek, který však ve výše zmiňovaném popisu hlavních výsledků není zdůrazňován. Výsledky zde prezentovaného výzkumu je nutné považovat za orientační i z dalších důvodů. Žáci vyprávěli sami o sobě, jak se učí, a hodnotili sami sebe z hlediska své znalosti cizího jazyka. Spolehlivost žáků v jejich výpovědích z mnoha různých příčin je relativně nízká. Doporučujeme proto uvažovat o závěrech založených na uvedených výsledcích v přibližných procentech a naznačených trendech, nikoli v absolutních četnostech výskytu určitého jevu.

V této dílčí diskusi nesrovnáváme výsledky s výsledky jiných výzkumů, jelikož nejsou realizovány u žáků s podobnými charakteristikami. Srovnání výsledků je nabídnuto v diskusi v kapitole 8.5.

7 STRATEGIE KE KONCI STŘEDNÍHO VŠEOBECNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

V kapitole jsou popisovány výsledky používání strategií učení cizímu jazyku u žáků předposledních ročníků gymnázií. Jedná se o dosahované vzdělávací výsledky v proudu středního (vyššího sekundárního) všeobecného vzdělávání. Popisujeme nejprve charakteristiky žáků a jejich procesu učení, poté výsledky celkové míry používání strategií, jednotlivých skupin a jednotlivých strategií. Dále se zabýváme vybranými proměnnými ovlivňujícími používání strategií a možným vlivem strategií na vzdělávací výsledky. Diskuse nabízí shrnutí a interpretaci výsledků a jejich srovnání s jinými výzkumy.

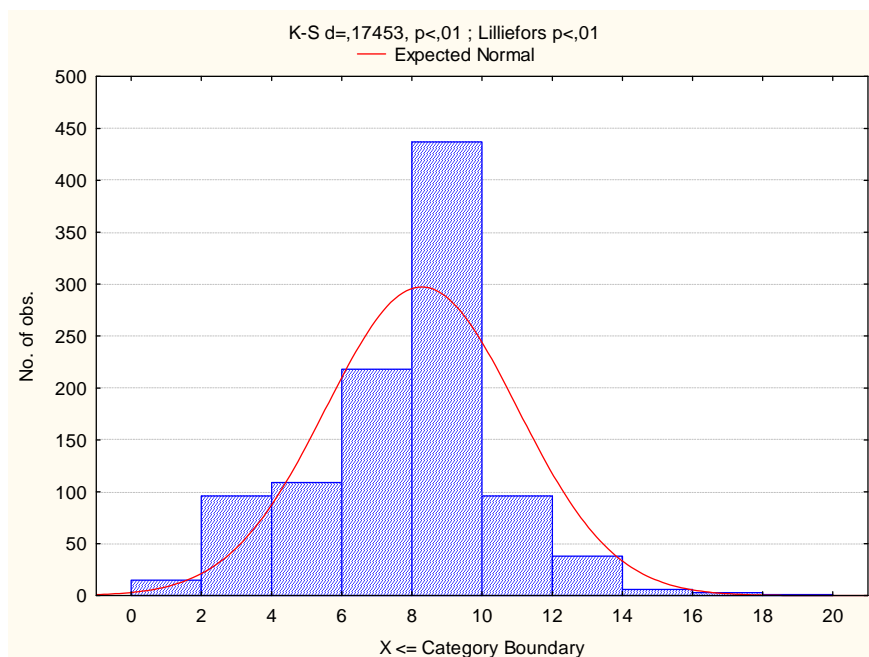
7.1 CHARAKTERISTIKA ŽÁKŮ A PROCESU UČENÍ

Nejčastěji se žáci učili, jak uváděli, dva cizí jazyky (61 %), poté 3 jazyky (31 %). Jeden jazyk uvedla 2 % žáků, 4 jazyky 5 % žáků, 5 jazyků 1 % a 6 jazyků pouze jeden žák. 98 % žáků se učilo anglicky, pouze 2 % žáků se angličtinu vůbec neučila. Německy se učilo 72 %, francouzsky 27 %, španělsky 15 %, rusky 10 %, latinsky 17 % žáků. Učení se dalším jazykům uvádělo 172 žáků z 1038. Z nich se 146 (85 %) učilo španělsky, 10 italsky (6 %) a 3 finsky. Jako první jazyk se více než 70 % žáků učilo angličtinu, 28 % se učilo německy. Nepatrné procento začínalo s jiným jazykem, jako například s francouzštinou, slovenštinou nebo ruštinou. 42 respondentů odpověď neuvedlo. První jazyk se žáci začínali učit nejčastěji na prvním stupni základní školy. Konkrétní výsledky ukazuje tabulka 33.

Tab. 33: Počátek učení prvním cizímu jazyku u žáků gymnázií

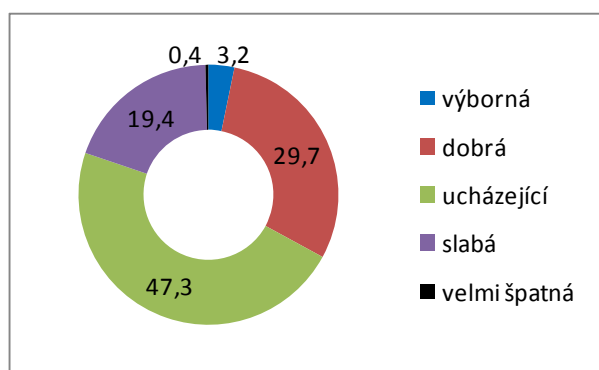
	četnost	procento platných
do 3 let	28	2,72
před 1 třídou	199	19,34
do 3 třídy	344	33,43
do 5 třídy včetně	443	43,05
později	13	1,26
jiné	2	0,19
chybějící data	9	0,87

Bližší jsme zjišťovali také údaje o preferovaném cizím jazyce, jelikož vzhledem k němu pak žáci uváděli své strategie učení. Jako preferovaný jazyk uvedlo necelých 70 % žáků angličtinu, necelých 20 % němčinu, 5 % francouzštinu, přes 3 % španělštinu, 2 % ruštinu a necelé 1 % (7 žáků) latinský jazyk. Preferovaný jazyk se žáci učili průměrně 8,3 roku, nejčastěji 9 let (266 žáků), nejméně 2 roky, nejvíce 19 let (graf 15).



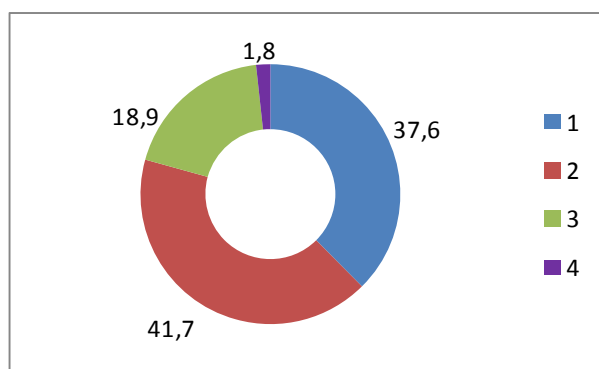
Graf 15: Doba učení preferovanému cizímu jazyku v rocích na gymnáziích

Svou znalost preferovaného cizího jazyka žáci nejčastěji (47 %) hodnotili na škále jako „ucházející“. 30 % respondentů ji hodnotilo jako dobrou. Přesnější výsledky ukazuje graf 16.



Graf 16: Procentuální vyjádření znalosti preferovaného cizího jazyka na gymnáziích

Graf 17 ukazuje, jaké známky z preferovaného cizího jazyka žáci dostávali na posledním vysvědčení.



Graf 17: Procentuální poměr známek z preferovaného cizího jazyka na gymnáziích

Celkové pořadí dovedností podle míry jejich zvládnutí vypadalo následovně (N = 996): jako nejlepší uváděli žáci porozumění čtenému (průměrné pořadí 2,99 ze 4), pak mluvení (průměrné pořadí 2,59) a psaní (2,54), jako nejslabší uváděli porozumění slyšenému (1,89).

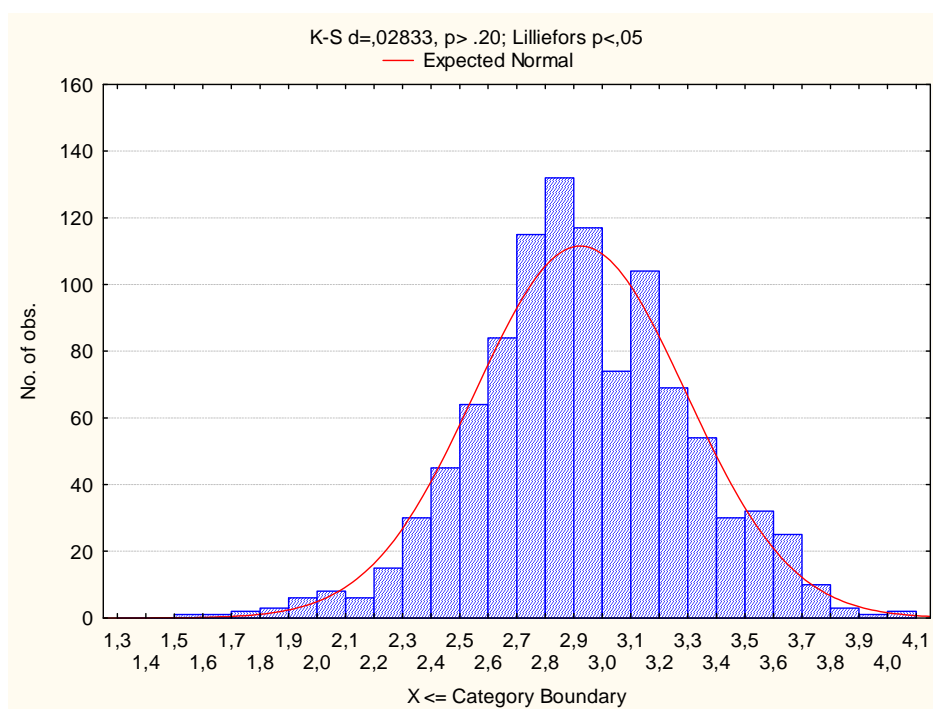
Jako nejlepší dovednost žáci nečastěji označili porozumění čtenému (39 %), 25 % žáků uvedlo mluvení, 23 % psaní a 12 % porozumění slyšenému. Jako nejméně rozvinutá ze čtyř řečových dovedností byla označovaná dovednost porozumění slyšenému (50 %), 23 % žáků uvedlo, že se nejslabší cítí v psaní, 19 % v mluvení a 8 % v porozumění čtenému.

Zjišťovali jsme také, jak vzhledem ke kompetenci k učení a strategiím učení pracuje ve třídě učitel. 40 % žáků uvedlo, že jim učitel říká, jak se učit, 22 % uvedlo, že někdy a 37 % nikdy nebo zřídka. 39 % žáků uvedlo, že s nimi učitel neprocvičuje, jak se učit nebo výjimečně, 27 % uvedlo, že někdy, 32 % uvedlo, že často.

Používání strategií může ovlivňovat žákovo sebepojetí v oblasti učení jazyku. 32 % žáků uvádělo, že se neumí učit nebo spíše ne, 38 % uvádělo, že částečně, 19 % spíše ano a 8 % rozhodně ano, 1 % žáků nevědělo. 33 % žáků uvádělo, že má nadání na jazyky, 28 % částečně, 37 %, že nadání na jazyky nemá.

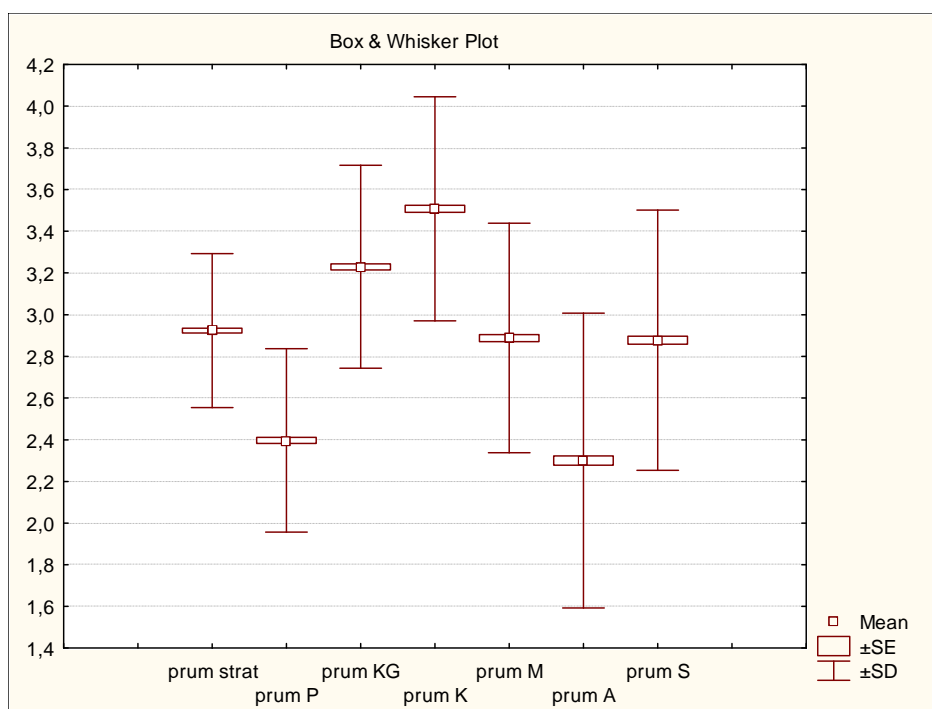
7.2 POUŽÍVÁNÍ STRATEGIÍ

Strategie jsou průměrně používány $x = 2,92$ (N = 1033, SD = 0,37) na škále od 1 do 5, tj. jsou používány někdy. Rozložení průměrné míry používání strategií ukazuje histogram (graf 18). Nejnižší průměrná míra používání strategií byla $x = 1,6$, nejvyšší $x = 4,07$, medián byl $Me = 2,91$.



Graf 18: Průměrné používání strategií na gymnáziích s testováním normality rozložení

Zjišťovali jsme normalitu rozložení průměrného používání strategií jako celku (graf 19) a podskupin. Celková průměrná míra používání strategií byla normálně rozložená (K-S $d = 0,03$, $p > 0,20$). Normálně rozložená data byla také u skupiny kognitivních strategií ($p < 0,1$) a přímých strategií ($p > 0,20$). U ostatních skupin strategií byla d-statistika Kolmogorovova-Smirnovova testu pro zjišťování normality rozložení dat signifikantní. Hypotéza, že rozložení jsou normální, byla zamítnuta. Pro testování rozdílů v míře používání skupin strategií byl použit dostupný test ve Statistice 6 pro ne-normálně rozložená data pro srovnání závislých proměnných Friedmanova ANOVA. Rozdíly mezi skupinami byly statisticky signifikantní (Friedmanova ANOVA ($N = 1028$, $df = 5$) = 2295,013, $p < 0,00$). Rozdíly dokresluje krabičkový graf 19. Nejvíce byly používané kompenzační strategie, nejméně afektivní.



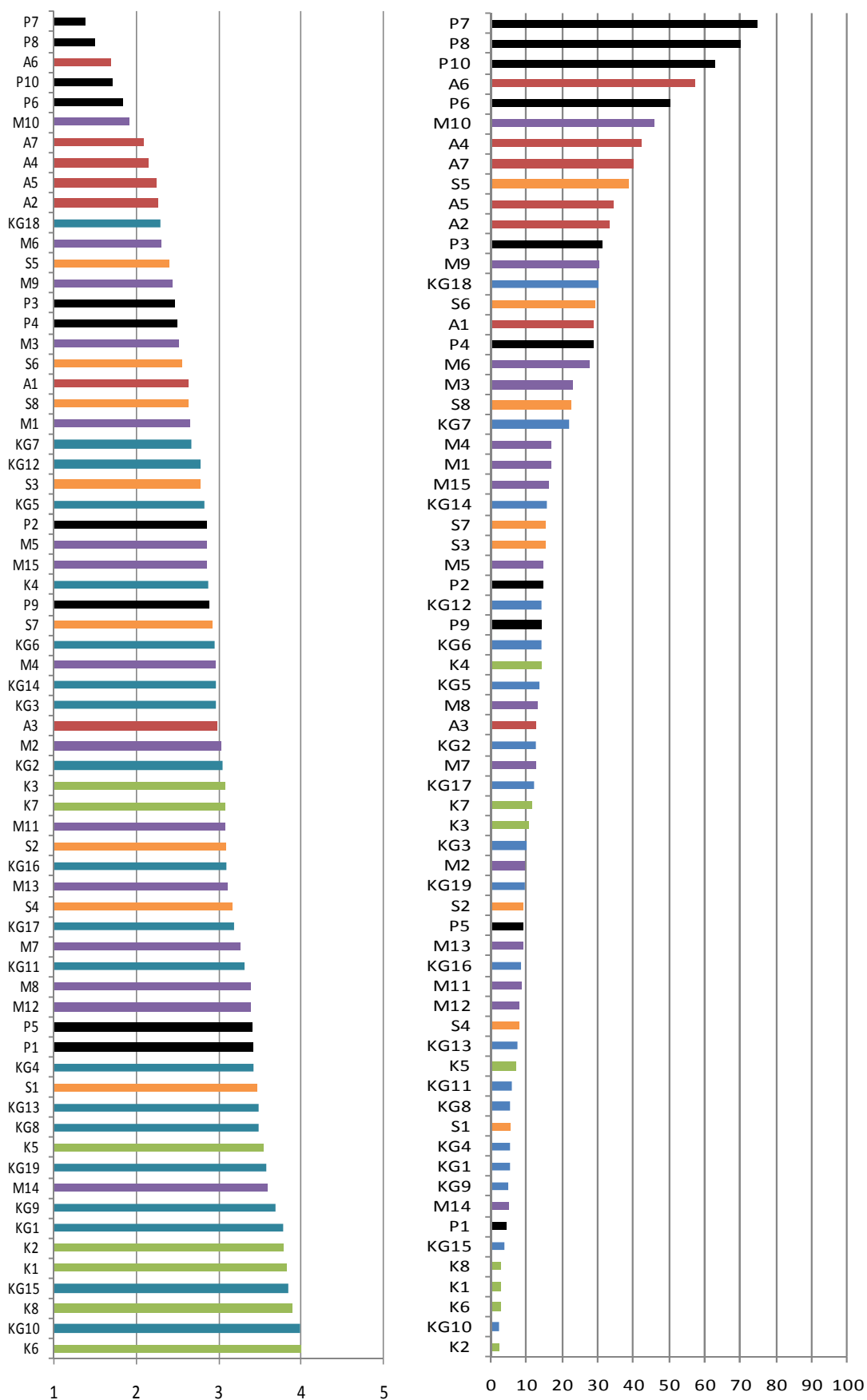
Graf 19: Rozdíly v používání skupin strategií na gymnáziích

Následující pruhový graf (graf 20) znázorňuje pořadí strategií podle průměrné míry jejich používání. Odráží také používání jednotlivých skupin strategií. Lze vidět, jak se afektivní a paměťové strategie kumulují směrem k nižším hodnotám na škále, naopak kompenzační a kognitivní strategie směrem k vyšším hodnotám a uprostřed škály převládají metakognitivní strategie. Pouze afektivní strategie dodávání si odvahy k používání jazyka (A3) je více používaná (graf 20), stejně jako dvě paměťové strategie propojování nového se známým (P1) a vybavování slova pomocí jeho umístění (P5) charakteristické pro vizuální typy, které převládají. Podobně vybočují dvě kompenzační strategie – gestikulace, mimika (K3) a neologismy (K7), které jsou méně používané než ostatní kompenzační strategie.

Nejvíce používané byly strategie (graf 20): zjednodušování vlastního sdělení (K6), používání slovníků, encyklopedií (KG10), používání opisu a synonym (K8), snaha rozumět bez doslovného překládání (KG15), odhadování významu slov (K1), požádání druhého, aby řekl to, na co si žák nemůže vzpomenout (K2), opakované napsání nebo vyslovení slov (KG1), předběžné procháze-

ní textu aj. (KG9), všímání si chyb a učení se z nich (M14), zvýrazňování informací (KG19), zaměřování sdělení k tématům se známou slovní zásobou (K5). Tyto strategie jsou používány průměrně nad 3,5 na škále, tj. často.

Nejméně, resp. pod 1,5 na škále byly používány 2 paměťové strategie: pojmové mapy (P7) a fyzické ztvárnění si slovíčka při učení (P8). Pod 2 na škále, tj. frekvenci používání zřídka, byly následující strategie (graf 20): zaznamenávání si pocitů a postojů souvisejících s učením se jazyku a práce s nimi (A6), používání kartiček při učení slovní zásoby (P10), vizualizace (P6) a střednědobé plánování (M10).



Graf 20: Srovnání průměrné míry používání jednotlivých strategií na gymnáziích

Graf 21: Procento žáků gymnázií nepoužívajících jednotlivé strategie

Jiný pohled na srovnání používání jednotlivých strategií učení na gymnáziích nabízí graf 21, který ukazuje, jak velká procentuální část žáků danou strategií vůbec nebo téměř vůbec nepoužívá. Výsledky se do jisté míry liší od grafu 21 srovnávajícího strategie na základě průměrné míry jejich používání. Například u strategie K2 (požádání druhého, aby žákovi řekl, co neví) a P1 (propojování) je jen malé procento žáků, kteří strategií nepoužívají vůbec, nicméně průměrná míra používání těchto dvou strategií je nízká. Největší procento žáků nepoužívající nikdy dané strategie se objevuje nejvíce u paměťových a afektivních strategií (graf 21). Více strukturovaný pohled na procenta žáků, kteří dané strategie nepoužívají, nabízí tabulka 34.

Tab. 34: Procento žáků gymnázií nepoužívajících jednotlivé strategie

% ne	strategie
> 70	P7
> 60	P8, P10
> 50	P6, A6
> 40	A7, A4, M10
> 30	KG18, M9, P3, A2, A5, S5
> 20	KG7, S8, M3, M6, P4, A1, S6
> 15	S3, S7, KG14, M15, M1, M4
> 10	KG3, K3, K7, KG17, M7, KG2, A3, M8, KG5, K4, KG6, P9, KG12, P2, M5
> 5	KG9, KG1, KG4, S1, KG8, KG11, K5, KG13, S4, M12, M11, KG16, M13, P5, S2, KG19, M2
> 0	K2, KG10, K6, K1, K8, KG15, P1, M14

Více než 70 % žáků nepoužívalo nikdy pojmové mapy. Více než 60 % žáků nikdy nepoužívalo předvedení si slova (fyzické ztvárnění) a kartičky při učení slovní zásoby. Více než polovina žáků si nikdy osvojené slovíčko nepředstavovala. 42 strategií ze zkoumaných 67 strategií více než 10 % žáků nikdy nepoužívá.

Používání paměťových strategií

Paměťové strategie byly druhou nejméně používanou skupinou strategií, byly používány průměrně 2,4 na škále ($N = 1033$, $SD = 0,44$), tj. zřídka až někdy.

Vytváření mentálních propojení: Propojování nového se známým (P1) používalo 50 % žáků často, 31 % někdy. Nová slovíčka se neučilo nebo zřídka učilo po skupinkách (P3) 56 % žáků, pouze 24 % často, 18 % někdy. Učení se slov v kontextu (P4) nepoužívalo 54 % žáků, 20 % je používalo někdy.

Používání vizuálních a zvukových reprezentací: Vybavování si slova pomocí představení si, kde bylo napsané (P5), uvádělo, že často používá 53 % žáků, dalších 23 % někdy. Představování si slov nepoužívalo (P6) 77 % žáků, 13 % někdy. Sémantické mapy pro učení slovní zásoby nepoužívá (P7) 90 % žáků. Učení se pomocí básniček a písniček (P9) 33 % používá často, 37 % nepoužívá, 29 % někdy.

Strukturované opakování: Správné opakování (P2) neaplikovalo nebo zřídka aplikovalo 42 % žáků, 25 % někdy.

Využívání činnosti: Fyzické ztvárnění (P8) 87 % žáků nepoužívalo. Kartičky (P10) nepoužívalo 78 % žáků, 13 % někdy.

Používání kognitivních strategií

Kognitivní strategie byly druhou nejvíce používanou skupinou strategií. Hodnota jejich používání dosahovala na škále $x = 3,23$ ($N = 1033$, $SD = 0,49$).

Procvičování: Opakování činnosti (KG1) je často používaná strategie (66 % často, 19 % někdy). Méně již žáci napodobují rodilé mluvčí (KG2: 38 % často, 27 % někdy). Procvičování fonetického a grafického systému je používáno různě (KG3: 35 % ne, zřídka; 32 % někdy, 33 % často). Časté je používání frazeologických obrátů (KG4: 50 % často, 32 % někdy), naopak nevytěžené je kombinování známých jazykových struktur (KG5: 28 % často, 31 % někdy, 40 % ne, zřídka). Procvičování v přirozeném kontextu je využíváno z části (KG6: 36 % často, 26 % někdy, 38 % ne, zřídka). Snaha myslet v daném jazyce je mnohými žáky zbytečně nevyužívána (KG7: 47 % ne, zřídka, 26 % někdy, 27 % často), přitom se jedná o jednu z neefektivnějších strategií.

Přijímání a produkce sdělení: Zběžné čtení, soustředění se na to, co má žák dělat, je používáno často (KG8: 56 % často, 24 % někdy; KG9: 62 % často, 20 % někdy). Používání pomůcek pro přijímání a odesílání sdělení jako jsou slovníky je velmi často používaná strategie (KG10: 74 % často, 17 % někdy).

Analyzování a logické usuzování: Dedukce ve smyslu aplikace pravidel je také relativně dosti používána (KG11: 45 % často, 33 % někdy). Vyhledávání pravidel je již méně používané (KG12: 24 % zřídka, 31 % někdy, 26 % často). Analyzování slov a jejich významů je používáno často (KG13: 57 % často, 21 % někdy). Kontrastní jazykové srovnávání někteří žáci používají, jiní vůbec (KG14: 36 % často, 26 % někdy, 37 % ne, zřídka). Rozumět bez doslovného překládání do mateřského jazyka (KG15) se snaží často 68 % žáků, tedy velká část žáků. Opatrnost při mezijazykovém transferu se objevuje u části zkoumaného vzorku (KG16: 32 % často, 35 % někdy).

Vytváření struktur pro vstupy a výstupy: Poznámky při výuce (KG17) si dělalo 44 % žáků často, 25 % někdy, 31 % si je nepsalo nebo zřídka. Většina žáků (62 %) si vlastní souhrny učiva (KG18) nevypracovávala nebo jen zřídka. Naopak více než polovina žáků (58 %) uvedla, že si zvýrazňuje důležité informace v učivu (KG19).

Používání kompenzačních strategií

Kompenzační strategie byly nejčastěji používanou skupinou strategií s průměrnou mírou používání $x = 3,51$ ($SD = 0,54$).

Odhadování: Odhadování významu slov (K1) je často používaná strategie, 66 % žáků ji používá často.

Překonávání omezení v mluvení a psaní: Požádání druhého, aby řekl, co žák neví (K2), používá často 66 % žáků. Mimika a gestikulace je využívána již méně (K3: 32% ne nebo zřídka, 30% někdy, 35 % často). Komunikaci na neznámá témata (K4) se vyhýbá 31 % žáků často, 31 % někdy a 38 % uvedlo, že se jí nevyhýbá. Konverzaci k tématu se známou slovní zásobou (K5) směřuje často 59 % žáků, dalších 21 % někdy. Většina (76 %) žáků vědomě své sdělení často zjednodušuje (K6). Neologismy (K7) vytváří, když neví slovíčko 39 % žáků často, 30 % někdy a 31 % uvedlo, že je nevytváří. Naopak opis nebo synonyma jsou opět často používané (K8: 70 % často, 20 % někdy).

Používání metakognitivních strategií

Metakognitivní strategie byly používány s frekvencí $x = 2,89$ na škále ($SD = 0,55$), tj. někdy, částečně.

Zaměření učení: Vytváření si přehledu a přemýšlení, co se k čemu vztahuje (M1), nepoužívalo 45 % žáků (32 % někdy, 21 % často). Soustředění se na činnost a zaměření pozornosti (M2) využívalo 33 % žáků často, 37 % někdy a 27 % tuto strategii nepoužívalo. Zaměření učení (M3) nevyužívalo 50 % žáků (28 % někdy). Odklad mluvené produkce na počátku osvojování jazyka (M4) uvádělo jako častý 34 % žáků, 21 % někdy a 36 % zřídka nebo nikdy.

Příprava a plánování učení: Zajímání se o to, jak se učit, bylo pouze částečně používanou strategií (M5: 39 % ne, 30 % někdy, 30 % často). Relativně velké procento žáků uvedlo, že se nezajímá nebo zřídka zajímá o to, jak se učit. Plánování svého programu tak, aby měl žák dostatek času na učení (M6), nerealizuje celých 60 % žáků, 24 % někdy. Přípravu učebního prostředí (M7) uvádělo 49 % žáků jako častou (29 % ne, 21 % někdy). 42 % žáků uvádělo, že si vedou poznámkový sešit (M8) a často si do něj zapisují (30 % ne, 18 % někdy). Dlouhodobé cíle v učení cizímu jazyku (M9) si 56 % žáků nestanovovalo (22 % někdy, 21 % ano). Střednědobé cíle (M10) si nestanovovalo 74 % žáků. Účel jazykové úlohy rozpoznávala část žáků. Část uváděla, že u jazykových úloh neví, k čemu slouží (M11: 26 % ne, 37 % někdy, 34 % často). Anticipace očekávaných jazykových situací (M12) využívalo 50 % žáků často a 26 % někdy. Pouze část žáků vyhledávala příležitosti k osvojování jazyka aktivně (M13: 37 % často, 30 % někdy, 32 % ne). Část žáků, zdá se, neměla aktivní zájem na osvojení jazyka.

Evaluační učení: Značná část žáků ve školním prostředí si všimá chyb a snaží se z nich učit (M14: 59 % často, 24 % někdy). Svůj pokrok v učení někteří žáci evaluují, jiní nikoli (M15: 39 % ne, 28 % někdy, 32 % často).

Používání afektivních strategií

Afektivní strategie byly nejméně používanou skupinou strategií s průměrem $x = 2,3$ ($SD = 0,71$). Afektivní strategie žáci v podstatě používali jen zřídka.

Snižování úzkosti: Snaha uklidnit se nebo odpočinout při stresu z používání jazyka (A1) se neobjevuje u 47 % žáků, někdy se objevuje u 21 % žáků. Pravděpodobně část žáků stres nepociťovala, tudíž strategii nepoužívala. Naopak často stres pociťuje necelá třetina žáků a snaží se relaxovat.

Povzbuzování sebe sama: Povzbuzující výroky (A2) si vytváří často 17 % žáků, 22 % někdy. Nevytváří si je 61 % žáků. Odvahu k používání jazyka (A3) si často dodává 34 % žáků (32 % ne, 33 % někdy). Sebeodměňování (A4) při učení nevyužívalo 65 % žáků (18 % někdy).

Práce s emocemi: Příznakům stresu nepředchází (A5) 62 % žáků (20 % někdy, 16 % často). Většina žáků nepoužívá strategii záznamu pocitů souvisejících s jazykem a práce s nimi (A6: 80 % ne, 12 % někdy). Většina žáků si nepovídá s někým o svých pocitech, postojích a chování souvisejícím s jazykem (A7: 67 % ne, 19 % někdy, 13 % často).

Používání sociálních strategií

Sociální strategie byly používány průměrně $x = 2,88$ na škále ($SD = 0,62$), tj. někdy.

Dotazování: Když nerozumí, 52 % žáků požádá nebo často požádá o zopakování nebo zpomalení sdělení (S1: 27 % někdy, 20 % ne nebo zřídka). 39 % žáků uvedlo, že často žádá o potvrzení, zda správně rozuměli nebo něco řekli (S2: 30 % někdy, 31 % ne). O opravování žádala jen část žáků (S3: 41 % ne, 30 % někdy, 27 % často).

Spolupráce: Se spolužáky při učení často spolupracovalo (S4) 40 % žáků (32 % někdy, 28 % ne). Kamaráda na konverzaci nebo dopisování (S5) mělo 23 % žáků, někdy si dopisovalo, konverzovalo 16 % žáků, 59 % nikoli nebo zřídka. Většina žáků nespolečně pracovala při učení s rodilými mluvčími nebo lidmi, kteří jazyk perfektně ovládali (S6: 52 % ne, 19 % někdy, 27 % často).

Empatie: Značná část žáků se neseznamovala s kulturou země, kde se daným jazykem mluvilo (S7: 39 % ne, 28 % někdy, 33 % často) a nerozvíjela empatii při komunikaci (S8: 48 % ne, 26 % někdy, 25 % často).

7.3 PROMĚNNÉ OVLIVŇUJÍCÍ POUŽÍVÁNÍ STRATEGIÍ

Ve výzkumu na gymnáziích jsme podobně jako v 9. ročníku ZŠ zjišťovali také souvislost vybraných proměnných s používáním strategií. Jedná se o skupinu proměnných, které lze na základě teorie považovat za možné příčiny interindividálních a případně také intraindividuálních rozdílů v používání strategií. Určení kauzality empiricky však z daného ex-post facto výzkumu není možné.

Genderové rozdíly v používání strategií

Dívky používaly strategie signifikantně více než chlapci ($R = -0,21$, $p = 0,00$): paměťové ($R = -0,08$, $p = 0,01$), kognitivní ($R = -0,19$, $p = 0,00$), kompenzační ($R = -0,16$, $p = 0,00$), metakognitivní ($R = -0,14$, $p = 0,00$), afektivní ($R = -0,07$, $p = 0,02$) i sociální ($R = -0,18$, $p = 0,00$). Respondenti, kteří nevedli pohlaví (9), nebyli do analýz zařazeni ($N = 1029$).

Dívky používaly více tyto strategie:

- Paměťové: správné opakování (P2: $R = -0,13$, $p = 0,00$), vizualizace na základě místa výskytu slova (P5: $R = -0,15$, $p = 0,00$), učení s kartičkami (P10: $R = -0,08$, $p = 0,01$).
- Kognitivní: opakování činnosti (KG1: $R = -0,17$, $p = 0,00$), procvičování ortografie nebo výslovnosti (KG3: $R = -0,08$, $p = 0,01$), zaměření a rychlé uchopení hlavní myšlenky (KG8: $R = -0,07$, $p = 0,03$), zběžné čtení před hloubkovým (KG9: $R = -0,14$, $p = 0,00$), vyhledávání pravidel (KG12: $R = -0,10$, $p = 0,00$), kontrastní jazykové srovnávání (KG14: $R = -0,09$, $p = 0,00$), psaní poznámek (KG17: $R = -0,23$, $p = 0,00$), souhrny učiva (KG18: $R = -0,17$, $p = 0,00$), zvýrazňování důležitého (KG19: $R = -0,36$, $p = 0,00$).
- Kompenzační: požádání o zopakování (K2: $R = -0,12$, $p = 0,00$), gestikulace, mimika (K3: $R = -0,17$, $p = 0,00$), směřování k tématům se známou slovní zásobou (K5: $R = -0,12$, $p = 0,00$), zjednodušování sdělení (K6: $R = -0,09$, $p = 0,00$).
- Metakognitivní: vytváření si přehledu, hledání souvislostí (M1: $R = -0,07$, $p = 0,02$), odklad mluvené produkce (M4: $R = -0,07$, $p = 0,04$), zájímání se o učení (M5: $R = -0,10$, $p = 0,00$), plánování učení (M6: $R = -0,07$, $p = 0,04$), příprava učebního prostředí (M7: $R = -0,14$, $p = 0,00$), sešit a vedení si poznámek (M8: $R = -0,28$, $p = 0,00$), anticipace (M12: $R = -0,12$, $p = 0,00$), evaluace pokroku (M15: $R = -0,07$, $p = 0,02$).
- Afektivní: snaha relaxovat při stresu (A1: $R = -0,07$, $p = 0,04$), sebezpovzbuzující výroky (A2: $R = -0,09$, $p = 0,01$), sebeodměňování (A4: $R = -0,07$, $p = 0,02$), sdílení pocitů (A7: $R = -0,09$, $p = 0,00$).
- Sociální: žádání o potvrzení správnosti (S2: $R = -0,20$, $p = 0,00$), žádání o opravování (S3: $R = -0,17$, $p = 0,00$), spolupráce se spolužáky (S4: $R = -0,06$, $p = 0,04$), seznamování se s kulturou (S7: $R = -0,10$, $p = 0,00$), empatie (S8: $R = -0,07$, $p = 0,02$).

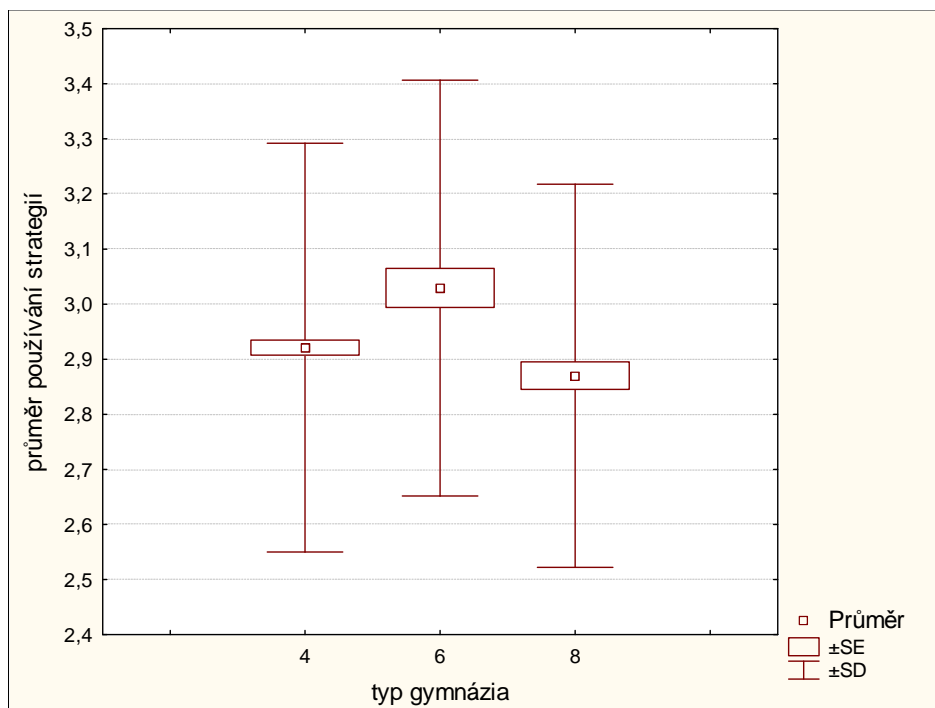
Chlapci používali více pouze dvě strategie: kombinování známých obrátů (KG5: $R = 0,14$, $p = 0,00$) a odhadování významu slov, pokud ho neznají (K1: $R = 0,08$, $p = 0,01$).

Dívky se učily průměrně více jazyků než chlapci ($R = -0,18$, $p = 0,00$). Častěji než chlapci se učili anglicky, francouzsky ($R = -0,12$, $p = 0,00$), španělsky, rusky, latinsky. U němčiny se závislost na genderu neukazovala. Dívky častěji preferovaly jiný jazyk než anglický ($R = -0,14$, $p = 0,00$). Genderové rozdíly v efektivitě učení se neobjevovaly. Dívky měly lepší známky z jazyka ($R = 0,16$, $p = 0,00$). Chlapci umísťovali porozumění slyšenému více dopředu v pořadí zvládnutých dovedností než dívky ($0,10$, $p = 0,00$). Naopak dívky dávali lepší pořadí než chlapci dovednosti psaní. Neukazovala se souvislost s tím, že by dívky více nebo méně uváděly, že jim učitel říká, jak se učit, a procvičuje to, nebo že by se považovaly za nadanější na jazyky nebo se více nebo méně domnívaly, že se umí učit a učí se efektivně, což lze z hlediska pedagogiky považovat za pozitivní výsledky. Také doba počátku učení prvního cizího jazyka a preferovaného cizího jazyka byla nezávislá na genderu.

Rozdíly v používání strategií podle délky studijního programu gymnázia

Zjišťovali jsme také rozdíly v závislosti na délce vzdělávacího programu gymnázií. Nelze hovořit o typu vzdělávacího programu (což by na druhou stranu bylo teoretickým zdůvodněním analýzy), protože na druhém stupni víceletého gymnázia a na čtyřletém gymnáziu probíhá vzdělávání jednotně podle Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia (2007). Vzdělávací programy se tedy neliší, lze však očekávat, že se budou lišit školní vzdělávací programy. Možné odlišnosti z hlediska vzdělávacích programů se mohou projevit jen zpětně, jelikož sběr dat probíhal v roce 2006 a žáci byli vzděláváni podle starších standardů vzdělávání.

Rozdíly jsme testovali pomocí Kruskalova-Wallisova testu pro kategoriální proměnnou s více kategoriemi (typ gymnázia) a intervalovou proměnnou ne-normálně rozloženou (používání strategií). Pokud je test signifikantní, lze hovořit o tom, že skupiny se liší signifikantně. Kruskalův-Wallisův test je v podstatě analýza rozptylu počítaná na základě pořadí. Rozdíly mezi typy gymnázií v používání strategií byly signifikantní. Pro průměr strategií nabývalo H hodnotu 14,36 při 2 stupních volnosti, $N = 1033$ a $p = 0,00$. Žáci šestiletého gymnázia používali strategie více než žáci čtyřletého nebo osmiletého gymnázia (graf 22).



Graf 22: Rozdíly mezi typy gymnázií v používání strategií

Rozdíly byly signifikantní u všech podskupin strategií kromě kompenzačních a metakognitivních strategií. Žáci šestiletého gymnázia používali strategie nejvíce, kromě afektivních strategií, kde je o něco málo předčili žáci čtyřletého gymnázia. Rozdíly mezi gymnázii byly také v tom, zda jim učitel říkal, jak se učit ($H(2, N = 1023) = 9,34, p = 0,01$). Častěji se to dozvídali žáci osmiletého gymnázia. Rozdíly v tom, zda učení učitel procvičuje, nebyly. Rozdíly nebyly také v tom, zda si žáci myslí, že se umí učit, nebo zda mají nadání na jazyky.

Na osmiletém gymnáziu bylo více dívek ve vzorku ($H(2, N = 1029) = 9,82, p = 0,01$). Na šestiletém se žáci učili více jazyků. Rozdíly mezi gymnázii byly také v tom, kolik se žáci učili jazyků – nejvíce na šestiletém, pak na osmiletém, nejméně na čtyřletém ($H(2, N = 1030) = 17,19, p = 0,00$). Rozdíly byly v jazycích, které se učili, kromě ruštiny. Všichni na šestiletém gymnáziu se učili anglicky, na čtyřletém téměř všichni, ale nejméně ze tří typů gymnázií. Německy se častěji učili na osmiletém gymnáziu. Francouzsky na šestiletém, španělsky také, na osmiletém španělština téměř nebyla. Latina byla nejvíce na osmiletém a nejméně na šestiletém. Tyto rozdíly mohou být výrazně ovlivněny skladbou škol ve vzorku. Nebyly rozdíly v době, kdy se začali učit první jazyk a v uváděné znalosti jazyka. Rozdíly se objevovaly v době učení preferovanému jazyku. Na šestiletém gymnáziu se učili žáci jazyk, který uváděli jako preferovaný nejkratší dobu, průměrně necelých 7 let, nejdéle na osmiletém gymnáziu, necelých 9 let. Rozdíly mezi typy gymnázií byly signifikantní u efektivity učení jazyku ($H(2, N = 1015) = 37,57, p = 0,00$). Nejvyšší efektivity učení měli žáci šestiletého gymnázia. Žáci čtyřletého a osmiletého gymnázia se nelišili (oboustranné vícenásobné post-hoc porovnání p hodnot: $4 = 8 > 6$ při $p < 0,05$). Největší rozptyl v datech byl u žáků čtyřletého gymnázia. Rozdíly byly ve známce ($H(2, N = 1014) = 11,64, p = 0,00$). Nejlepší známky dostávali žáci na čtyřletém ($x = 1,80, SD = 0,78, Me = 2, N = 710$), pak na osmiletém ($x = 1,92, SD = 0,75, Me = 2, N = 192$), poté na šestiletém gymnáziu ($x = 2,04, SD = 0,85, Me = 2, N = 112$).

Gymnázia se lišila statisticky významně v následujících strategiích:

- Paměťových: propojování (P1), strukturované opakování (P2), seskupování (P3), pojmové mapy (P7), mechanické pomůcky (P10).
- Kognitivních: napodobování (KG2), fráze (KG4), procvičování (KG6), myšlení v jazyce (KG7), zběžné čtení (KG9), encyklopedie, slovníky (KG10), snaha porozumět bez překládání (KG15), souhrny učiva (KG18).
- Kompenzačních: gestikulace, mimika (K3), vyhýbání se konverzaci na neznámá témata (K4), zaměření konverzace (K5).
- Metakognitivních: přehled, vztahy (M1), soustředění (M2), střednědobé cíle (M10).
- Afektivních: relaxace (A1), sebezpovzbuzování (A2), záznam postojů nebo pocitů a práce s nimi (A6).
- Sociálních: žádání o opravování (S3), spolupráce se zdatnými mluvčími (S6), seznamování s kulturou (S7).

Žáci šestiletého gymnázia používali téměř všechny uvedené strategie nejvíce, kromě K4, K5, M10 a A6, které používali nejvíce na čtyřletém gymnáziu. M2 byla jako jediná strategie více používaná na osmiletém gymnáziu.

Výsledky týkající se typů gymnázií je třeba brát jako specifické pro náš výzkumný vzorek, který není reprezentativní (náhodný výběr, náhodný stratifikovaný výběr apod.) pro Českou republiku, a je velmi pravděpodobné, že šestiletá gymnázia ve vzorku mohou mít jazykové specializace, a být tudíž specifická.

Souvislost rané výuky jazyka a používání strategií

Na vliv rané výuky na používání strategií a výsledky vzdělávání jsme nahlíželi ze dvou úhlů pohledu. Jednak přes počátek učení cizím jazykům obecně a na dobu učení se preferovanému cizímu jazyku, k němuž žáci vypovídali o používání strategií učení.

Souvislost doby učení preferovanému cizímu jazyku a používání strategií

Délka učení se preferovanému cizímu jazyku nesouvisela s používáním žádné ze skupin strategií učení ani s průměrnou mírou používání strategií. Čím déle se žáci učili preferovaný jazyk, tím více používali následující jednotlivé strategie:

- Paměťové: představování si slov (P5: $R = 0,08$, $p = 0,01$).
- Kognitivní: srovnávání jazyků (KG14: $R = 0,07$, $p = 0,03$) a snaha rozumět bez doslovného překládání (KG15: $R = 0,08$, $p = 0,02$).
- Metakognitivní: střednědobé plánování učení (M11: $R = 0,08$, $p = 0,01$) a vyhledávání příležitostí k používání jazyka (M13: $R = 0,08$, $p = 0,01$).

Negativní korelace byly u následujících strategií:

- Kognitivní: dělání si poznámek ve výuce (KG17: $R = -0,07$, $p = 0,03$), tj. čím déle se žáci jazyk učili, tím méně si dělali ve výuce poznámky.
- Kompenzační strategie souvisely s dobou učení se jazykům negativně: Čím déle se žáci učili preferovaný cizí jazyk, tím méně používali žádání o pomoc (K2: $R = -0,09$, $p = 0,01$), gestikulace, mimiky (K3: $R = -0,08$, $p = 0,01$) a vyhýbání se konverzaci na téma s neznámou slovní zásobou (K4: $R = -0,07$, $p = 0,02$). Naopak čím kratší dobu se cizí jazyk učili, tím více tyto strategie používali.
- Sociální: žádání o opravování (S3: $R = -0,06$, $p = 0,05$). Čím déle se žáci jazyk učili, tím méně žádali o opravování a naopak.

Z afektivních strategií nekorelovala signifikantně významně s dobou učení žádná strategie. Preferovaný cizí jazyk se žáci učili průměrně 8,3 roku. Délka učení preferovanému jazyku nesouvisela a s genderem a s tím, zda žák uváděl, že se umí učit a ví, jak na to a učí se efektivně. Délka učení prvního cizího jazyka a preferovaného cizího jazyka spolu korelovaly ($R = -0,34$, $p = 0,00$), což je dáno tím, že preferovaný cizí jazyk byl často zároveň jazykem, který se žák začal učit jako první cizí jazyk. Déle se žáci učili anglicky než německy ($R = -0,08$, $p = 0,01$). Čím déle se učili preferovaný cizí jazyk, tím lepší uváděli jeho znalost ($R = 0,21$, $p = 0,00$) a lepší známku ($R = -0,12$, $p = 0,00$). Korelace s koeficientem efektivity byla negativní a velmi vysoká, protože doba učení preferovanému cizímu jazyku byla součástí výpočtu daného koeficientu. Čím dříve se žáci začali učit preferovaný cizí jazyk, tím více uváděli dovednost mluvení na vyšších místech v pořadí zvládnutí dovedností ($R = 0,11$, $p = 0,00$) a níže poslech ($R = -0,11$, $p = 0,00$). Čím déle se jazyk učili, tím více uváděli, že mají nadání na jazyky ($R = 0,08$, $p = 0,01$).

Souvislost počátku učení cizím jazykům, používání strategií a výsledků vzdělávání

Čím dříve se žáci začali učit první cizí jazyk, tím více používali paměťové strategie u preferovaného jazyka ($R = -0,07$, $p = 0,02$) a sociální strategie ($R = -0,10$, $p = 0,00$). Čím později začali s učením se jazykům, tím více používali na gymnáziu u preferovaného jazyka kompenzační strategie ($R = 0,10$, $p = 0,00$). Čím dříve žáci začali s učením se cizím jazykům, tím více používali na gymnáziu následující strategie:

- Paměťové: fyzické ztvárnění (P8: $R = -0,10$, $p = 0,00$).
- Kognitivní: napodobování rodilých mluvčích (KG2: $R = -0,06$, $p = 0,05$), kombinování známých slov (KG5: $R = -0,09$, $p = 0,00$), procvičování v přirozeném kontextu (KG6: $R = -0,16$, $p = 0,00$), myšlení v daném jazyce (KG7: $R = -0,09$, $p = 0,00$), srovnávání jazyků (KG14: $R = -0,09$, $p = 0,00$) a snažili se rozumět bez doslovného překládání (KG15: $R = -0,11$, $p = 0,00$).
- Metakognitivní: vytváření přehledu a propojování s již známým (M1: $R = -0,06$, $p = 0,04$), vyhledávání příležitostí pro procvičování (M13: $R = -0,11$, $p = 0,00$), všímání si vlastních chyb a učení se z nich (M14: $R = -0,06$, $p = 0,04$).

- Sociální: kamarád na konverzaci, dopisování (S5: $R = -0,13$, $p = 0,00$), spolupráce se zdatnými mluvčími (S6: $R = -0,11$, $p = 0,00$), seznamování se s kulturou země (S7: $R = -0,12$, $p = 0,00$), rozvíjení empatie (S8: $R = -0,09$, $p = 0,00$).

Čím dříve se žáci začali učit cizí jazyky, tím méně používali kompenzační strategie:

- požádání o pomoc (K2: $R = 0,08$, $p = 0,01$), vyhýbání se cizojazyčné konverzaci na témata s neznámou slovní zásobou (K4: $R = 0,16$, $p = 0,00$), směřování k tématům se známou slovní zásobou (K5: $R = 0,08$, $p = 0,01$).

U afektivních strategií nekorelovaly s ranou výukou jazyka žádné strategie. Čím dříve se žáci začali učit první cizí jazyk, tím více jazyků se do třetího ročníku gymnázia učili ($R = -0,15$, $p = 0,00$). Čím dříve žáci začali s učením se cizím jazykům, tím vyšší efektivity učení dosahovali ($R = 0,14$, $p = 0,00$). Čím dříve se začali učit první cizí jazyk, tím lepší měli znalost preferovaného jazyka ($R = -0,20$, $p = 0,00$). Počátek učení prvním cizím jazyku nesouvisel s tím, zda žáci uváděli, že se učí efektivně a umí se učit nebo že mají nadání na jazyky, a jakou měli známku z jazyka.

Rozdíly v používání strategií v závislosti na osvojovaném cizím jazyku

Ve srovnání jazyků analyzujeme pouze žáky, kteří uvedli, že preferují angličtinu ($N = 712$), a žáky, kteří uvedli, že preferují němčinu ($N = 200$). Pro analýzy můžeme využít U-test podle Manna a Whitneyho nebo koeficient korelace, jelikož pracujeme s dichotomickou proměnnou. Z důvodu snazší prezentace velkého množství dat je použit Spearmanův koeficient pořadové korelace R .

Angličtináři používají více kognitivní strategie ($R = -0,07$, $p = 0,03$), němčináři více paměťové ($R = 0,07$, $p = 0,04$) a afektivní strategie ($R = 0,11$, $p = 0,00$). V ostatních skupinách strategií nebyly rozdíly statisticky významné.

Žáci, kteří uvedli, že preferují jako jazyk angličtinu, používali více strategie:

- Paměťové: propojování nového se známým (P1: $R = -0,07$, $p = 0,05$).
- Kognitivní: napodobování rodilých mluvčích (KG2: $R = -0,12$, $p = 0,00$), procvičování fonetického a ortografického systému (KG3: $R = -0,08$, $p = 0,02$), procvičování v přirozeném kontextu (KG6: $R = -0,11$, $p = 0,00$), myšlení v cizím jazyce (KG7: $R = -0,08$, $p = 0,02$), snaha rozumět bez doslovného překládání (KG15: $R = -0,09$, $p = 0,00$), opatrnost při mezijazykovém srovnávání (KG16: $R = -0,07$, $p = 0,03$).
- Kompenzační: odhadování významu slov (K1: $R = -0,08$, $p = 0,01$), opis, synonyma (K8: $R = -0,08$, $p = 0,01$).
- Metakognitivní: zaměření učení, soustředění se na to, co je úkolem (M2: $R = -0,08$, $p = 0,02$).
- Sociální: seznamování se s kulturou (S7: $R = -0,08$, $p = 0,02$).

Žáci, kteří uvedli, že preferují jako jazyk němčinu, používali více strategie:

- Paměťové: vybavení si nebo zapamatování si slova na základě jeho pozice (P5: $R = 0,07$, $p = 0,05$), pojmové mapy (P7: $R = 0,10$, $p = 0,00$).
- Kognitivní: pochopení významu slova jeho rozložením (KG13: $R = 0,09$, $p = 0,00$).
- Kompenzační: neologismy (K7: $R = 0,09$, $p = 0,01$).
- Metakognitivní: plánování učení s dostatkem času (M6: $R = 0,12$, $p = 0,00$), poznámkový sešit (M8: $R = 0,10$, $p = 0,00$).
- Afektivní: relaxace při stresu z jazyka (A1: $R = 0,08$, $p = 0,02$), sebepovzbuzování (A2: $R = 0,10$, $p = 0,00$), sebeodměňování (A4: $R = 0,07$, $p = 0,03$), snaha předcházet stresu a odbourávat ho (A5: $R = 0,08$, $p = 0,02$).

Neukazuje se souvislost mezi preferovaným cizím jazykem a genderem, počtem osvojovaných jazyků, znalostí, efektivitou učení, známkou, tím, zda učitel říká, jak se učit, tím, zda žáci uvádějí, že mají nadání na jazyky nebo se učí efektivně. Angličtinu se žáci učí déle než němčinu coby preferované jazyky ($R = -0,08$, $p = 0,00$), což může souviset se zjištěnými rozdíly mezi preferovanými jazyky s ohledem na míru používání strategií. Angličtináři častěji než němčináři uváděli dovednost čtení jako lépe zvládnutou ($R = -0,09$, $p = 0,01$) a němčináři naopak psaní ($R = 0,08$, $p = 0,02$).

Souvislost počtu osvojovaných cizích jazyků a používání strategií

Čím více jazyků žáci uváděli, že se učí, tím více používali strategie učení ($R = 0,15$, $p = 0,00$). Konkrétně se to týkalo kognitivních strategií ($R = 0,22$, $p = 0,00$), metakognitivních ($R = 0,09$, $p = 0,00$) a sociálních strategií ($R = 0,15$, $p = 0,00$). Čím více jazyků se učili, tím méně používali afektivní strategie sloužící k odbourávání stresu a obav z používání jazyka ($R = -0,06$, $p = 0,04$).

Čím více jazyků se žáci učili, tím více používali strategie:

- Paměťové: propojování (P1: $R = 0,16$, $p = 0,00$), představování si slovíček (P5: $R = 0,13$, $p = 0,00$), a méně pojmové mapy (P7: $R = -0,09$, $p = 0,00$).
- Všechny kromě 6 z 19 kognitivních strategií ($R < 0,07; 0,15 >$, $p < 0,00; 0,03 >$): opakování činnosti (KG1), používání ustálených obrátů (KG4), vedení si sešitu (KG8), anticipace (KG12), opatrnost při přenášení pravidel (KG16) a souhrny učiva (KG18). Vztah nad $R > 0,15$ byl u srovnávání jazyků (KG14).
- Kompenzační: opis, synonyma (K8: $R = 0,15$, $p = 0,00$).
- Metakognitivních: dlouhodobé cíle (M9: $R = 0,10$, $p = 0,00$), vyhledávání příležitostí k používání jazyka (M13: $R = 0,14$, $p = 0,00$), všímání si chyb a učení se z nich (M14: $R = 0,11$, $p = 0,00$), evaluace pokroku (M15: $R = 0,10$, $p = 0,00$).
- Afektivní používali méně: snaha si odpočinout při stresu (A1: $R = -0,07$, $p = 0,03$), záznam pocitů a snaha s nimi pracovat (A6: $R = -0,10$, $p = 0,00$).

- Sociální: požádání o zopakování nebo vysvětlení (S1: $R = 0,07$, $p = 0,02$), spolupráce se zdatnými mluvčími (S6: $R = 0,14$, $p = 0,00$), seznamování s kulturou (S7: $R = 0,16$, $p = 0,00$), rozvíjení empatie (S8: $R = 0,12$, $p = 0,00$).

Dívky se učily jazyků více než chlapci ($R = -0,18$, $p = 0,00$). Čím delší byl program gymnázia, tím více jazyků se žáci učili ($R = 0,12$, $p = 0,00$). Čím dříve se žáci začali učit první cizí jazyk, tím více jazyků se nyní učili ($R = -0,15$, $p = 0,00$). Čím více jazyků se učili, tím lepší znalost v preferovaném cizím jazyce uváděli ($R = 0,08$, $p = 0,01$), měli lepší známku z preferovaného jazyka ($R = -0,16$, $p = 0,00$) a tím více uváděli, že se umí učit a učí se efektivně ($R = 0,10$, $p = 0,00$) a že mají nadání na jazyky ($R = 0,21$, $p = 0,00$). S efektivitou učení se signifikantní vztah neukazoval.

Vliv učitele na používání strategií

Zjišťovali jsme, zda má učitelovo informování o tom, jaké strategie používat při učení cizího jazyka, vliv na používání strategií a vzdělávací výsledky. Dále jsme zkoumali, zda pokud učitel procvičuje, jak se učit, jestli alespoň pak dochází k očekávaným efektům.

Nepřímo ex-post facto se ukazuje (tab. 35), že učitel má vliv na používání strategií, ať již pouhým informováním nebo procvičováním. Vliv se neprojevoval u paměťových a kompenzačních strategií. Procvičováním se průměrná síla vztahu vlivu učitele na strategie mírně zvyšuje na $R = 0,14$ při $p = 0,00$.

Tab. 35: Spearmanův koeficient korelace aktivity učitele a používání strategií na gymnáziích

strategie	informování	procvičování
průměr	0,13**	0,14**
P		
KG	0,09**	0,10**
K		
M	0,13**	0,12**
A	0,11**	0,11**
S	0,14**	0,13**

Komentář: signifikance vždy $p = 0,00$

Vliv učitele na používání strategií žáky se projevoval signifikantně u těchto strategií:

- Kognitivní: procvičování ortografického a fonetického systému jazyka (KG3: informování $R = 0,07$, $p = 0,03$; procvičování $R = 0,11$, $p = 0,00$), uchopení hlavní myšlenky (KG9: informování $R = 0,07$, $p = 0,04$; procvičování $R = 0,09$, $p = 0,00$), psaní si poznámek (KG17: informování $R = 0,12$, $p = 0,00$; procvičování $R = 0,10$, $p = 0,00$), zvýrazňování si informací (KG19: informování $R = 0,08$, $p = 0,01$; procvičování $R = 0,10$, $p = 0,00$). Pouze u informování o učení se objevila souvislost u opatrností při přenášení pravidel z jednoho jazyka do druhého (KG16: $R = 0,07$, $p = 0,02$). Pouze u procvičování korelovalo

- napodobování rodilých mluvčích (KG2: $R = 0,10$, $p = 0,00$), kombinování známých obrátů (KG5: $R = 0,07$, $p = 0,03$), používání slovníků, encyklopedií (KG10: $R = 0,06$, $p = 0,05$).
- Kompenzační: Pouze u procvičování učení učitelem korelovala strategie K5 ($R = 0,07$, $p = 0,03$) – směřování k tématům se známou slovní zásobou.
 - Metakognitivní: zaměření učení (M3: informování $R = 0,09$, $p = 0,00$; procvičování $R = 0,11$, $p = 0,00$), poznávání, jak probíhá učení (M5: informování $R = 0,14$, $p = 0,00$; procvičování $R = 0,13$, $p = 0,00$), plánování učení (M6: informování $R = 0,08$, $p = 0,01$; procvičování $R = 0,08$, $p = 0,01$), příprava učebního prostředí (M7: $R = 0,07$, $p = 0,02$), vedení si sešitu (M8: informování $R = 0,09$, $p = 0,00$; procvičování $R = 0,10$, $p = 0,00$). Pouze s informováním korelovaly: vytváření si přehledu, přemýšlení, co se k čemu vztahuje (M1: $R = 0,12$, $p = 0,00$), odklad mluvené produkce z počátku osvojování jazyka (M4: $R = 0,07$, $p = 0,04$), rozpoznání účelu jazykové aktivity (M11: $R = 0,07$, $p = 0,04$). Pouze u procvičování korelovaly také anticipace (M12: $R = 0,09$, $p = 0,00$), vyhledávání příležitostí k osvojování jazyka (M13: $R = 0,07$, $p = 0,03$) a evaluace vlastního pokroku v jazyce (M15: $R = 0,07$, $p = 0,02$).
 - Afektivní: snaha uklidnit se při stresu (A1: informování $R = 0,12$, $p = 0,00$; procvičování $R = 0,11$, $p = 0,00$), sebezpovzbuzující výroky (A2: $R = 0,13$, $p = 0,00$, procvičování $R = 0,11$, $p = 0,00$), předcházení stresu (A5: informování $R = 0,09$, $p = 0,01$; procvičování $R = 0,10$, $p = 0,00$).
 - Sociální: U informování učitelem korelovaly všechny strategie kromě S5 (kamarád na konverzaci, dopisování) v intervalech $R < 0,06; 0,11 >$ a $p < 0,00; 0,05 >$. U procvičování korelovalo 5 strategií z 8 zjišťovaných: spolupráce se spolužáky (S4: $R = 0,11$, $p = 0,00$), kamarád na konverzaci, dopisování (S5: $R = 0,11$, $p = 0,00$), spolupráce s rodilými mluvčími (S6: $R = 0,09$, $p = 0,00$), seznamování se s kulturou (S7: $R = 0,08$, $p = 0,01$), rozvíjení empatie (S8: $R = 0,06$, $p = 0,04$).

Vliv se neprojevoval u paměťových strategií. To, že učitel informuje nebo procvičuje, jak se učit, nesouviselo s genderem žáků, jazykem, který se žáci učí, dobou učení jazyku, znalostí, známkou, dovednostmi, s tím, že by žáci uváděli více nebo méně, že mají nadání na jazyky. U informování se objevila souvislost s typem gymnázia. Čím delší typ gymnázia, tím pravděpodobnější bylo, že učitel říkal žákům, jak se učit ($R = 0,08$, $p = 0,01$), vztah je však slabý. Jediný vztah se ukázal u uvádění, že se žák umí učit, ví, jak na to, a učí se efektivně, když jim učitel říkal, jak se učit ($R = 0,12$, $p = 0,00$) a když s nimi učitel procvičoval ($R = 0,12$, $p = 0,00$). Pozitivní signifikantní vztah byl také mezi procvičováním a efektivitou učení žáků ($R = 0,07$, $p = 0,00$), měl však zcela zanedbatelnou sílu. Informování s efektivitou učení nesouviselo.

Používání strategií a sebezpojetí žáka v oblasti učení

V rámci nepřímého vlivu sebezpojetí v oblasti učení na používání strategií učení cizímu jazyku zkoumáme pouze dvě proměnné. To, zda žáci uvádějí, že se umí učit, učí se efektivně a ví, „jak na to“, a to, zda se domnívají, že mají nadání na jazyk. Tím, že tyto dva aspekty řadíme pod

obecnější kategorii sebepojetí, zdůrazňujeme jejich subjektivnost. Nicméně, je třeba brát v úvahu také skutečnost, že oba postoje žáků jsou také odrazem „objektivizované“ reality sdílené dalšími jejími aktéry jako je učitel, rodiče, spolužáci, společnost a její diskurs ve smyslu, co je efektivní učení a co je nebo není nadání na jazyk. Používáme odborný výraz „talent“ v laickém slova smyslu jako „nadání“ na jazyky, ve smyslu pocit, dojem žáka, že mu jazyky „jdou“.

Na to, zda se žák umí učit nebo zda by řekl, že má nadání na jazyk, jsme se ptali na škále blízké Likertově škále, která obsahovala i variantu nevím, nedovedu posoudit. Z následujících analýz je odpověď nevím vyřazena, a to pro nízký počet respondentů, kteří ji využili. Jednalo se o 11 žáků (1,07 % ze všech) u položky „umím se učit“ a 24 žáků (2,33 %) u položky „nadání na jazyky“.

Souvislost používání strategií a uváděné dovednosti učit se

Používání strategií souviselo pozitivně s tím, že žák uvádí, že se učí efektivně ($R = 0,32$, $p = 0,00$). Vztah je významný a vzhledem k velikosti vzorku i relativně středně silný. Konkrétně korelují paměťové ($R = 0,17$, $p = 0,00$), kognitivní ($R = 0,31$, $p = 0,00$), metakognitivní ($R = 0,36$, $p = 0,00$), afektivní ($R = 0,08$, $p = 0,01$) a sociální strategie ($R = 0,24$, $p = 0,00$). U kompenzačních strategií se vztah neukazoval.

Pokud žáci uváděli, že se umí učit, používali strategie signifikantně více. Jednalo se o jeden z nejsilnějších vztahů v našem zjištění, který lze vzhledem k velikosti vzorku označit jako středně silný. Vztah se neukazoval u kompenzačních strategií, u kterých se zdá, že mají specifické postavení v učení cizímu jazyku a používají je žáci, kteří jazyk umí méně a učí se ho teprve kratší dobu a kompenzují pomocí těchto strategií znalosti, které dosud nemají.

Čím více souhlasili žáci s tvrzením, že se učí efektivně a umí se učit, tím více zároveň uváděli používání následujících strategií učení:

- Paměťových: propojování se známým (P1: $R = 0,25$, $p = 0,00$), strukturované opakování (P2: $R = 0,17$, $p = 0,00$) a kontextualizaci (P4: $R = 0,15$, $p = 0,00$).
- Všechny kognitivní strategie, kromě opakování činnosti (KG1) a zaměření na hlavní myšlenky (KG8). Nad $R > 2$ byly používány procvičování výslovnosti a psaní (KG3), kombinování známých obrátů (KG5), procvičování (KG6), snaha rozumět bez doslovného překládání (KG15). Signifikance byla $p = 0,00$.
- Kompenzační strategie: odhadování (K1: $R = 0,12$, $p = 0,00$) a opis, synonyma (K8: $R = 0,23$, $p = 0,00$).
- Všechny metakognitivní strategie kromě selektivní pozornosti (M3). Nad $R > 0,2$ byly zaměření učení (M2), plánování učení (M6), příprava učebního prostředí (M7), dlouhodobé cíle (M9), rozpoznání účelu jazykové aktivity (M11), vyhledání příležitostí k procvičování (M13), všímání si chyb a učení se z nich (M14). Nejsilnější byl vztah u vyhledávání příležitostí k používání a učení jazyka M13 ($R = 0,32$, $p = 0,00$). Vždy při $p = 0,00$.

- Afektivní: sebezpovzbuzování a sebemotivování (A2: $R = 0,06$, $p = 0,05$) a dodávání si odvahy používat jazyk (A3: $R = 0,19$, $p = 0,00$).
- Sociální: požádání o přizpůsobení sdělení (S1: $R = 0,15$, $p = 0,00$), kamarád na konverzaci, dopisování (S5: $R = 0,16$, $p = 0,00$), spolupráce s rodilými mluvčími (S6: $R = 0,22$, $p = 0,00$), seznamování se s kulturou země (S7: $R = 0,26$, $p = 0,00$) a rozvíjení empatie (S8: $R = 0,21$, $p = 0,00$).

Negativně korelovaly s uváděnou dovedností učit se následující strategie:

- Kompenzační: požádání o pomoc (K2: $R = -0,11$, $p = 0,00$) a vyhýbání se konverzací s neznámou slovní zásobou (K4: $R = -0,23$, $p = 0,00$).
- Sociální: žádání o potvrzování správnosti (S2: $R = -0,10$, $p = 0,00$).

To, zda žáci uváděli, že se umí učit, nebylo závislé ani na genderu, ani na jazyku. Vztah se ukazoval u počtu jazyků ($R = 0,10$, $p = 0,00$). Žáci, kteří se učili víc jazyků, uváděli více, že se umí učit. Pokud žáci uváděli, že se umí učit, měli zároveň lepší známku ($R = -0,33$, $p = 0,00$), vyšší efektivitu učení ($R = -0,17$, $p = 0,00$) a uváděli lepší znalost ($R = 0,32$, $p = 0,00$). Častěji řadili dovednost mluvení na vyšší pozici v pořadí zvládnutí dovedností ($R = 0,13$, $p = 0,00$) a čtení ($R = -0,07$, $p = 0,02$) a psaní ($R = -0,09$, $p = 0,00$) na nejnižší pozici. Více jim učitel říkal, jak se učit ($R = 0,12$, $p = 0,00$), a i to častěji procvičoval ($R = 0,12$, $p = 0,00$). Uvádění, že se umí učit, vysoce korelovalo s odpovědí, že mají nadání na jazyky ($R = 0,52$, $p = 0,00$).

Souvislost uváděného nadání na jazyky a používání strategií

Čím více žáci souhlasili s tvrzením, že mají nadání na jazyky, tím více používali strategie ($R = 0,24$, $p = 0,00$). Konkrétně tyto skupiny strategií: paměťové ($R = 0,09$, $p = 0,00$), kognitivní ($R = 0,25$, $p = 0,00$), metakognitivní ($R = 0,26$, $p = 0,00$) a sociální ($R = 0,23$, $p = 0,00$). U afektivních a kompenzačních strategií nebyl vztah signifikantní.

Čím více žáci souhlasili s tvrzením, že mají nadání na jazyky, tím více používali následující strategie a naopak:

- Paměťové: propojování (P1: $R = 0,18$, $p = 0,00$) a kontextualizaci (P4: $R = 0,19$, $p = 0,00$).
- Kognitivní: napodobování rodilých mluvčích (KG2: $R = 0,26$, $p = 0,00$), procvičování výslovnosti a psaní (KG3: $R = 0,14$, $p = 0,00$), ustálená spojení (KG4: $R = 0,11$, $p = 0,00$), kombinování známých obrátů (KG5: $R = 0,26$, $p = 0,00$), procvičování v přirozeném kontextu (KG6: $R = 0,31$, $p = 0,00$), myšlení v cizím jazyce (KG7: $R = 0,23$, $p = 0,00$), dedukci (KG11: $R = 0,11$, $p = 0,00$), vyhledávání pravidel (KG12: $R = 0,06$, $p = 0,05$), srovnávání jazyků (KG14: $R = 0,12$, $p = 0,00$), snažili se rozumět bez překládání (KG15: $R = 0,26$, $p = 0,00$), opatrnost při přenášení pravidel z jazyků (KG16: $R = 0,12$, $p = 0,00$) a psaní si poznámek (KG17: $R = 0,06$, $p = 0,05$).

- Kompenzační: odhadování (K1: $R = 0,19$, $p = 0,00$), opis a synonyma (K8: $R = 0,22$, $p = 0,00$).
- U všech metakognitivních strategií kromě přípravy prostředí (M7) a vedení si sešitu (M8). Vztah nad $R > 0,15$ byl u řízené pozornosti (M2), poznávání, jak se učit (M5), evaluace pokroku (M15). Středně silné vztahy byly u dlouhodobých cílů (M9: $R = 0,25$, $p = 0,00$), rozpoznání účelu jazykové aktivity (M11: $R = 0,31$, $p = 0,00$), vyhledávání příležitostí k používání jazyka (M13: $R = 0,37$, $p = 0,00$) a všímání si chyb a učení se z nich (M14: $R = 0,22$, $p = 0,00$).
- Afektivní: sebepovzbuzování (A3: $R = 0,22$, $p = 0,00$).
- Sociální: žádání o přizpůsobení sdělení (S1: $R = 0,07$, $p = 0,04$), kamaráda na konverzaci, dopisování (S5: $R = 0,23$, $p = 0,00$), spolupráci s rodilými mluvčími (S6: $R = 0,28$, $p = 0,00$), seznamování se s kulturou dané země (S7: $R = 0,26$, $p = 0,00$) a rozvíjení empatie (S8: $R = 0,26$, $p = 0,00$).

Negativní korelace byly u strategií:

- Kognitivní: opakování činnosti (KG1: $R = -0,07$, $p = 0,04$).
- Kompenzační: gestikulace a mimiky (K2: $R = -0,12$, $p = 0,00$), vyhýbání se konverzaci na témata s neznámou slovní zásobou (K4: $R = -0,25$, $p = 0,00$) a směřování konverzace k tématům se známou slovní zásobou (K5: $R = -0,07$, $p = 0,02$).
- Afektivní: snahy relaxovat při stresu (A1: $R = -0,12$, $p = 0,00$).
- Sociální: Negativní vztah byl u žádání o potvrzení správnosti (S2: $R = -0,16$, $p = 0,00$).

Uvádění nadání na jazyk nekorelovalo s genderem, preferovaným jazykem a učitelovým informováním nebo procvičováním strategií. Žáci, kteří uváděli, že mají nadání na jazyky, se učili více jazyků ($R = 0,21$, $p = 0,00$). Žáci, kteří se učili francouzsky ($R = 0,14$, $p = 0,00$) a španělsky ($R = 0,08$, $p = 0,01$) uváděli častěji nadání na jazyky než žáci, kteří se tyto jazyky neučili. Podobný vztah nebyl u angličtiny, němčiny, ruštiny, latiny nalezen. Žáci, kteří uváděli, že mají nadání na jazyky, se učili jazyk delší dobu ($R = 0,08$, $p = 0,00$), uváděli lepší znalost jazyka ($R = 0,39$, $p = 0,00$), známku ($R = -0,41$, $p = 0,00$) a měli vyšší efektivitu učení ($R = 0,20$, $p = 0,00$). Žáci, kteří uváděli nadání na jazyky, umísťovali dovednost mluvení výše v pořadí řečových dovedností ($R = 0,14$, $p = 0,00$) a psaní níže ($R = -0,07$, $p = 0,00$) a uváděli, že se umí učit ($R = 0,52$, $p = 0,00$). Poslední korelace byla vzhledem k velikosti vzorku silná.

7.4 PROMĚNNÉ OVLIVŇOVANÉ POUŽÍVÁNÍM STRATEGIÍ

Zkoumáme vliv používání strategií učení cizímu jazyku na následující proměnné: znalost jazyka zjišťovanou jako subjektivní odhad znalosti ve srovnání s rodilými mluvčími, známku jako indikátor krátkodobé efektivnosti učení a koeficient efektivnosti učení definovaný jako poměr doby učení jazyku a subjektivně vnímané úrovně znalosti jazyka. Doplněný je pohled na uváděné pořadí dovedností podle míry jejich rozvoje a používání odpovídajících uváděných strategií.

Používání strategií a znalost cizího jazyka

Uváděná znalost cizího jazyka pozitivně koreluje s používáním strategií celkově ($R = 0,12$, $p = 0,00$) a u skupin strategií, kde ve všech případech je $R > 0,10$ a $p = 0,00$. Nejsilnější vztah byl u sociálních strategií ($R = 0,20$, $p = 0,00$). Negativně se znalostí korelovaly kompenzační strategie ($R = -0,18$, $p = 0,00$).

Čím lepší znalost jazyka žáci uváděli, tím více používali následující strategie:

- Paměťové: propojování (P1: $R = 0,15$, $p = 0,00$), kontextualizaci (P4: $R = 0,14$, $p = 0,00$), představení si slova (P6: $R = 0,08$, $p = 0,02$), pojmové mapy (P7: $R = 0,10$, $p = 0,00$), fyzické ztvárnění (P8: $R = 0,08$, $p = 0,01$).
- Kognitivní: napodobování roditelých mluvčích (KG2: $R = 0,21$, $p = 0,00$), procvičování fonetického a grafického systému (KG3: $R = 0,08$, $p = 0,00$), kombinování jazykových struktur (KG5: $R = 0,24$, $p = 0,00$), procvičování v přirozeném kontextu (KG6: $R = 0,27$, $p = 0,00$), myšlení v cizím jazyce (KG7: $R = 0,27$, $p = 0,00$), aplikaci pravidel (KG11: $R = 0,06$, $p = 0,04$), porozumění bez doslovného překládání (KG15: $R = 0,17$, $p = 0,00$).
- Kompenzační: odhadování (K1: $R = 0,10$, $p = 0,00$), synonyma (K8: $R = 0,13$, $p = 0,00$). Negativně korelovala většina strategií: obdržení pomoci (K2: $R = -0,17$, $p = 0,00$), gestikulace, mimika (K3: $R = 0,06$, $p = 0,04$), vyhýbání se konverzaci o tématech s neznámou slovní zásobou (K4: $R = -0,29$, $p = 0,00$), směřování sdělení k tématům, ve kterých žák zná slovíčka (K5: $R = -0,17$, $p = 0,00$), simplifikace (KG6: $R = -0,14$, $p = 0,00$).
- Metakognitivní: soustředění se na učení (M2: $R = 0,12$, $p = 0,00$), plánování dostatku času na učení (M6: $R = 0,13$, $p = 0,00$), dlouhodobé cíle v učení jazyku (M9: $R = 0,17$, $p = 0,00$), krátkodobé a střednědobé cíle (M10: $R = 0,11$, $p = 0,00$), rozpoznání účelu jazykové úlohy (M11: $R = 0,18$, $p = 0,00$), vyhledávání příležitostí k procvičování (M13: $R = 0,28$, $p = 0,00$), všímání si chyb a učení se z nich (M14: $R = 0,13$, $p = 0,00$), evaluace pokroku (M15: $R = 0,13$, $p = 0,00$).
- Afektivní: dodávání si odvahy používat jazyk (A3: $R = 0,11$, $p = 0,00$), záznam pocitů a práce s nimi (A6: $R = 0,08$, $p = 0,01$).
- Sociální: kamarád na konverzaci nebo dopisování (S5: $R = 0,25$, $p = 0,00$), spolupráce s roditeli nebo zdatnými mluvčími (S6: $R = 0,25$, $p = 0,00$), seznamování se s kulturou (S7: $R = 0,21$, $p = 0,00$) a rozvíjení empatie (S8: $R = 0,20$, $p = 0,00$).

Negativně se známkou korelovaly tyto strategie:

- Paměťové: zapamatování si slova, kde bylo umístěno (P5: $R = -0,08$, $p = 0,00$).
- Kognitivní: opakování činnosti (KG1: $R = -0,10$, $p = 0,00$), vyhledávání pouze té informace, kterou žák potřebuje (KG8: $R = -0,16$, $p = 0,00$) a zběžné čtení k uchopení hlavní myšlenky, až pak hloubkové (KG9: $R = -0,08$, $p = 0,01$).
- Metakognitivní: odklad mluvené produkce (M4: $R = -0,08$, $p = 0,00$).

- Sociální: žádání o potvrzení správnosti (S2: $R = -0,14$, $p = 0,00$) a spolupráce se spolužáky (S4: $R = -0,09$, $p = 0,00$).

Uváděná znalost cizího jazyka byla nezávislá na genderu, na nepatrných diferencích ve věku žáků, škole, na tom, zda učitel říká, jak se učit, anebo to procvičuje. Čím víc jazyků se žáci učili, tím uváděli zároveň lepší znalost jazyka ($R = 0,08$, $p = 0,01$). Čím dříve se začali učit cizí jazyk ($R = -0,20$, $p = 0,00$) a čím déle se učili preferovaný jazyk ($R = 0,21$, $p = 0,00$), tím lepší uváděli znalost jazyka. Znalost cizího jazyka velmi silně korelovala s koeficientem efektivity učení, což je však dáno konstrukcí vzorce pro výpočet koeficientu efektivity učení K_e , který je tvořen jako poměr doby učení a znalosti jazyka. Čím lepší znalost žáci uváděli, tím lepší měli známku z jazyka a naopak ($R = -0,38$, $p = 0,00$). Znamka významně s uváděnou znalostí korelovala. Čím lepší žáci uváděli znalost jazyka, tím více uváděli, že se umí učit ($R = 0,32$, $p = 0,00$) a mají nadání na jazyky ($R = 0,39$, $p = 0,00$). Čím lepší uváděli žáci znalost jazyka, tím výše v pořadí dovedností umísťovali dovednost mluvení ($R = 0,16$, $p = 0,00$), poslech ($R = 0,07$, $p = 0,00$) a níže čtení ($R = -0,16$, $p = 0,00$) a psaní ($R = -0,11$, $p = 0,00$).

Vztah známky a používání strategií

Čím lepší známku z preferovaného cizího jazyka žáci uváděli, tím více používali strategie učení ($R = -0,16$, $p = 0,00$). Konkrétně paměťové strategie ($R = -0,07$, $p = 0,02$), kognitivní ($R = -0,21$, $p = 0,00$), metakognitivní ($R = -0,19$, $p = 0,00$) a sociální ($R = -0,15$, $p = 0,00$). Nejsilněji se známku korelovaly kognitivní strategie. Negativní vztah se ukazoval u afektivních strategií ($R = 0,06$, $p = 0,05$).

Čím lepší známku žáci měli, tím více podle vlastních výpovědí používali následující strategie:

- Paměťové: propojování (P1: $R = -0,20$, $p = 0,00$) a kontextualizaci (P4: $R = -0,09$, $p = 0,00$).
- 12 z 19 kognitivních strategií (tab. 36): napodobování rodilých mluvčích (KG2), procvičování grafického a fonetického systému (KG3), používání frazeologických obrátů (KG4), kombinování jazykových struktur (KG5), procvičování v přirozeném kontextu (KG6), myšlení v jazyce (KG7), aplikace pravidel (KG11), vyhledávání pravidel (KG12), analyzování výrazů (KG13), kontrastní mezijazykové srovnávání (KG14), rozumění bez doslovného překládání (KG15) a opatrnost při mezijazykovém transferu (KG16).
- Kompenzační: odhadování (K1: $R = -0,10$, $p = 0,00$), synonyma, opisy (K8: $R = -0,15$, $p = 0,00$).
- 10 z 15 metakognitivních strategií (tab. 37): vytváření si přehledu a propojování se známým (M1), řízená pozornost (M2), poznávání, jak probíhá učení jazyku (M5), plánování dostatku času na učení jazyku (M6), dlouhodobé cíle (M9), rozpoznání účelu jazykové úlohy (M11), anticipace (M12), vyhledávání příležitostí k používání a učení jazyka (M13), všímaní si chyb a učení se z nich (M14) a evaluace pokroku při učení (M15).
- Afektivní: dodávání si odvahy používat jazyk (A3: $R = -0,06$, $p = 0,04$).

- 5 z 9 sociálních strategií (tab. 38): žádání o zpomalení, zopakování (S1), žádání o opravování (S3), spolupráce se spolužáky (S4), kamarád na konverzaci nebo dopisování (S5), spolupráce s rodilými nebo zdatnými mluvčími (S6).

Negativně se známkou z cizího jazyka korelovaly strategie:

- Kompenzační: obdržení pomoci (K2: $R = 0,15$, $p = 0,00$) a vyhýbání se konverzaci s neznámou slovní zásobou (K4: $R = 0,13$, $p = 0,00$).
- Afektivní: snaha uvolnit se při stresu z jazyka (A1: $R = 0,10$, $p = 0,00$).
- Sociální: žádání o potvrzení správnosti (S2).

Tab. 36: Signifikantní korelace kognitivních strategií se známkou z preferovaného cizího jazyka na gymnáziu

	KG2	KG3	KG4	KG5	KG6	KG7	KG11	KG12	KG13	KG14	KG15	KG16
R	-0,19	-0,11	-0,09	-0,17	-0,17	-0,17	-0,11	-0,10	-0,09	-0,12	-0,21	-0,10
p	0,00	0,00	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Tab. 37: Signifikantní korelace metakognitivních strategií se známkou z preferovaného cizího jazyka na gymnáziu

	M1	M2	M5	M6	M9	M11	M12	M13	M14	M15
R	-0,07	-0,12	-0,11	-0,11	-0,16	-0,23	-0,08	-0,21	-0,21	-0,10
p	0,02	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,01	0,00	0,00	0,00

Tab. 38: Signifikantní korelace sociálních strategií se známkou z preferovaného cizího jazyka na gymnáziu

	S1	S2	S3	S4	S5	S6
R	-0,07	0,11	-0,10	-0,18	-0,19	-0,17
p	0,03	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Dívky měly lepší známky než chlapci ($R = 0,16$, $p = 0,00$). Čím více jazyků se žáci učili, tím lepší měli známku z preferovaného cizího jazyka ($R = -0,16$, $p = 0,00$). Čím déle se žáci učili preferovaný cizí jazyk, tím lepší z něho měli známku ($R = -0,12$, $p = 0,00$). Neukazovala se souvislost mezi známkou z preferovaného cizího jazyka a počátkem učení prvním cizím jazyku. Znáмка a uváděná znalost jazyka korelovaly ($R = -0,38$, $p = 0,00$). Vzhledem k tomu, že vzorek je relativně rozsáhlý, lze tuto korelaci označit za relativně silnou. Efektivita učení pozitivně korelovala se známkou ($R = -0,14$, $p = 0,00$). Čím lepší měli žáci známku z jazyka, tím výše v pořadí dovedností uváděli dovednost mluvení ($R = -0,11$, $p = 0,00$) a níže poslech ($R = 0,10$, $p = 0,00$). Čím silněji žáci souhlasili s tvrzením, že se umí učit a učí se efektivně ($R = -0,33$, $p = 0,00$) a mají nadání na jazyky ($R = -0,41$, $p = 0,00$), tím lepší měli známku z jazyka. Ukazuje se souvislost hodnocení učitelem a sebehodnocením žáka. Silně (vzhledem k velikosti vzorku) spolu korelují. Neukazuje se souvislost mezi známkou z jazyka a tím, zda učitel žákům říká, jak se učit, a procvičuje to.

Vztah používání strategií a řečových dovedností

Zjišťovali jsme vztah mezi používáním strategií (intervalová proměnná) a dovedností, kterou žáci uváděli jako nejlépe rozvinutou mezi čtyřmi svými řečovými dovednostmi (kategorická proměnná s více kategoriemi). Pro zjištění závislosti byl použit neparametrický Kruskalův-Wallisův test.

Žáci se neliší v používání strategií v souvislosti s tím, jakou dovednost uvádějí jako nejlépe rozvinutou. Odlišnosti jsou pouze u skupiny paměťových strategií ($H(3, N = 992) = 9,51, p = 0,02$), kde nejméně paměťové strategie používají žáci, kteří uvedli, že nejlepší jejich dovednost je psaní (tab. 39). Zdá se, že se jedná o skupinu žáků, kteří používají psaní ve smyslu opisování, přepisování a neuvědomují si kognitivní náročnost tvořivého psaní.

Tab. 39: Používání paměťových strategií a rozvoj řečových dovedností na gymnáziu

nejlepší dovednost	N	x	SD	Me
mluvení	251	2,42	0,44	2,4
psaní	234	2,33	0,42	2,3
čtení	391	2,40	0,44	2,4
poslech	116	2,46	0,41	2,4

Žáci se signifikantně lišili v používání následujících strategií podle toho, jakou dovednost uváděli jako nejlépe rozvinutou:

- Paměťové strategie: zapamatování si slovíčka pomocí jiného slovíčka (P9: $H(3, N = 988) = 9,42, p = 0,02$). Nejvíce tuto strategii používali žáci, kteří měli nejlépe rozvinutou dovednost čtení.
- Kognitivní: napodobování rodilých mluvčích (KG2: $H(3, N = 985) = 8,59, p = 0,04$) – nejvíce se uplatňovalo při mluvení; přirozené procvičování (KG6: $H(3, N = 989) = 8,41, p = 0,04$) – nejvíce u poslechu; myšlení v cizím jazyce (KG7: $H(3, N = 985) = 11,26, p = 0,01$) – více ji používali žáci, kteří uvedli jako svou nejlepší dovednost porozumění slyšenému; analyzování struktur (KG13: $H(3, N = 987) = 15,00, p = 0,00$) – nejvíce ji používali žáci, kteří uvedli jako svou nejlepší dovednost čtení.
- Kompenzační: mimika, gestikulace (K3: $H(3, N = 991) = 10,49, p = 0,01$) – nejvíce ji využívali žáci, kteří jako svou nejlepší dovednost uvedli porozumění slyšenému; vyhýbání se komunikaci s neznámou slovní zásobou (K4: $H(3, N = 988) = 18,42, p = 0,00$) – nejvíce tuto strategii uplatňovali žáci, kteří jako svou nejlépe rozvinutou dovednost uváděli psaní. Tento vztah ukazuje pravděpodobně nepřímo na to, že žáci s horšími výsledky chápali psaní zjednodušeně a uváděli je jako svou nejlepší dovednost. Současně tito žáci více používali strategii vyhýbání se komunikaci o tématech, kde neznali slovní zásobu. Dále se žáci v závislosti na tom, jakou měli nejlépe rozvinutou dovednost, lišili v používání strategie směřování komunikace k tématům se známou slovní zásobou (K5: $H(3, N = 986) = 15,16, p = 0,00$, kterou nejvíce používali žáci, kteří měli nejlepší doved-

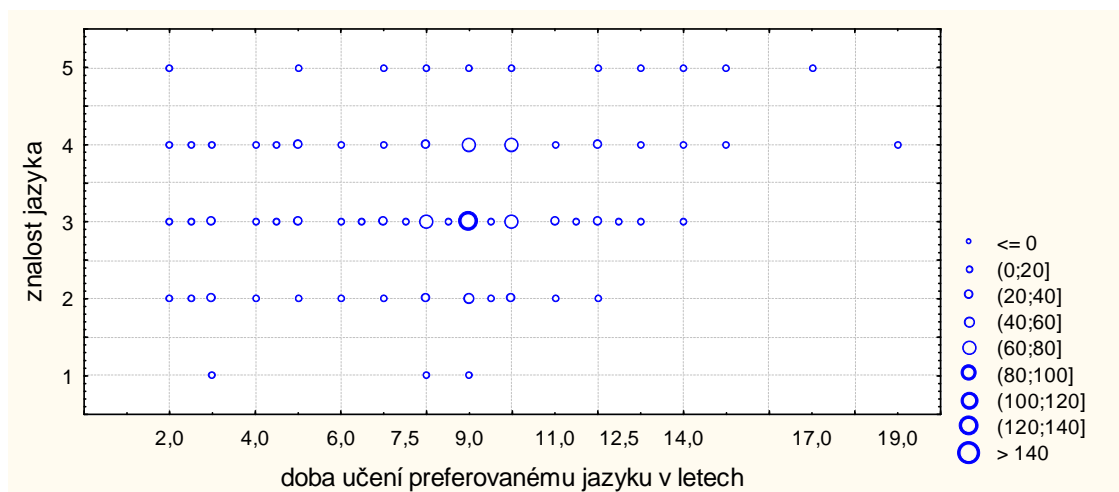
nost čtení. Odlišnosti byly i v používání neologismů (K7: $H(3, N = 987) = 7,86, p = 0,05$). Nejvíce ji používali žáci, kteří uvedli jako svou nejlepší dovednost mluvení.

- Metakognitivní: vyhledávání příležitostí k používání jazyka (M13: $H(3, N = 988) = 10,12, p = 0,02$). Nejvíce ji používali žáci, kteří uvedli jako svou nejlepší dovednost porozumění slyšenému.
- Afektivní: snaha relaxovat při stresu (A1: $H(3, N = 967) = 7,84, p = 0,05$).
- Sociální: žádání o potvrzení správnosti (S2: $H(3, N = 986) = 9,49, p = 0,02$) – nejvíce používaná u žáků s nejlepší dovedností psaní, nejméně u žáků s nejlepší dovedností porozumění slyšenému. Zde se pravděpodobně opět promítá latentní proměnná jako např. úspěšnost v jazyce. Slabší žáci uváděli psaní jako svou nejlepší dovednost, protože ji pravděpodobně nechápali jako komplexní a náročný kognitivní proces a zároveň slabší žáci žádali více o potvrzování toho, že něco mají správně. Dále byly rozdíly u kamaráda na dopisování nebo konverzaci (S5: $H(3, N = 984) = 15,38, p = 0,00$), kterou nejvíce používali žáci, kteří uváděli jako nejlepší dovednost porozumění slyšenému. Kamarád na dopisování byl častější u žáků s lepšími vzdělávacími výsledky. Dále byly rozdíly u spolupráce s rodilými a zdatnými mluvčími (S6: $H(3, N = 987) = 11,66, p = 0,01$), kterou nejvíce používali žáci, kteří uvedli, že jejich nejvíce rozvinutou dovedností je porozumění slyšenému.

Žáci se lišili v tom, jakou dovednost uváděli jako svou nejlépe rozvinutou v závislosti na tom, jak dlouho se učili preferovaný jazyk $H(3, N = 983) = 18,64, p = 0,00$. Čím déle se jazyk učili, tím více uváděli jako svou nejlepší dovednost mluvení, s nejkratší dobou uváděli poslech. Žáci se lišili v tom, jakou dovednost uváděli jako svou nejlépe rozvinutou v závislosti na uváděné znalosti jazyka $H(3, N = 989) = 10,71, p = 0,01$. Žáci s nejnižší znalostí uváděli jako svou nejlepší dovednost čtení, s nejlepší znalostí mluvení.

Používání strategií a efektivita učení

Pro dokreslení předchozích výsledků jsme zjišťovali také vztah používání strategií učení cizímu jazyku a dlouhodobé efektivitu učení se cizímu jazyku. Efektivita učení byla zjišťována prostřednictvím námi definovaného koeficientu efektivity, který vyjadřoval poměr doby učení preferovanému cizímu jazyku a žáky uváděné znalosti cizího jazyka. Znalost byla hodnocena na škále od 1 (žádná špatná) do 5 (výborná). Žáci odhadovali svou úroveň znalosti preferovaného jazyka ve srovnání s rodilými mluvčími. Doba učení byla měřena v letech. Vztah doby učení jazyku a znalosti ukazuje graf 23. Velikost kroužku odpovídá počtu žáků, kteří uvedli danou kombinaci znalosti a doby učení v letech.



Graf 23: Znalost preferovaného cizího jazyka a doba učení jazyku na gymnáziích

Předpokládáme zjednodušený vztah: Čím kratší dobu se žák učí a čím lepší znalost uvádí, tím lepší efektivity učení dosahuje. Tato definice efektivity učení je samozřejmě velmi zjednodušená a zúžená, nicméně podle našeho názoru může přesto sloužit k dokreslení vlivu používání strategií na různé proměnné.

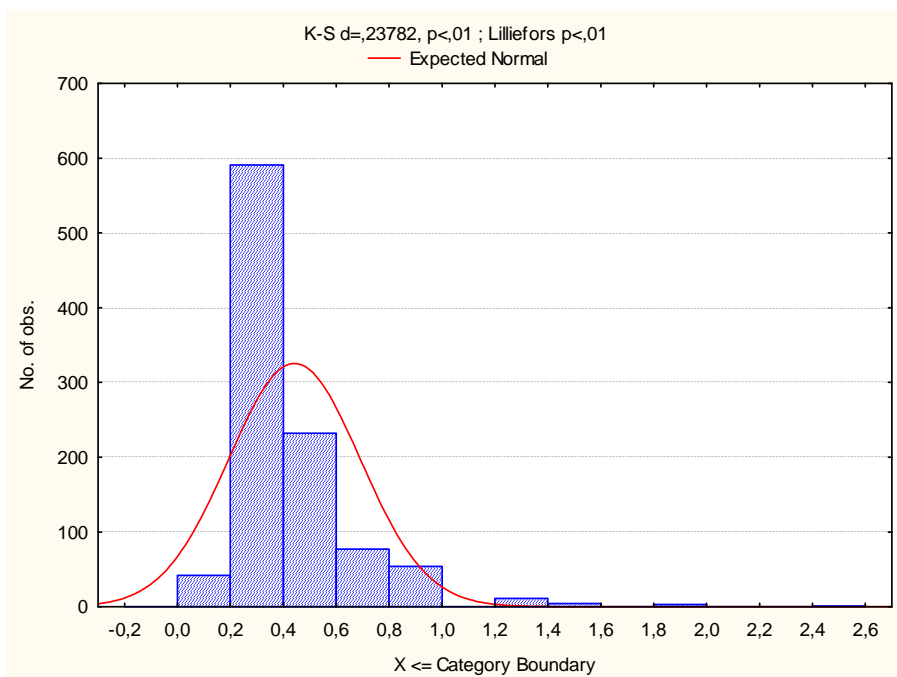
$$Ke = \frac{z}{d}$$

Ke koeficient efektivity
z znalost preferovaného jazyka
d doba učení preferovanému jazyku

Tab. 40: Deskriptivní statistika koeficientu efektivity učení jazyku na gymnáziích

proměnná	platné N	prům	Me	Mo	četn. Mo	min	max	spodní kvartil	horní kvartil	rozptyl	SD	SE
koef. efektivity	1015	0,44	0,38	0,33	159	0,11	2,50	0,30	0,50	0,06	0,25	0,01

Histogram (graf 24) ukazuje rozložení dat, které bylo ne-normální (Kolmogorovův-Smirnovův test: $d = 0,25$, $p < 0,01$). Čím vyšší je hodnota koeficientu, tím vyšší je efektivity učení jedince.



Graf 24: Rozložení koeficientu efektivity učení se cizímu jazyku na gymnáziích

Efektivita učení jazyku nesouvisela s používáním strategií celkově. Souvisela pouze s používáním některých skupin strategií: paměťovými ($R = 0,09$, $p = 0,00$), kompenzačními ($R = -0,10$, $p = 0,00$) a sociálními ($R = 0,13$, $p = 0,00$). U kompenzačních strategií byl vztah negativní. Čím vyšší měli žáci efektivitu učení, tím méně používali kompenzační strategie učení.

Čím vyšší efektivitu učení žáci dosahovali, tím více používali následující strategie (tab. 41):

- Paměťové: seskupování slov (P4), pojmové mapy (P7), kartičky a mechanické techniky (P10).
- Kognitivní: napodobování roditelých mluvcích (KG2), procvičování fonetického a grafického systému jazyka (KG3), kombinování jazykových struktur (KG5), procvičování v přirozeném prostředí (KG6) a myšlení v jazyce (KG7).
- Metakognitivní: plánování dostatku času na učení (M6), dlouhodobé cíle (M9), střednědobé a krátkodobé plánování (M10) a vyhledání příležitostí k učení (M10).
- Sociální: spolupráce se spolužáky (S4), kamarád na dopisování nebo konverzaci (S5), spolupráce s roditeli nebo zdatnými mluvčími (S6) a seznamování se s danou kulturou (S7).

Tab. 41: Korelace jednotlivých strategií s koeficientem efektivity na gymnáziích

	P4	P5	P7	P10	KG2	KG3	KG5	KG6	KG7	KG8	KG13	K4	K5	K6	K8
R	0,11	-0,12	0,11	0,09	0,09	0,09	0,13	0,15	0,13	-0,08	-0,06	-0,15	-0,10	-0,10	0,07
p	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,01	0,00	0,00	0,00	0,01	0,04	0,00	0,00	0,00	0,03

	M6	M9	M10	M13	S1	S4	S5	S6	S7
R	0,13	0,09	0,08	0,13	-0,08	0,17	0,10	0,14	0,11
p	0,00	0,00	0,01	0,00	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00

Čím vyšší efektivita učení žáci dosahovali, tím méně používali následující strategie (tab. 41):

- Paměťové: vybavení si slova podle jeho umístění (P5).
- Kognitivní: rychlé uchopení hlavní myšlenky (KG8) a zjišťování významu slov jejich rozložením na části (KG13).
- Kompenzační: vyhýbání se komunikaci s neznámou slovní zásobou (K4), směřování projevu k tématům se známou slovní zásobou (K5), zjednodušování sdělení (K6), opisy a synonyma, když žák neví dané slovo (K8).
- Sociální: požádání o vysvětlení, zopakování, zpomalení v případě nepochopení (S1).

Efektivita učení nesouvisela s genderem, počtem jazyků, které se žáci učili, preferovaným jazykem angličtinou nebo němčinou, tím, že učitel říkal, jak se učit.

Čím vyšší byla efektivita učení žáků, tím:

- dříve začali s učením cizím jazykům ($R = 0,14$, $p = 0,00$),
- měli lepší známku z jazyka ($R = -0,14$, $p = 0,00$),
- častěji s nimi učitel procvičoval, jak se učit ($R = 0,07$, $p = 0,00$), síla vztahu je však zanedbatelná,
- častěji uváděli, že se umí učit a učí se efektivně ($R = 0,17$, $p = 0,00$) a mají nadání na jazyky ($R = 0,20$, $p = 0,00$).

Celkový pohled na proměnné související s používáním strategií

Následující tabulka (tab. 42) nabízí celkový přehled zjištěných vztahů používání strategií učení a dalších proměnných na gymnáziích. Zajímavé z hlediska signifikance a síly vztahu jsou vztahy znalosti jazyka a používání sociálních strategií, uváděné dovednosti učit se a nadání na jazyky a používání strategií celkově a konkrétně zejména kognitivních a metakognitivních strategií. Specifický negativní vztah lze sledovat u používání kompenzačních strategií.

Tab. 42: Srovnání proměnných souvisejících s používáním strategií na gymnáziích

strategie	efektivita strategií		sebepojetí		učitel		
	koeficient efektivity	známka	znalost	dovednost učit se	jazykové nadání	informování	procvičování
průměr		0,12**	0,12**	0,32**	0,24**	0,13**	0,14**
paměťové	0,09**	0,14**	0,14**	0,17**	0,09**		
kognitivní		0,11**	0,11**	0,31**	0,25**	0,09**	0,10**
kompenzační	-0,10**	-0,18**	-0,18**				
metakognitivní		0,15**	0,15**	0,36**	0,26**	0,13**	0,12**
afektivní				0,08**		0,11**	0,11**
sociální	0,13**	0,20**	0,20**	0,24**	0,23**	0,14**	0,13**

7.5 DISKUSE

Používané strategie, které na gymnáziích popisujeme, se týkají převážně anglického jazyka, jelikož ho většina žáků (70 %) preferovala. 20 % preferovalo němčinu. V podstatě všichni žáci se učili anglicky (kromě 2 %). Velká část žáků se učila také německy (72 %) a necelá třetina francouzsky. Preferovaný cizí jazyk se žáci učili stejně průměrně dlouho jako v roce 2004 (Vlčková 2007). Na gymnáziích dle očekávání vzrostl oproti 9. ročníku ZŠ počet cizích jazyků, které se žáci učí, třetina žáků se již učí tři jazyky. Výsledky jsou podobné jako v roce 2004 (Vlčková 2007, s. 90). Snížil se počet žáků, kteří se učí latinsky z 30 % na 10 %, což ale může být dáno výzkumným vzorkem. Svě znalosti žáci ve srovnání s rodilými mluvčími hodnotí hůře, než jaké dostávají známky ve škole, což ovšem podle našeho názoru odpovídá povaze známky, která vyjadřuje určitou střednědobou efektivitu z hlediska daného učitele, školy, vzdělávací kultury atd. Pořadí, v jakém žáci uváděli, že zvládají jednotlivé dovednosti je typické a zůstává beze změny vzhledem k situaci v roce 2004.

Třetina žáků uváděla, že se neumí učit nebo spíše neumí, další více než třetina uváděla, že se umí učit jen částečně. Zároveň více než třetina žáků uváděla, že na jazyk nejsou nadaní. Přitom 40 % žáků na gymnáziu uvedlo, že jim učitel neříkal, jak se učit nebo spíše neříkal a třetina žáků uváděla, že s učiteli neprocvičují, jak se učit. Výsledky jsou podobné jako v roce 2004 (Vlčková 2007), někteří učitelé uváděli, že naučit se žáky učit je úkolem základního vzdělání. Na gymnáziu je tato kompetence očekávána jako předpoklad takto pokročilého vzdělávání. Nicméně se zdá, že stále existuje určitá část žáků, která se domnívá, že se učit neumí a neví dostatečně, jak se učit. Vzhledem k tomu, že se ukazuje tato potřeba žáků a zároveň statisticky významný vliv učitele na výsledky, když žákům říká, jak se učit, nebo to s nimi i procvičuje, bylo by dobré nabídnout žákům informace, jak se učit, případně to s nimi i procvičovat. Nicméně v českém prostředí podle našich výsledků postačuje žákům i pouhé informování o tom, jak je možné také postupovat.

Interpretace výsledků používání strategií učení závisí na tom, jak se na ně podíváme. Vždy se najde část žáků, která danou strategii používá, tj. strategie jsou v určité míře používány. Ne všechny strategie však ukazují určitou efektivitu, tj. souvislost se známkou nebo například znalostí jazyka. Pokud se podíváme na to, kolik žáků jednotlivé strategie vůbec nepoužívá, jsou výsledky z pedagogického hlediska na zvažovanou. Více než 10 % žáků nikdy nepoužívá 42 ze zkoumaných 67 strategií. Nejvyšší procenta se týkají především paměťových a afektivních strategií. U afektivních strategií lze možná předpokládat, že žáci nezažívají stres z učení se jazyku a jeho používání, proto afektivní strategie málo používají. Nicméně specifické paměťové strategie jsou pravděpodobně v našem vzdělávání podceňované nebo o nich nevíme, a proto je málo používáme. Více než 70 % žáků nepoužívalo nikdy pojmové mapy. Více než 60 % žáků nikdy nepoužívalo předvedení si slova (fyzické ztvárnění) a kartičky při učení slovní zásoby. Více než polovina žáků si nikdy osvojené slovíčko nepředstaví.

Paměťové strategie byly nejméně používanou skupinou strategií. Specifické paměťové techniky minimálně polovina žáků nepoužívala. Jednalo se například o kontextualizaci, seskupování,

vizualizaci, fyzické ztvárnění, mechanické techniky. Sémantické mapy nepoužívalo 90 % žáků. Naopak zapamatování si slova podle jeho umístění a propojování nového se známým polovina žáků používala, další část někdy.

Kognitivní strategie byly žáky někdy používány. Časté bylo opakování činnosti (více než polovina žáků), používání frazeologických obrátů, zběžné čtení, slovníky, analýza výrazů, nedoslovné překlání, zvýrazňování. Spíše nepoužívané bylo myšlení v daném jazyce, vyhledávání pravidel, kombinování jazykových struktur, souhrny učiva.

Skupina kompenzačních strategií byla nejvíce (často) používanou skupinou. Časté je zejména používání synonym a opisů, směřování konverzace ke známým tématům, zjednodušování sdělení, obdržení pomoci. Gestikulace s mimikou a vyhýbání se konverzaci na neznámá témata jsou používány méně.

Co se týče metakognitivních strategií velká část žáků si vůbec nestanovovala cíle v učení jazyku, a to jak dlouhodobé a střednědobé, tak krátkodobé související s pravidelným učením jazyku a zajištěním si dostatku času na jeho učení. 60 % žáků uvádělo, že si učení neplánuje. Žáci obvykle hodně sledovali vlastní chyby a učili se z nich. Tato strategie může být nahlížena pozitivně, neboť reagování na zkušenosti a omyly je samou podstatou učení. Nicméně může také ukazovat na to, že výuka daného jazyka se hodně zaměřuje na chyby, které jsou však přirozenou součástí procesu učení, a dnes se na ně pohlíží v rámci kognitivistických teorií učení jinak než v behavioristických. Pokud se však podíváme na to, jak je tato strategie používána, zdá se, že nepřekračuje určitou kritickou míru, za níž by se dalo hovořit o nezdravém přístupu v práci s chybou ve výuce. 40 % žáků také nesleduje svůj pokrok v učení jazyku. 40 % žáků se nezajímá o to, jak se jazyk učít, přitom učením jazyka stráví ve škole mnoho hodin a let. V daném ročníku na gymnáziu se žáci učí preferovaný jazyk průměrně 8,3 let a první jazyk se začali učit na prvním stupni základní školy. Ukazuje se však, že zjišťování si, jak se učit, nesouviselo s celkovou efektivitou učení, ani uváděnou znalostí jazyka. Souviselo ale se známkou z jazyka coby jediného zjišťovaného ukazatele externího hodnocení žáka ($R = -0,11$, $p = 0,00$). O učivu a k čemu se vztahuje, nepřemýšlelo 45 % žáků.

Afektivní strategie byly minimálně používanou skupinou strategií. Vysvětlit si to lze tak, že žáci nepociťovali stres související s jazykem nebo ho neřešili, resp. neřešili tento konkrétní typ stresu, případně jen výjimečně, když je aktuální. Žáci si velmi málo vytvářeli různé sebepodporující strategie. Třetina žáků si ale dodávala odvalu k používání jazyka. Zajímavé například je, že žáci nevyužívali strategii známou od počátků teorií učení, zejména podmiňování, a to sebeodměňování za učení.

Sociální strategie učení byly relativně málo používané, což může být dáno také omezenými možnostmi žáků spolupracovat se zdatnými nebo rodilými mluvčími a používat např. žádání o opravování nebo adaptaci sdělení. Dostupní pro učení byli spolužáci, s nimiž se značná část žáků učila. Pouze 28 % ne nebo zřídka. Téměř polovina žáků, zdá se, nevyužívala rozvíjení empatie při komunikaci jako zdroj porozumění jazyku a nevěnovala pozornost myšlenkám, poci-

tům a chování lidí, se kterými komunikovala. 40 % žáků se neseznamovalo s kulturou dané země, což je opět strategie, která úzce souvisí s motivací k učení jazyku a usnadňuje porozumění díky znalosti kontextu. V žádání o opravování a přizpůsobení sdělení se žáci ukázali jako relativně aktivní, i když stále byla mezi nimi část žáků, která byla v tomto ohledu při komunikaci v cizím jazyce pasivní a znesnadňovala si tedy porozumění i další učení jazyku.

Na základě těchto výsledků lze podle našeho názoru říci, že zkoumaní žáci na gymnáziu potřebují podporu učitelů i z hlediska učení se jazyku, strategií jeho učení. Používání strategií je nevyhnutelné při učení cizího jazyka, proto je samozřejmé, že v určité míře strategie musí být používány, pokud probíhá proces učení a osvojování jazyka. Ukazuje se, že se ve zkoumané populaci vyskytuje nezanedbatelná skupina žáků, kteří nepoužívají strategie, které jsou při učení cizího jazyka nezbytné.

Jako další výzkumy (Oxford, Ehrman 1987, Tercanlioglu 2004, Vlčková 2005, aj.) také tento výzkum podporuje závěry o genderově založených rozdílech v používání strategií. Dívky používají strategie více a učí se jazyk více aktivně, analytičtěji, pravděpodobně pečlivěji a používají více strategie, které vedou k jeho zvládnutí. Chlapci předčili dívky pouze v používání dvou více méně kompenzačních strategií – využívání dosavadních známých slov k co největší produkci a odhadování významu slov, pokud ho neznají. Výsledky mohou být kulturně specifické (srov. Tercanlioglu 2004), může se jednat o rozdíly, které vznikají socializací a enkulturací a které nemusí být dány geneticky. Také je třeba brát v úvahu, že rozdíly mezi skupinami bývají vždy menší než rozdíly uvnitř skupin, tj. že hovoříme o průměrných výsledcích, tudíž někteří chlapci dosahují s největší pravděpodobností, a jak také ukazuje praxe, mnohem lepších výsledků v cizích jazycích než dívky a používají strategie komplexněji, účelněji a sofistikovaněji než dívky. V průměru však dívky v používání strategií předčí chlapce, a to nejen v české populaci (Green, Oxford 1985 aj.).

Rozdíly se ukazují mezi typy gymnázií podle délky studijního programu (šestiletými, čtyřletými a osmiletými). V tomto případě je však třeba brát v úvahu, že hlavním důvodem můžou být určitá specifika výzkumného vzorku vzhledem k situaci v celé ČR. Na šestiletých gymnáziích byly strategie používány nejvíce.

Ukazují se také určité rozdíly mezi žáky, z hlediska toho, jaký jazyk preferují. Němčináři používají typické strategie, odpovídající podle našeho názoru povaze jazyka, např. rozkládání a analyzování složených slov s cílem pochopit jejich význam, což je podle našeho názoru dáno tím, že němčina je tímto směrem výrazněji slovtvorná. Angličtináři častěji procvičují fonetický a ortografický systém jazyka, napodobují rodilé mluvčí, učí se jazyk prostřednictvím kultury spojené s daným jazykem, častěji odhadují význam slov a používají opis, procvičují v přirozeném kontextu (televize, hudba, texty), pravděpodobně proto, že jsou více dostupné a jsou opatrnější při přenášení pravidel s českého jazyka do anglického, pravděpodobně proto, že angličtina má méně společných rysů s češtinou než němčina v důsledku historického vývoje jazyka zejména v kontextu geopolitického vývoje Evropy. Zajímavé je, že němčináři používají více afektivních

strategií, zdá se, že více pociťují stres z učení a používání jazyka a snaží se s ním pracovat a také si plánují učení. Rozdíly jsou však z hlediska statistiky téměř zanedbatelné.

Vliv rané výuky jazyka se ukazuje u znalosti jazyka, která je podle sebeposouzení žáků tím lepší, čím dříve se žáci začali jazyk učit. Proti tomuto závěru však hovoří skutečnost, že žáci, kteří se začali učit jazyky brzo, neměli lepší známky než žáci, kteří se začali učit později. Žáci, kteří začínali s jazyky brzo, se učili zároveň více jazyků, nicméně se na druhou stranu paradoxně neukazovala souvislost s tím, že by uváděli, že mají nadání na jazyky nebo že se umí jazyk učit. Raná výuka jazyků má, zdá se, určitý vliv na to, jaké žáci používají strategie. Používají více strategie typické pro učení se jazyku v mladším školním věku a zároveň více procvičují. A zdá se, že měli i více kontaktu s rodilými mluvčími a seznamovali se s kulturou země. Naopak čím později žáci s jazyky začínali, tím více používali v preferovaném jazyce kompenzační strategie typické pro začínající se učící se, ale již s určitými znalostmi. Z hlediska stresu z učení a práce s emocemi se žáci podle toho, kdy se začínali učit jazyky, neliší. Pokud se podíváme na dobu učení preferovanému jazyku, na nějž jsme vážali zjišťované používání strategií, ukazuje se, že používání strategií je na době učení se jazyku, ve kterém jsou používány, nezávislé. Nicméně dílčí souvislosti se objevují. Čím déle se žáci učí, tím méně používají některé kompenzační strategie založené na vyhýbání se určitým situacím, kde neznají slovíčka, a méně také žádají o pomoc. Čím dříve se začali učit žáci preferovaný jazyk, tím více vyhledávají příležitosti k učení a více jazyky srovnávají. Nezdá se, že by se dívky učily jazyky déle, a také to, že se žáci učí déle, neznamená automaticky, že se umí učit lépe než někdo, kdo začínal s preferovaným jazykem později. Čím déle se však žáci učili, tím lepší měli znalost, známku a uváděli, že mají nadání na jazyky.

Žáci, kteří si osvojovali více cizích jazyků, uváděli lepší znalost preferovaného cizího jazyka a známku. Uváděli, že se umí učit a mají nadání na jazyky, a méně potřebovali používat afektivní strategie. Více jazyků se učily dívky než chlapci. Čím více jazyků se žáci učili, tím více u preferovaného jazyka uváděli vyšší míru používání strategií, zejména kognitivních.

Za pozitivní zjištění z hlediska pedagogiky lze označit nalezenou souvislost mezi informováním učitele o tom, jak se učit cizí jazyk, a mírou používání strategií a mezi procvičováním a mírou používání strategií. Z těchto výsledků můžeme vyvozovat závěr, že pokud učitelé učili žáky učit se, dosahovali úspěchu. Žáci používali strategie více. Konkrétní strategie, jejichž míra používání rostla současně s informováním o učení nebo i s procvičováním ze strany učitele, jsou podle našeho názoru velmi logické. Žáci procvičovali více psaní slov a jejich výslovnost, více si psali poznámky a procvičovali a učili se plánovitě. Evaluovali více svůj pokrok v jazyku, pokud s nimi učitel procvičoval, jak se učit. Pracovali více se stresem, což lze interpretovat tak, že jim učitel říkal, co dělat, anebo protože měli při učení jazyka potíže, bylo jim třeba říkat, co dělat, a zároveň pociťovali z prvního nebo obou důvodů stres a potřebovali s ním pracovat. Více byla používána většina sociálních strategií. Výsledky však nelze shledávat jako příliš pozitivní, protože tato učitelova aktivita v oblasti kompetence k učení nesouvisela s lepší uváděnou znalostí jazyka nebo známkou, nicméně žáci častěji uváděli, že ví, jak se učit, a učí se efektivně. Efektivita učení pozitivně souvisela pouze s procvičováním, jak se učit, nikoli pouhým informováním.

Ukazuje se relativně výrazný vztah uváděné dovednosti učit se a používání strategií. Nepřímo se tedy do určité míry ukazuje efektivita strategií. Žáci, kteří uvádějí, že se učí efektivně a umí se učit, strategie používají na rozdíl od těch, kteří nevěděli, jak se učit. Silný vztah je u procvičování, využívání kombinování známého, plánování, učení se z chyb, spolupráce se zdatnými mluvčími, dozvídání se o kultuře země a rozvíjení empatie. Žáci, kteří uváděli, že se umí učit, měli lepší efektivitu učení, známku a znalost jazyka, což nepřímo ukazuje na soulad externího hodnocení s pohledem žáka na sebe samého a ukazuje na určitou statisticky významnou konzistenci obou těchto pohledů u zkoumaných studentů gymnázií. Zároveň se ukazuje vztah učitele (informuje, procvičuje) a žáci uvádějí, že se umí učit. Čím více žáci souhlasili s tvrzením, že se umí učit, tím více i uváděli, že mají nadání na jazyky. Žáci, kteří uváděli, že mají nadání na jazyky, používali strategie více než žáci, kteří se nedomnívali, že by měli na jazyky nadání. Jednalo se o středně silný vztah. Uvádění nadání nebylo závislé na genderu, což nepodporuje převažující poznatky (Ellis 2008), že jazyky jsou obvykle zjišťovány jako doména dívek, mohou se sem však promítat genderové rozdíly v sebehodnocení. Strategie jako žádání o potvrzování správnosti, vyhýbání se konverzaci na neznámá témata nebo naopak směřování hovoru ke známým tématům se zdají být vázané na nižší znalost jazyka. Podobně jako dovednost učit se, také uváděné nadání na jazyk souvisí s lepší známkou, znalostí jazyka a efektivností učení, a ukazuje tak na homogenitu hodnocení externího a interního.

Čím více žáci používali strategie učení, tím lepší znalost jazyka uváděli. Zajímavé je, že nejsilnější byl vztah se skupinou sociálních strategií ($R = 0,20$, $p = 0,00$). Kompenzační strategie korelovaly negativně. Podobně jako v jiných výsledcích našeho výzkumu se zde ukazuje specifické postavení kompenzačních strategií v institucionalizovaném vzdělávání. Ukazují, spíše než na svůj potenciál v produkci jazyka za omezených podmínek nižší znalosti, na to, že žáci neznají, co se ve výuce očekává, že by měli znát. Podobně například dvě sociální strategie (žádání o potvrzení správnosti a spolupráce se spolužáky) korelovaly se znalostí jazyka negativně. Pravděpodobně žáci, kteří se učí se spolužáky, mají problémy v učení jazyku, a ti, co žádají o potvrzení, zda něco správně řekli nebo napsali, také. Samy o sobě by dané strategie měly působit pozitivně ve vztahu ke známce, ale zde se, zdá se, ukazují specifika vzdělávání v našem kulturním prostředí. Zajímavé jsou i další negativní vztahy strategií se známkou. Horší známky měli žáci, kteří si více zapamatovali slova podle jeho umístění, opakovaně si psali slova nebo cvičili výslovnost, vyhledávali pouze ty informace, které potřebovali, a používali techniky zběžného čtení k uchopení hlavní myšlenky, až pak hloubkové. Zde také nelze říci, že by se jednalo o neefektivní strategie. Spíše se ukazuje latentní proměnná naznačující ledabylý přístup žáků k učení a určité problémy s učením (nezajímají se o nic víc než o to nutné, učí se mechanicky, místo komplexnějšího analytického přístupu) a výsledky v jazyce (opakují činnosti, protože si danou věc bez opakování nemohou snadno zapamatovat). Pozitivní je, že se uváděná znalost jazyka nelišila podle genderu, což znamená, že nedocházelo u jedné nebo druhé ze skupin k systematickému podhodnocování nebo nadhodnocování znalosti jazyka a tyto tendence byly spíše dané individuálně. Ukazuje se také, že uváděná znalost jazyka nezávisela na tom, zda učitel ve výuce říkal žákům, jak se učit. Vztah doby učení a znalosti jazyka byl pozitivní, čím déle se žáci jazyk učili, tím lepší uváděli znalost. Validitu tohoto závěru podporuje skutečnost, že uváděná znalost

korelovala se známkou z jazyka, koeficientem efektivity učení a tím, že žáci uváděli, že mají nadání na jazyk a umí se učit. Konzistenci těchto výsledků lze z hlediska výsledků výzkumu považovat za velice příznivou.

Čím více žáci používali strategie učení, tím lepší měli známku z jazyka. Ne u všech skupin a dílčích strategií byl vztah však signifikantní. Nejsilněji se známkou korelovaly kognitivní strategie. Zajímavý, negativní vztah se ukazoval u afektivních strategií. Čím horší měli žáci známku z jazyka, tím více pracovali se stresem. Odvahu k používání jazyka si však dodávali více žáci, kteří měli lepší známku. Vztah se známkou se projevoval u většiny kognitivních a metakognitivních strategií. Nejsilněji se známkou ($R > 0,2$) korelovaly strategie rozpoznání účelu jazykové úlohy, všímání si vlastních chyb a učení se z nich, vyhledávání co nejvíce příležitostí k procvičování, snaha rozumět bez doslovného překládání a propojování nového se známým. Uváděná známka a znalost jazyka ($R = -0,38$) silně³⁰ korelovaly stejně jako uváděná dovednost učit se a nadání na jazyk ($R = -0,41$) a do jisté míry i efektivita učení ($R = -0,14$). To, zda učitel žákům říkal, jak se učit, a procvičoval to, nesouviselo se známkou z jazyka.

Efektivita učení jazyku nesouvisela s používáním strategií celkově. Pozitivně souvisela pouze s používáním paměťových (vztah byl však zanedbatelné síly) a sociálních strategií. U kompenzačních strategií byl vztah negativní. Znovu se ukazuje specifické postavení kompenzačních strategií ve školním učení. Používají je žáci, kteří neznají učivo a hledají náhradní strategie, učí se spíše mechanicky a s co nejméně dalším úsilím, sdělení zjednodušují a opisují neznámá slovíčka, častěji žádají o vysvětlení a zopakování, protože nerozumí. Efektivita učení byla tím vyšší, čím dříve začali žáci s učením jazyků. Korepondovala se známkou, sebepojetím žáka v oblasti učení (dovednost učit se a nadání na jazyk), což považujeme z hlediska validity koeficientu efektivity v rámci tohoto výzkumu za pozitivní výsledek.

8 ROZDÍLY MEZI ŽÁKY STUPŇŮ VŠEOBECNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Následující kapitola srovnává shody a rozdíly v používání strategií učení cizímu jazyku u žáků 5. ročníku základní školy, 9. ročníku základní školy a předposledních ročníků čtyřletých a víceletých gymnázií. Srovnáváme žáky v jednotlivých zkoumaných parametrech jejich procesu učení a kontextu učení, v celkové průměrné míře používání, v používání skupin strategií a jednotlivých strategií a v proměnných souvisejících s používáním strategií učení. Soubory dat se liší velikostí vzorku, proto když uvádíme absolutní četnosti, např. počty respondentů, doporučujeme brát tuto skutečnost v úvahu. Také průměry používání strategií učení v kapitole výsledků 5. ročníku ZŠ se liší od výsledků v této kapitole, protože pracujeme s transformovanou škálou.

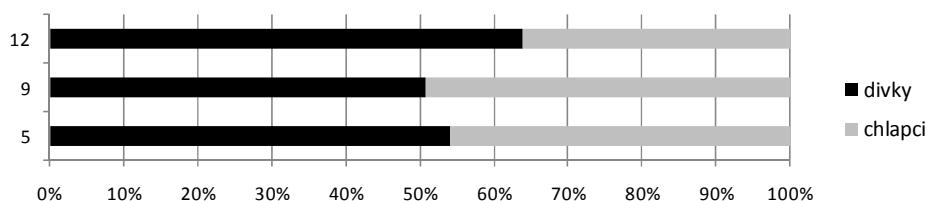
³⁰ Vzhledem k velikosti vzorku. U většího vzorku vzrůstá pravděpodobnost, že vztah bude signifikantní, nicméně síla vztahu bude slabší.

8.1 ROZDÍLY V CHARAKTERISTIKÁCH ŽÁKŮ A PROCESU UČENÍ

Shody a rozdíly mezi žáky 5. ročníku a 9. ročníku ZŠ a předposledních ročníků gymnázií sledujeme u několika proměnných: genderu, prvního cizího jazyka, počátku osvojování cizích jazyků, počtu osvojovaných cizích jazyků, preferovaného cizího jazyka, doby učení se preferovanému cizímu jazyku, uváděné znalosti cizího jazyka, známky z cizího jazyka, pořadí řečových dovedností, dovednosti učit se, nadání na jazyky a učitele – informování o učení a procvičování strategií. Rozdíly v efektivitě učení nepopisujeme, protože koeficient není srovnatelný vzhledem ke své konstrukci mezi 9. ročníkem ZŠ a gymnázií, protože v čitateli je doba učení preferovanému jazyku, čímž automaticky žáci 9. ročníku ZŠ dosahují lepších výsledků než žáci gymnázií pouze z důvodu konstrukce koeficientu.

Rozdíly v distribuci dívek a chlapců ve výzkumných vzorcích

Jelikož dívky používaly strategie signifikantně více na všech třech zkoumaných stupních vzdělávání, zjišťovali jsme distribuci dívek a chlapců na daných stupních vzdělávání v našem vzorku. Rozdíly byly statisticky významné (Kruskalův-Wallisův test: $H(2, N = 4879) = 50,01, p = 0,00$). V 5. ročníku ZŠ je ve vzorku téměř zanedbatelně více dívek, v 9. ročníku ZŠ je o něco více chlapců a na gymnáziích bylo ve vzorku více dívek (graf 25). Rozdíly v distribuci žáků podle pohlaví nebyly statisticky signifikantní mezi 5. ročníkem a 9. ročníkem ZŠ, pouze mezi gymnázií a základní školou (oboustranné vícenásobné post-hoc porovnání p hodnot: $5 = 9 > 12$ při $p < 0,05$).



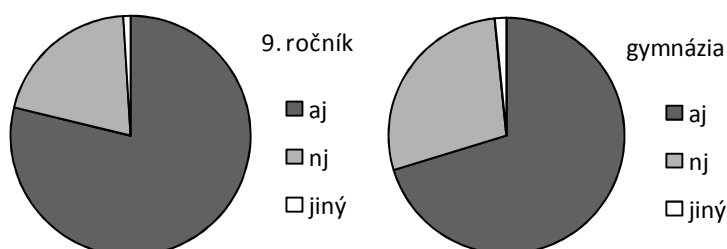
Graf 25: Distribuce žáků podle pohlaví na stupních vzdělávání ve vzorku

Distribuce pohlaví odpovídá distribuci ve vzdělávacím systému a může mít vliv na zjištěné výsledky používání strategií, tj. případná vyšší průměrná míra používání strategií na gymnáziích by mohla být ovlivňována vyšším počtem dívek ve třídách, stejně tak jako případná nižší míra používání strategií v 9. ročníku by mohla být ovlivněna tím, že ze základních škol odešlo na gymnázia o něco více dívek.

První osvojovaný cizí jazyk

Jaký jazyk si žáci osvojovali jako první, jsme zjišťovali v 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích. V 5. ročníku ZŠ se jednalo téměř výlučně o angličtinu. Rozdíly jsou statisticky významné (U-test podle Manna a Whitneyho: $Z = -3,91, p = 0,00$). U grafu (graf 26) bylo třeba se zaměřit na poměrové

rozdíly, protože absolutní četnosti by výsledky zkreslovaly ve prospěch 9. ročníku, kde bylo více žáků ve vzorku. V 9. ročníku převažuje angličtina více než na gymnáziích, zdá se tedy, že ve vzdělávání žáků došlo k posunu ve prospěch výuky angličtiny. Případně výsledky odráží také demografické charakteristiky respondentů z 9. ročníku ZŠ a gymnázií (kulturní kapitál, socioekonomický statut, vícejazyčnost aj.). Možná se nadanější žáci jako první cizí jazyk učí i jiné jazyky než nejčastěji vyučovanou angličtinu.



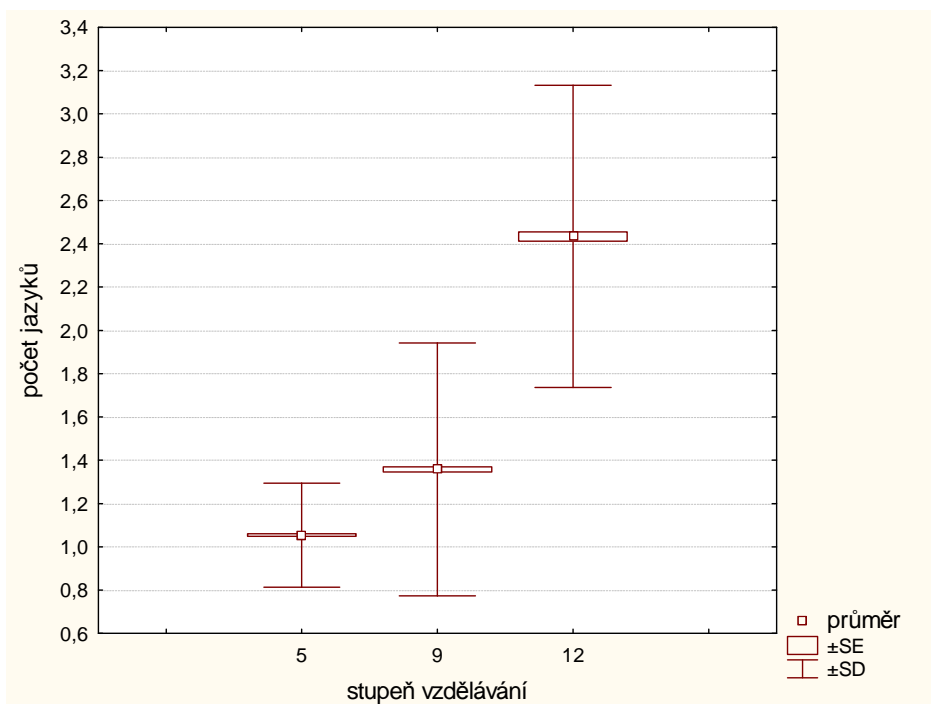
Graf 26: První osvojovaný cizí jazyk u žáků 9. ročníku ZŠ a gymnázií

Počátek učení prvním osvojovanému cizímu jazyku

Žáci 5. a 9. ročníku a gymnázií se lišili v počátku učení prvním cizím jazyku (Kruskalův-Wallisův H-test: $H(2, N = 4652) = 129,30, p = 0,00$. Spearmanův koeficient pořadové korelace ukazuje na lineární vztah ($R = -0,16, p = 0,00, N = 4652$). Žáci gymnázia se cizí jazyk začali učit signifikantně dříve než žáci 9. a 5. ročníku (oboustranný post-hoc test vícenásobného porovnání p hodnot: $12 > 9 > 5$ při $p < 0,05$). Překvapivým výsledkem je, že také žáci 9. ročníku uváděli, že se první cizí jazyk začali učit dříve než žáci 5. ročníku. V 9. ročníku a na gymnáziích je také větší rozptyl dat, tj. jsou větší rozdíly mezi žáky v počátku osvojování prvního cizího jazyka. V případě, že počátek učení prvním cizím jazyku pozitivně koreloval s používáním strategií učení u preferovaného jazyka a znalostí preferovaného jazyka (první cizí jazyk je často preferovaným jazykem, u něhož žáci popisovali používání strategií), mohou tyto rozdíly ovlivňovat případné rozdíly v používání strategií.

Odlíšnosti v počtu osvojovaných cizích jazyků

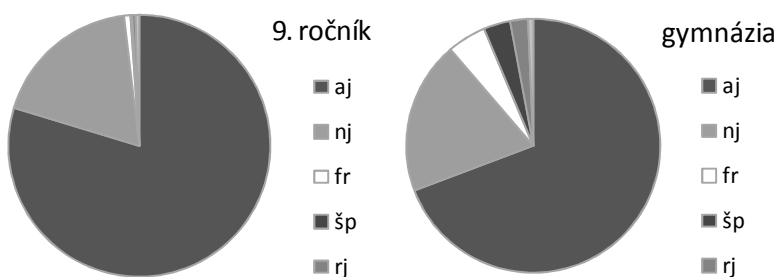
Dívali jsme se také blíže do rozdílů v počtu osvojovaných jazyků (graf 27). Rozdíly byly zjišťovány neparametrickým Kruskalovým-Wallisovým testem: $H(2, N = 4884) = 2479,50, p = 0,00$. V průměru se žáci gymnázií učili více jazyků než žáci 9. ročníku, a ti se učili více jazyků než žáci 5. ročníku, přičemž se od 9. ročníku zvyšoval rozptyl – rozdíly mezi žáky s postupem věku v počtu osvojovaných jazyků (post-hoc test: oboustranné vícenásobné porovnání p hodnot: $12 > 9 > 5$ při $p < 0,05$). Na gymnáziu se více žáků učilo německy než v 9. ročníku ZŠ, více francouzsky, španělsky, rusky a další jazyky.



Graf 27: Rozdíly v počtu osvojovaných cizích jazyků mezi stupni všeobecného vzdělávání

Rozdíly v preferování určitého cizího jazyka

Strategie učení byly v 9. ročníku a na gymnáziích zjišťovány u žáky preferovaného jazyka, proto uvádíme srovnání, které jazyky žáci preferovali. Žáci gymnázií uváděli jako preferovaný cizí jazyk více různých jazyků, což odpovídá počtu osvojovaných cizích jazyků (graf 28). U žáků 5. ročníku ZŠ jsme strategie zjišťovali pouze u němčiny a angličtiny, jelikož tyto dva jazyky až na vzácné výjimky jsou na prvním stupni základní školy vyučované jako první a druhý cizí jazyk.

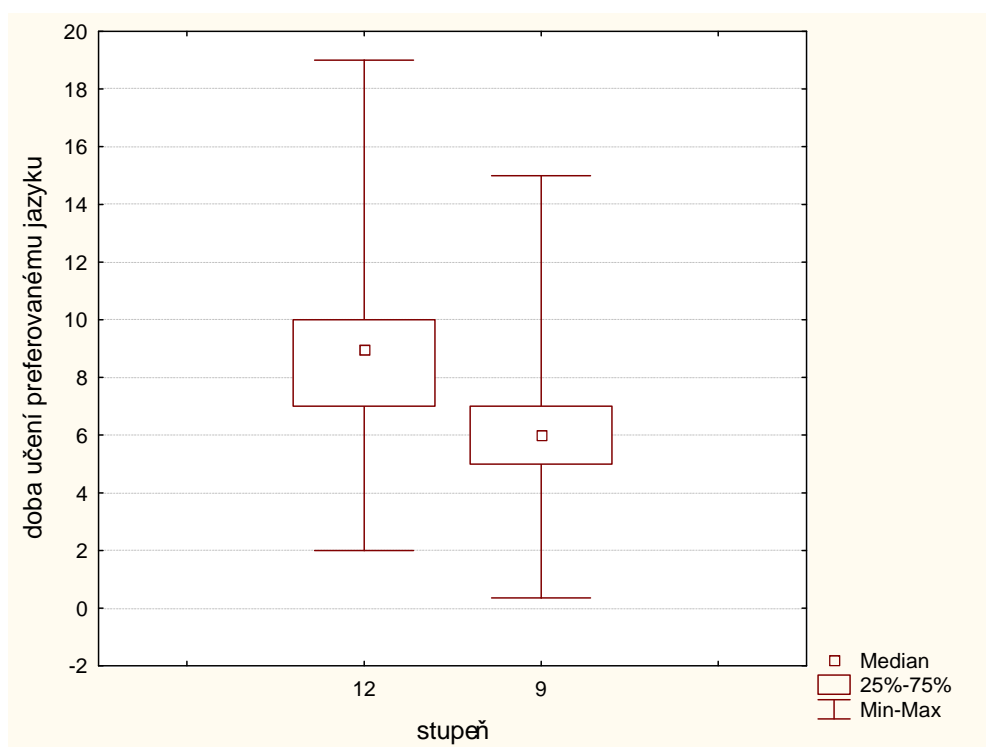


Graf 28: Rozdíly v preferování cizího jazyka v 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích

Rozdíly mezi žáky gymnázií a 9. ročníku v uvádění němčiny nebo angličtiny jako preferovaného cizího jazyka nebyly signifikantní ($Z = 1,37$, $p = 0,17$). Žáci 9. ročníku ZŠ neuváděli statisticky významně odlišně, že by preferovali angličtinu nebo němčinu více než žáci gymnázií.

Rozdíly v celkové době učení se preferovanému cizímu jazyku

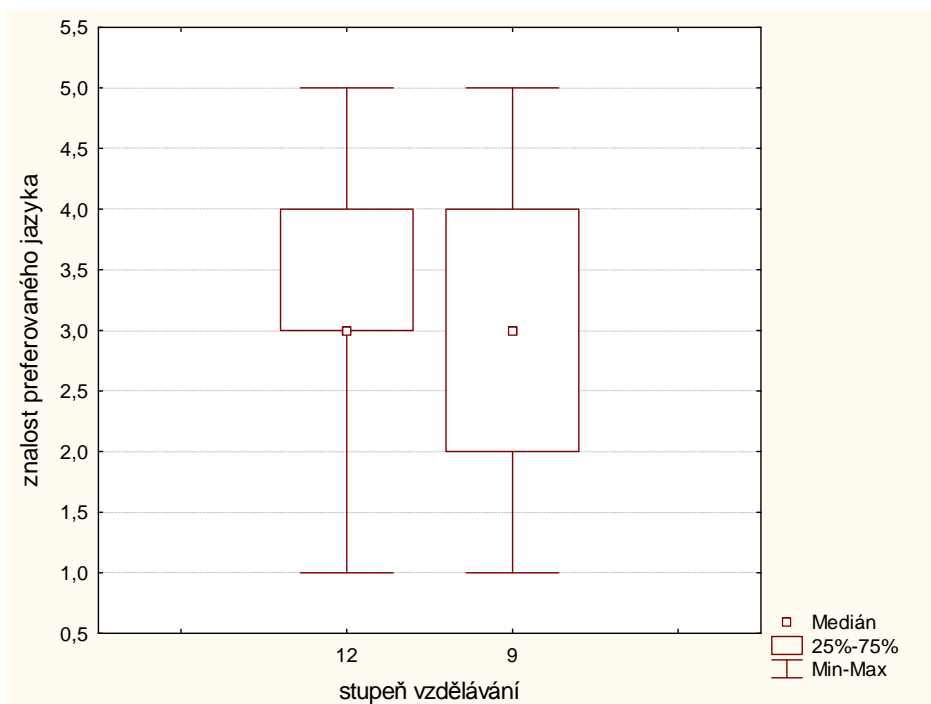
Rozdíly v době (délce) učení preferovanému cizímu jazyku byly zjišťovány pouze mezi žáky gymnázií a 9. ročníku. Ukázaly se jako signifikantní ($Z = 23,98$, $p = 0,00$). Žáci gymnázií se dle očekávání preferovaný jazyk učili déle (graf 29), což může následně ovlivňovat výsledky u dalších proměnných. Ukazovalo se například, že čím déle se žáci učili preferovaný jazyk, tím měli lepší známky z daného jazyka. Doba učení preferovanému jazyku souvisela s používáním strategií jen v 9. ročníku, a to zcela zanedbatelně. V 5. ročníku byly zjišťovány strategie učení angličtině a němčině a byla zjišťována pouze doba učení prvním cizímu jazyku z důvodu zachování co nejstručnějšího dotazníku kvůli limitované kognitivní kapacitě žáků daného věku.



Graf 29: Rozdíly v době učení se cizímu jazyku mezi 9. ročníkem ZŠ a gymnázií

Rozdíly v uváděné znalosti preferovaného cizího jazyka

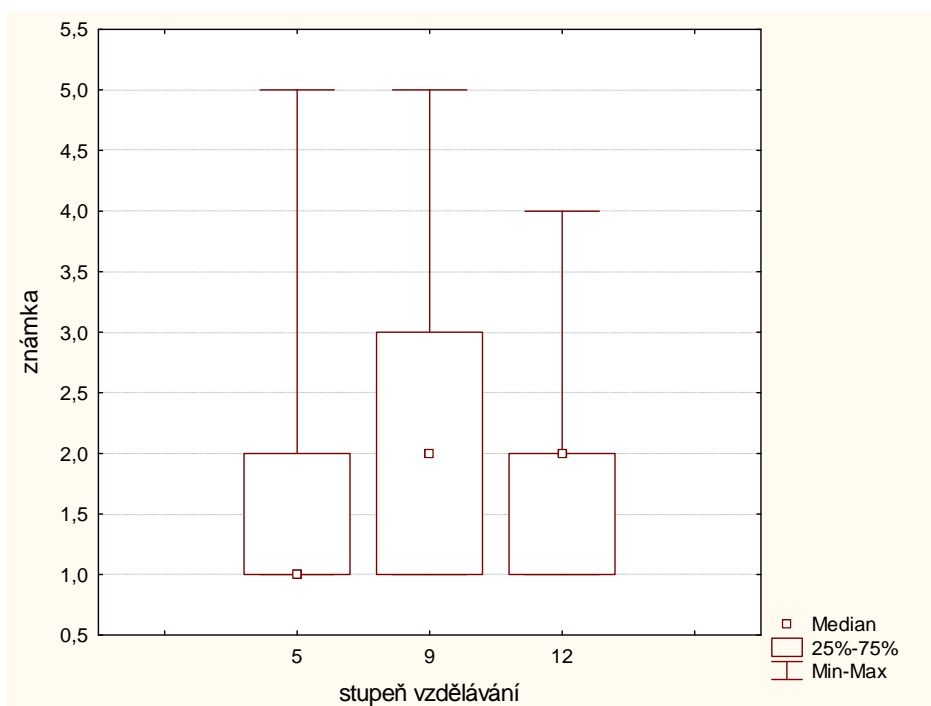
Podle očekávání se ukazují rozdíly v subjektivně odhadované znalosti preferovaného cizího jazyka ve srovnání s rodilými mluvčími mezi žáky 9. ročníku ZŠ a gymnázií (U-test podle Manna a Whitneyho: $Z = 2,99$, $p = 0,00$). Žáci na gymnáziích uváděli lepší znalost.



Graf 30: Rozdíly ve znalosti preferovaného cizího jazyka mezi 9. ročníkem ZŠ a gymnázii

Rozdíly ve známce z preferovaného cizího jazyka

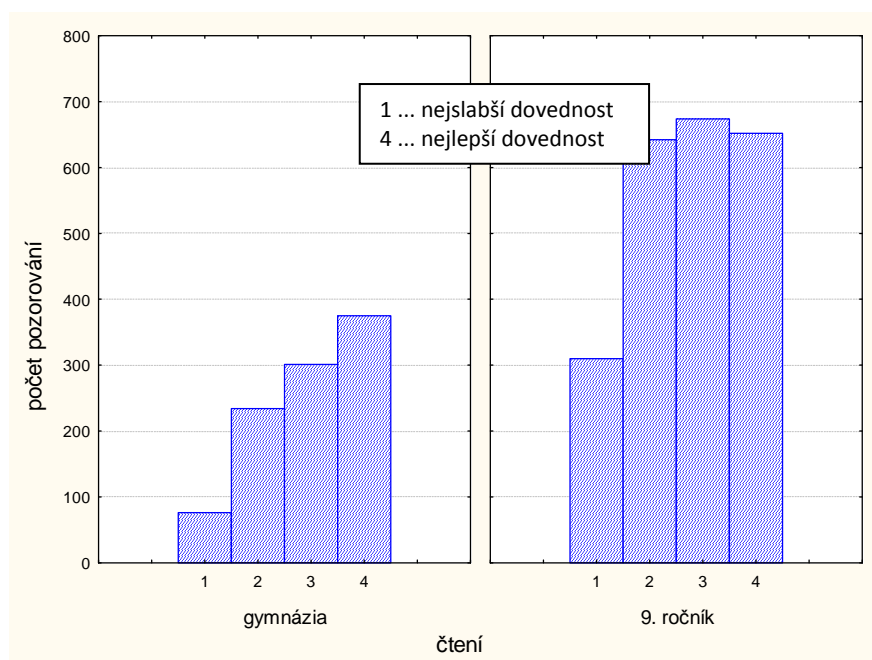
Mezi stupni všeobecného vzdělávání byly signifikantní rozdíly v hodnocení, resp. klasifikaci žáků (Kruskalův-Wallisův test: $H(2, N = 4721) = 181,30, p = 0,00$). Žáci 5. ročníku ZŠ dostávali lepší známky z jazyka než žáci 9. ročníku a gymnazií (graf 31). Post-hoc test ukazoval následující rozdíly (oboustranné vícenásobné porovnání p hodnot): $12 > 9 > 5$ při $p < 0,05$.



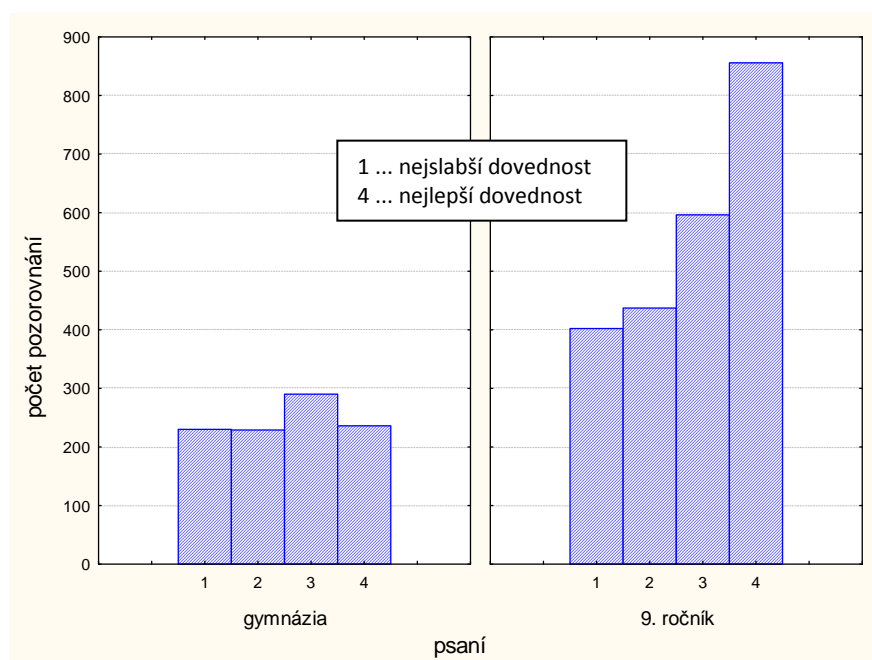
Graf 31: Rozdíly ve známce z preferovaného cizího jazyka mezi stupni vzdělávání

Rozdíly v rozvoji řečových dovedností

Rozdíly v pořadí řečových dovedností podle toho, jak se v nich žák cítí zdatný, byly zjišťovány pouze na gymnáziu a v 9. ročníku ZŠ. Odlišně byly umísťované pouze dovednosti čtení (U-test podle Manna a Whitneyho: $Z = 6,32$, $p = 0,00$) a psaní ($Z = -6,87$, $p = 0,00$). Porozumění čtenému bylo umísťováno níže v 9. ročníku a psaní výše než na gymnáziích. Zdá se, že žáci základní školy chápou psaní spíše jako opisování a přepisování, což je kognitivně méně náročné než tvořivé psaní. Absolutní četnosti v grafech odrážejí rozdílné velikosti vzorku na gymnáziu a v 9. ročníku.

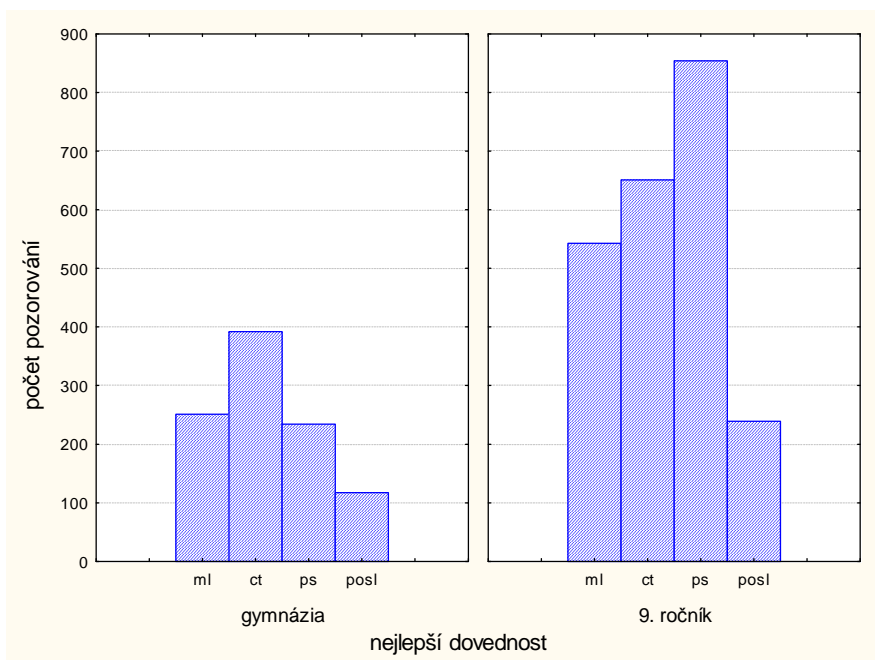


Graf 32: Rozdíly v rozvoji dovednosti čtení mezi 9. ročníkem ZŠ a gymnázií

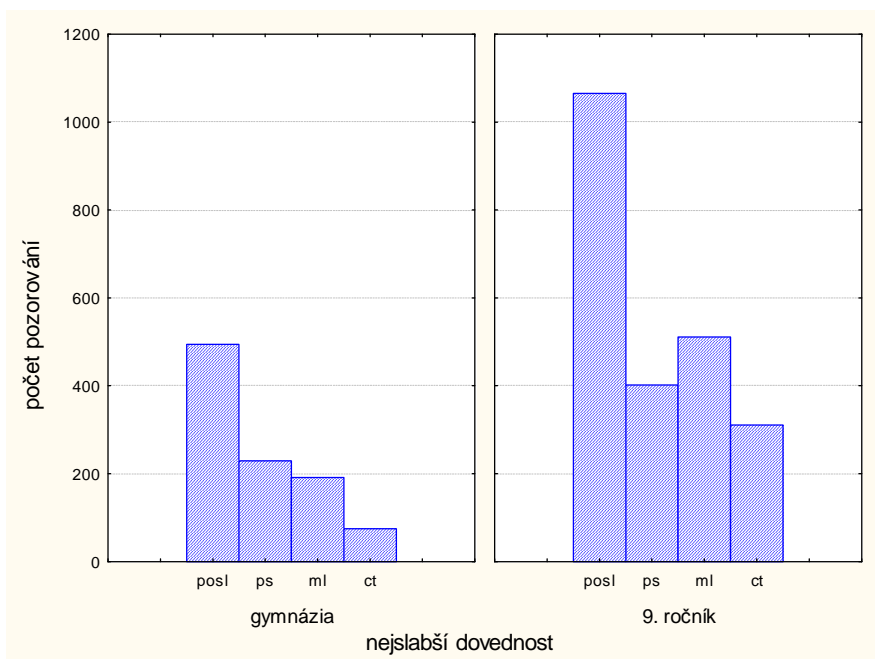


Graf 33: Rozdíly v rozvoji dovednosti psaní mezi 9. ročníkem ZŠ a gymnázií

Žáci 9. ročníku ZŠ a gymnázií se lišili signifikantně v tom, jakou dovednost považují za svou nejlepší (Z = -3,82, p = 0,00) a jakou za nejméně rozvinutou (Z = -3,62, p = 0,00) mezi čtyřmi základními řečovými dovednostmi. Rozdíly ukazují grafy 34 až 35, absolutní četnosti je třeba vnímat vzhledem k jednotlivým dovednostem v rámci daného stupně vzdělávání poměrově. Častěji je jako nejlepší dovednost oproti gymnáziím v 9. ročníku uváděno psaní, jako nejslabší porozumění slyšenému.



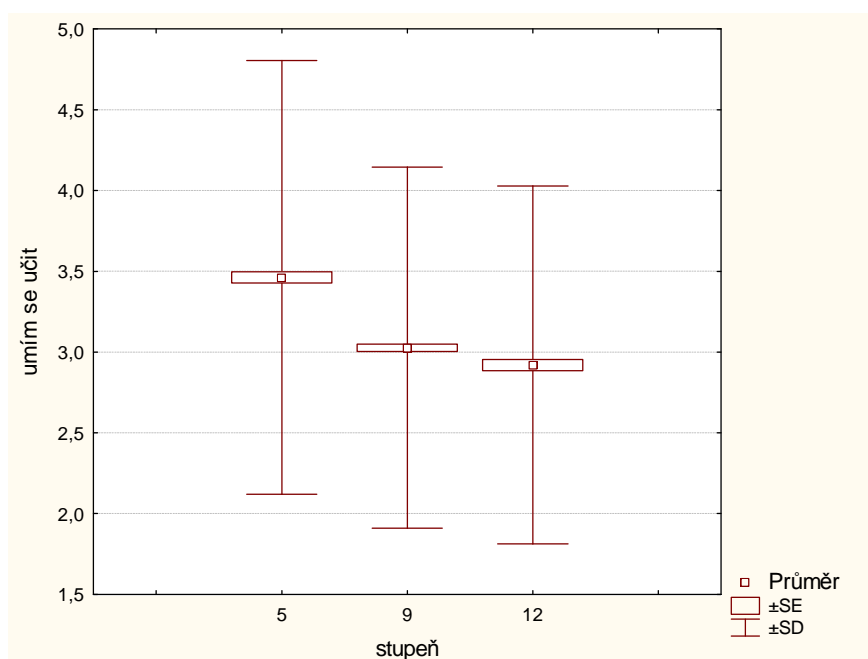
Graf 34: Rozdíly v nejlepší řečové dovednosti mezi 9. ročníkem ZŠ a gymnázií



Graf 35: Rozdíly v nejslabší řečové dovednosti mezi 9. ročníkem ZŠ a gymnázií

Rozdíly v uváděné dovednosti učit se

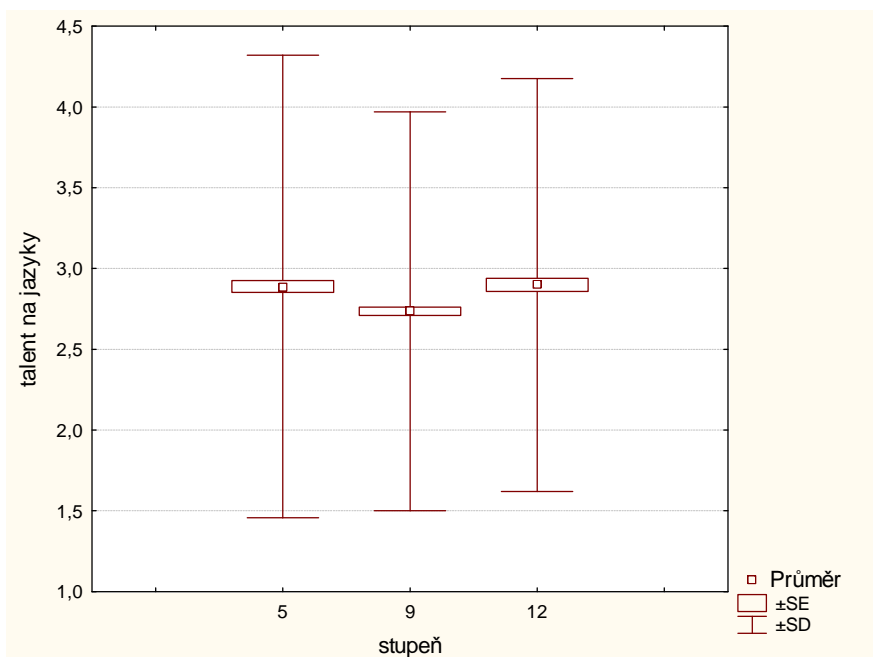
Zda žáci vnímají sebe, jako že se umí učit a ví, „jak na to“, bylo zjišťováno v 5. ročníku ZŠ na tříbodové škále a v 9. ročníku ZŠ a v předposledních ročnících gymnázií na pětibodové Likertově škále. Škála je posuzována jako ordinální (případně intervalová) a stupeň vzdělávání jako kategoriální proměnná, proto byl pro analýzy zvolen H-test podle Kruskala a Wallise pro ne-normálně rozložená data. Krabičkový graf (graf 36) srovnává rozdíly na základě průměrů, tj. proměnná je zde chápána jako intervalová. Rozdíly mezi stupni vzdělávání se ukazují signifikantní: $H(2, N = 4840) = 151,14, p = 0,00$. Žáci 5. ročníku uváděli častěji, že se umí učit než žáci 9. ročníku a gymnázií (post-hoc test: vícenásobné oboustranné porovnání p hodnot: $5 > 9 > 12$ při $p < 0,05$).



Graf 36: Rozdíly v uváděné dovednosti učit se mezi stupni škol

Rozdíly v uváděném nadání na jazyky

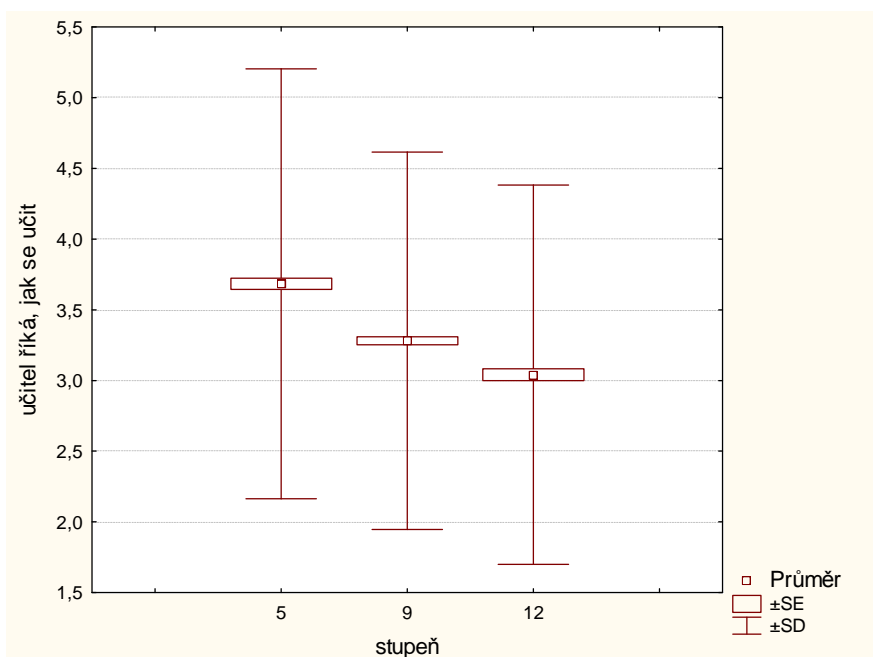
V 5. ročníku odpovídali žáci na položku „Řekl/a bych, že jsem na jazyky šikovný/á“ na tříbodové škále. V 9. ročníku a na gymnáziích na položku: „Řekl/a bych, že mám talent na jazyky.“ na Likertově škále. Rozdíly mezi stupni vzdělávání byly zjišťovány pomocí odpovídajícího H-testu podle Kruskala a Wallise. Rozdíly mezi stupni vzdělávání jsou signifikantní $H(2, N = 4783) = 17,34, p = 0,00$. Žáci 9. ročníku nejméně uváděli, že mají nadání na jazyky (graf 37, post-hoc test: vícenásobné oboustranné porovnání p hodnot: $12 = 5 > 9$ při $p < 0,05$).



Graf 37: Srovnání žáků z hlediska nadání na jazyky podle stupně vzdělávání

Rozdíly v informování žáků učitelem o učení

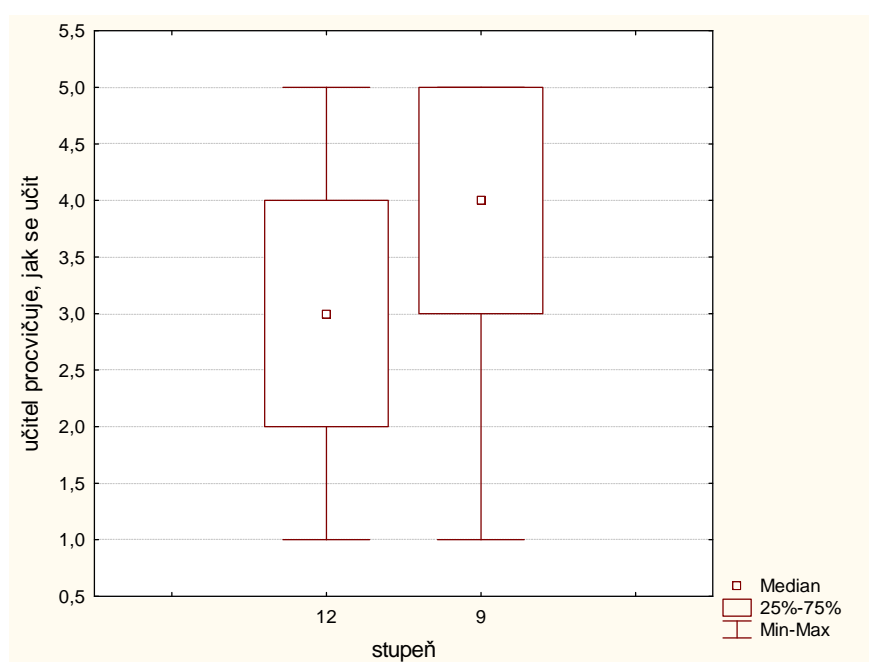
Zjišťovali jsme, zda na různých stupních vzdělávání říkají učitelé žákům, jak se učit cizí jazyk, a případně to s nimi procvičují. Data byla na Likertově škále pro 9. ročník ZŠ a gymnázia, na tříbodové pro 5. ročník ZŠ. Použit byl H-test Kruskala a Wallise. Rozdíly mezi stupni vzdělávání byly signifikantní $H(2, N = 4835) = 168,92, p = 0,00$. V 5. ročníku žáci více uváděli, že jim učitel říká, jak se učit, než v 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích (graf 38). V 9. ročníku říkal učitel žákům častěji, jak se učit cizí jazyk, než na gymnáziích (post-hoc test: vícenásobné oboustranné porovnání p hodnot: $5 > 9 > 12$ při $p < 0,05$).



Graf 38: Rozdíly mezi stupni vzdělávání v tom, zda učitel říká, jak se učit

Rozdíly v procvičování strategií ve výuce

Zda učitel s žáky procvičuje, jak se učit, bylo zjišťováno pouze v 9. ročníku a na gymnáziích, a to na Likertově škále. Pro 5. ročník byla tato položka vyřazena z důvodu zachování optimální délky dotazníku tak, aby odpovídal kognitivní kapacitě žáků. K analýze byl použit U-test podle Manna a Whitneyho vhodný pro kategoriální dichotomickou proměnnou a ordinální nebo intervalovou proměnnou ne-normálně rozloženou. Rozdíly mezi 9. ročníkem ZŠ a gymnázií byly signifikantní ($Z = -10,81$, $p = 0,00$). Učitelé častěji procvičují, jak se cizí jazyk učit, s žáky 9. ročníku (graf 39).



Graf 39: Rozdíly v procvičování učení se cizímu jazyku mezi stupni vzdělávání

Potřeba žáků učit se učit a podpora strategií učení ve výuce

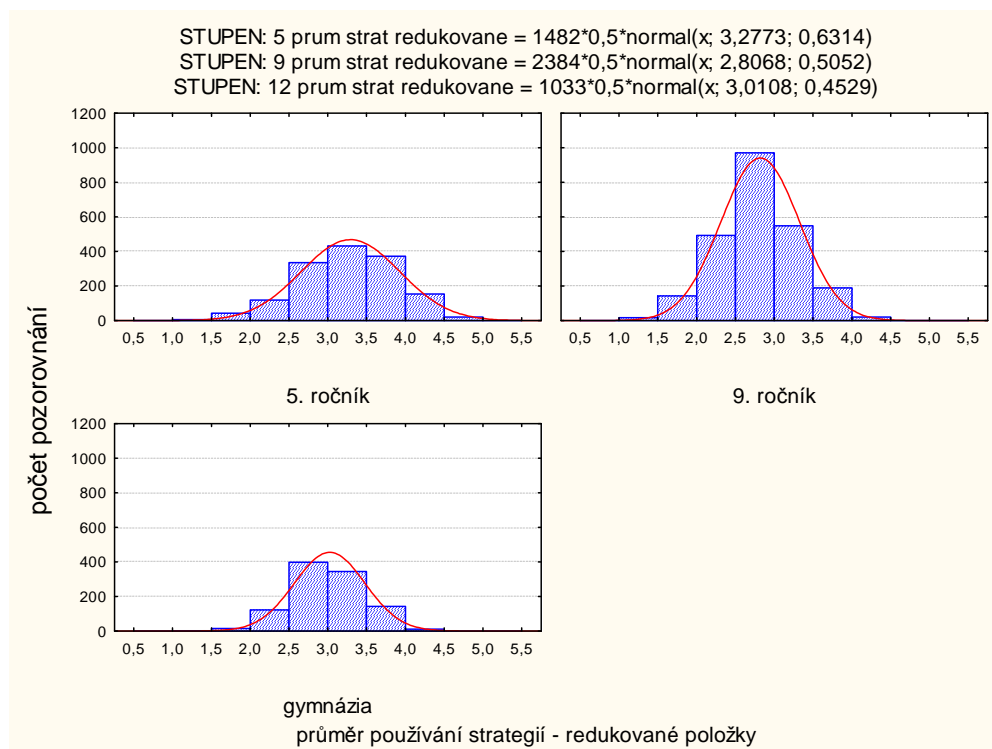
Ukazuje se, že asi třetina žáků 9. ročníku a gymnázií neví, jak se učit cizí jazyk. Další více než třetina to ví jen částečně. V 5. ročníku uvedlo 14 % žáků, že neví, jak se učit a dalších 50 % se umí učit jen z části. Přitom asi třetina žáků na všech stupních se nedomnívá, že by měla nadání na jazyky a další asi třetina jen částečně. Ukazuje se tedy potřeba podpory strategií učení na straně žáků (viz tab. 43). Touto podporou může být informování ve výuce o tom, jak se učit, nebo lépe procvičování učení a strategií. Z našeho výzkumu vyplývá, že podle odhadu žáků 9. ročníku a gymnázií, třetina žáků nedostává informace, jak se cizí jazyk učit a jaké jsou vhodné strategie učení. Dalších 22 – 24 % dostává tyto informace jen částečně. V 5. ročníku se jedná o asi 50 % žáků, kteří tyto informace nemají nebo je mají jen částečně. 40 % žáků na zkoumaných gymnáziích uvedlo, že nikdy s učitelem nepochvičují, jak se učit. V 9. ročníku 50 % žáků nepochvičuje nikdy nebo procvičuje jen částečně, jak se učit a používat strategie. Přehledněji ukazuje výsledky tabulka 43.

Tab. 43: Potřeba žáků učit se učit a podpora strategií v 5., 9. ročníku a na gymnáziích

	5		9		12	
	neví/ne	částečně	neví/ne	částečně	neví/ne	částečně
dovednost učit se	14	50	30	38	32	38
nadání	29	49	43	31	37	28
informování	18	31	30	24	37	22
procvičování	nezjišťováno	nezjišťováno	24	26	39	27

8.2 ROZDÍLY V POUŽÍVÁNÍ STRATEGIÍ

Rozdíly v průměrné míře používání strategií jsme zjišťovali v 5., 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích pouze u vybraných strategií, které byly zjišťované na všech třech stupních škol. Průměrná míra používání strategií učení v kapitole výsledků 5. ročníku ZŠ se může lišit stejně jako další dále prezentované výsledky, protože pro srovnání s 9. ročníkem a gymnáziem byla překódována škála ano (3) – někdy (2) – ne (1) na škálu ekvivalentní škále použité v 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích: ano (5) – někdy (3) – ne (1). V 5. ročníku ZŠ byly v této srovnávací části práce do výpočtu průměrné míry používání strategií zahrnuty pouze strategie, které byly zjišťovány i v 9. ročníku a na gymnáziích. Průměrná míra používání strategií v 5. ročníku je tvořena 18 strategiemi, přičemž strategie procvičování 6KG, 7KG, 8KG a 9KG byly sloučeny a jejich průměr byl použit do výpočtu celkové průměrné míry používání strategií tak, aby nová položka odpovídala obsahu položky v dotazníku pro 9. ročník a gymnázia. Zjišťovali jsme rozložení dat u této průměrné míry používání strategií s redukovaným počtem položek pomocí Kolmogorovova-Smirnovova testu. V 5. ročníku bylo rozložení ne-normální ($d = 0,03$, $p < 0,01$), v 9. ročníku také ($d = 0,03$, $p < 0,05$), na gymnáziích bylo rozložení dat blízké normálnímu ($d = 0,03$, $p < 0,20$). Průměrnou míru používání strategií ukazuje kategorizovaný graf 40, deskriptivní statistiku dané proměnné tabulka 44.

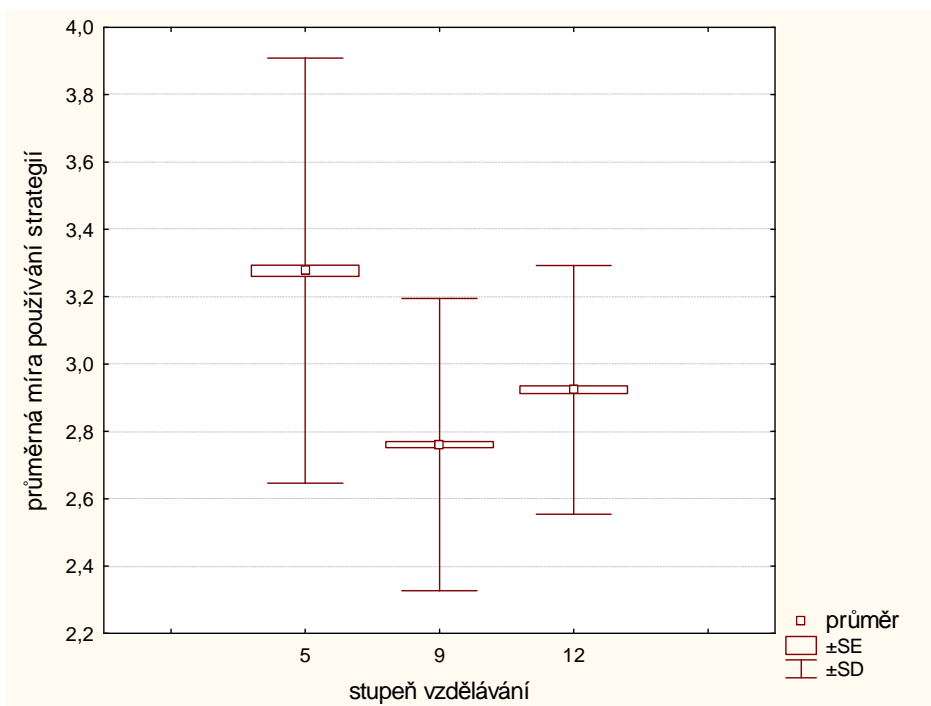


Graf 40: Průměrné používání strategií (redukované položky) v 5., 9. ročníku a na gymnáziích

Tab. 44: Průměrné používání strategií (redukované položky) v 5., 9. ročníku a na gymnáziích

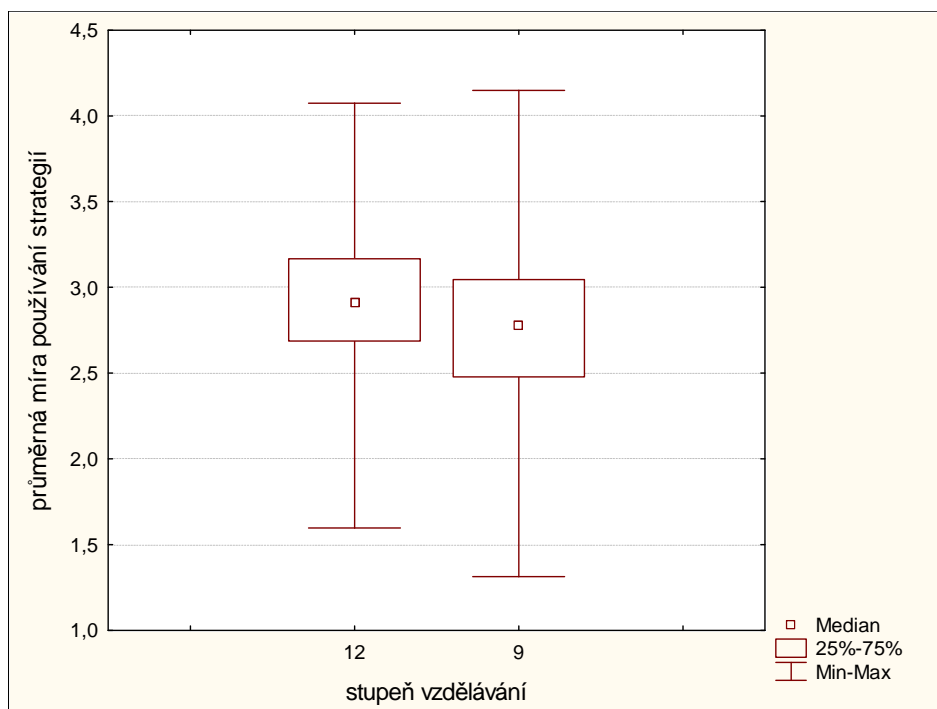
roč	platné N	x	Me	Mo	četn. Mo	min	max	spodní kvartil	horní kvartil	percentil 10	percentil 90	roz- ptyl	SD	SE
5	1482	3,28	3,30	3,60	39	1,27	4,93	2,87	3,71	2,47	4,07	0,40	0,63	0,02
9	2384	2,81	2,80	3,00	130	1,13	4,47	2,47	3,13	2,14	3,47	0,26	0,51	0,01
12	1033	3,01	3,00	2,87	67	1,47	4,33	2,71	3,33	2,46	3,60	0,21	0,45	0,01

Pro zjišťování rozdílů mezi stupni škol (nominální proměnná s více kategoriemi) v průměrné míře používání strategií (ne-normálně a normálně rozložená intervalová proměnná) byl použit neparametrický H-test podle Kruskala a Wallise. Rozdíly mezi stupni vzdělávání v průměrné míře používání strategií byly signifikantní $H(2, N = 4899) = 592,04, p = 0,00$. Ukazuje se (graf 41), že žáci 5. ročníku používají strategie nejvíce, poté na gymnáziích a nejméně v 9. ročníku (post hoc vícenásobné porovnání p hodnot, oboustranné: $5 > 12 > 9$, při $p = 0,00$). Srovnání je pouze přibližné vzhledem k nutným, výše uvedeným transformacím daným limitovanou kognitivní kapacitou žáků 5. ročníku ve srovnání s žáky 9. ročníku ZŠ a gymnázií. Relevantní srovnání lze vidět u žáků 9. ročníku a na gymnáziích.



Graf 41: Průměrná míra používání strategií v 5. a 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích

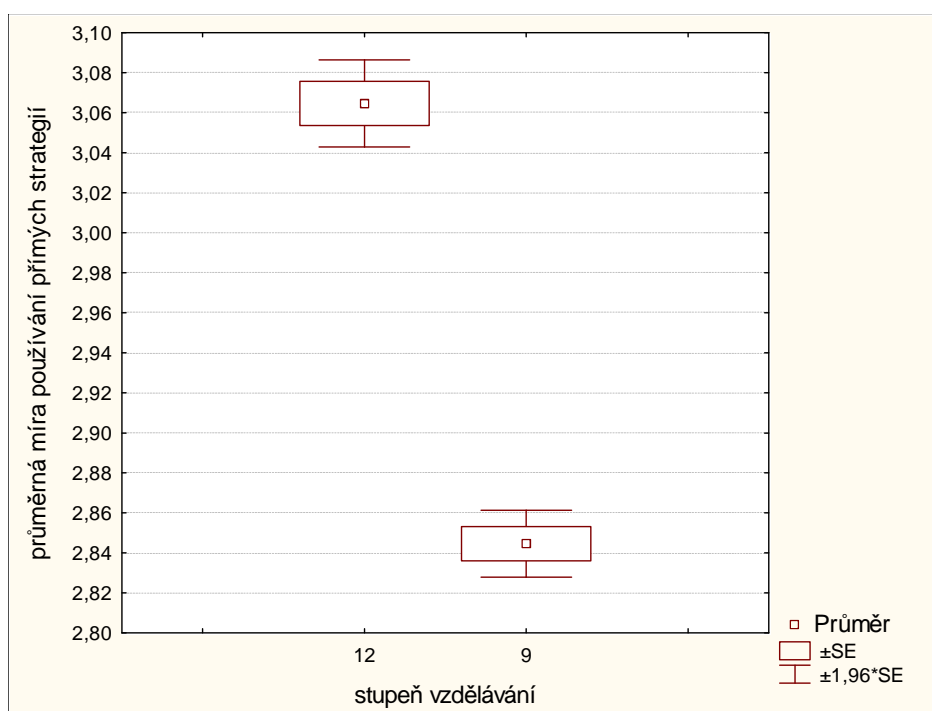
9. ročníky ZŠ a gymnázia lze porovnat v průměrné míře používání všech strategií (neredukovaný počet proměnných). Rozdíly jsou signifikantní ($Z = 10,21$, $p = 0,00$). Na gymnáziích žáci používají strategie signifikantně více (graf 42).



Graf 42: Průměrná míra používání strategií v 5. a 9. ročníku ZŠ

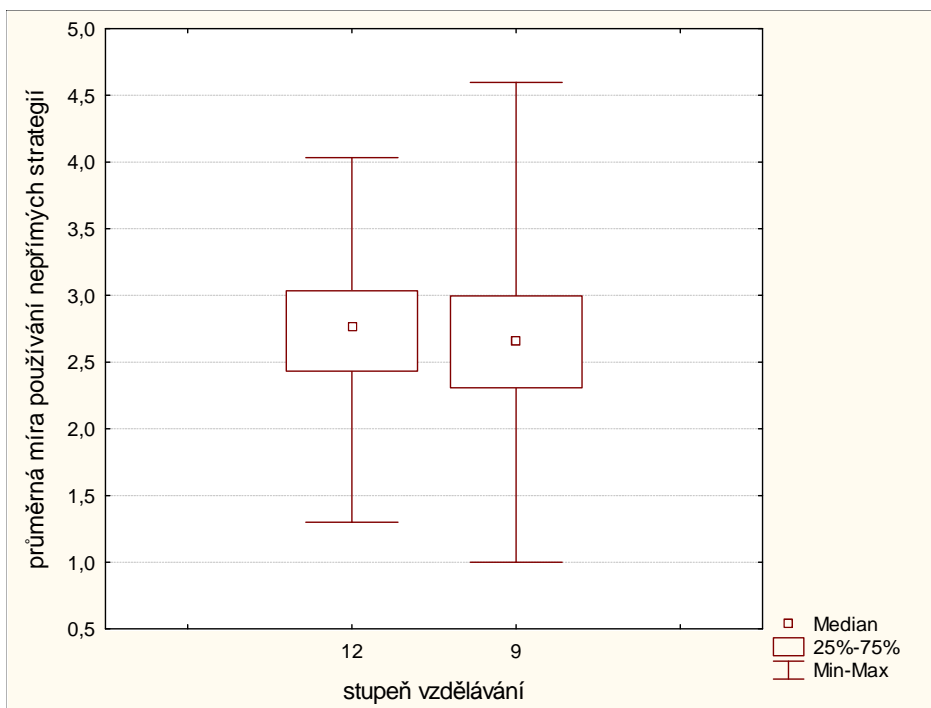
Rozdíly v používání přímých a nepřímých strategií

Srovnání dvou hlavních skupin strategií bylo adekvátní realizovat pouze mezi 9. ročníkem ZŠ a gymnázii. V 9. ročníku ZŠ bylo rozložení dat jak u přímých, tak u nepřímých normální (viz kapitola Používání strategií na konci základního vzdělávání). Na gymnáziích byly přímé strategie rozloženy normálně, nepřímé ne-normálně (viz kapitola Používání strategií na konci všeobecného vzdělávání). Pro zjištění rozdílů byla proto použita neparametrická technika U-testu podle Manna a Whitneyho u nepřímých strategií. U přímých strategií učení byl použit vzhledem k normalitě rozložení t-test, ale i U-test z důvodu porušení předpokladu homogenity rozptylů u t-testu a pro kontrolu výsledků. Leveneův test homogenity rozptylů byl u přímých strategií signifikantní ($F = 25,39$, $df = 3415$, $p = 0,00$), proto je porušen předpoklad homogenity rozptylů pro použití t-testu. V těchto případech se doporučuje ověřit hlavní výsledky neparametrickými technikami, tj. v našem případě U-testem podle Manna a Whitneyho. T-testem vyšly shodné výsledky ($t = 14,8$, $df = 3415$, $p = 0,00$, $x_{12} = 3,06$, $x_9 = 2,84$, $N_{12} = 1033$, $N_9 = 2384$, $SD_{12} = 0,36$, $SD_9 = 0,42$) s U-testem ($Z = 14,38$, $p = 0,00$). Žáci gymnázií používali přímé strategie více než žáci 9. ročníku ZŠ (graf 43).



Graf 43: Průměrná míra používání přímých strategií v 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích

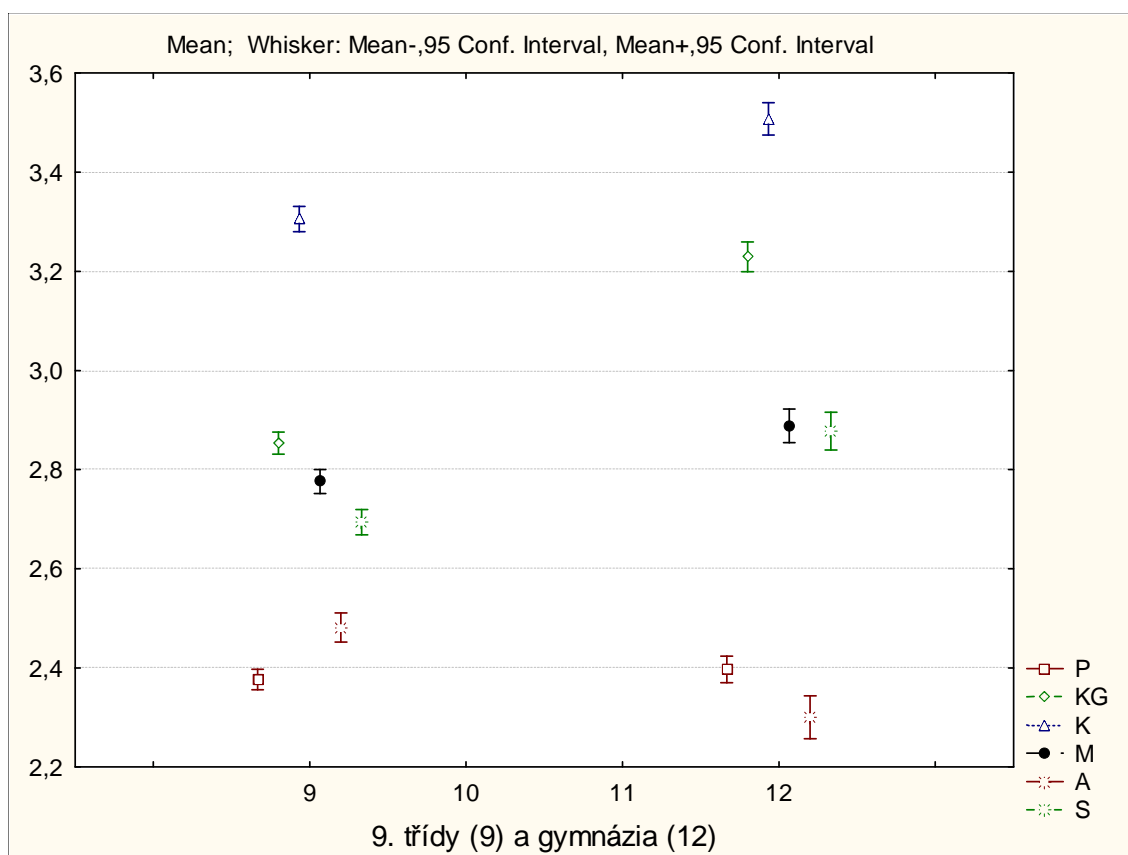
Rozdíly v používání nepřímých strategií učení byly také signifikantní ($Z = 5,23$, $p = 0,00$). Žáci gymnázií používali nepřímé strategie více než žáci 9. ročníku ZŠ (graf 44).



Graf 44: Používání nepřímých strategií učení v 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích

Rozdíly v míře používání skupin strategií

Rozložení průměrných měr používání skupin strategií bylo vždy ne-normální kromě kognitivních strategií na gymnáziích (viz kapitola Používání strategií ke konci všeobecného vzdělávání). K zjištění rozdílů mezi 9. ročníkem ZŠ a gymnázií proto používáme U-test podle Manna a Whitneyho. S 5. ročníkem nejsou srovnání realizována, protože u nich nemohl být dostatek zjišťovaných proměnných a naráželi bychom na problém ekvivalence škál a položek. Srovnání podskupin strategií bylo adekvátní realizovat pouze mezi 9. ročníkem a gymnázií. Rozdíly v používání skupiny strategií byly zjištěny u kognitivních strategií ($Z = 18,08$, $p = 0,00$), kompenzačních ($Z = 8,79$, $p = 0,00$), metakognitivních ($Z = 5,02$, $p = 0,00$) a sociálních strategií ($Z = 7,44$, $p = 0,00$). Tyto strategie používali více žáci gymnázií. Afektivní strategie používali více žáci 9. ročníku ZŠ ($Z = -6,58$, $p = 0,00$). V používání paměťových strategií nebyl signifikantní rozdíl.

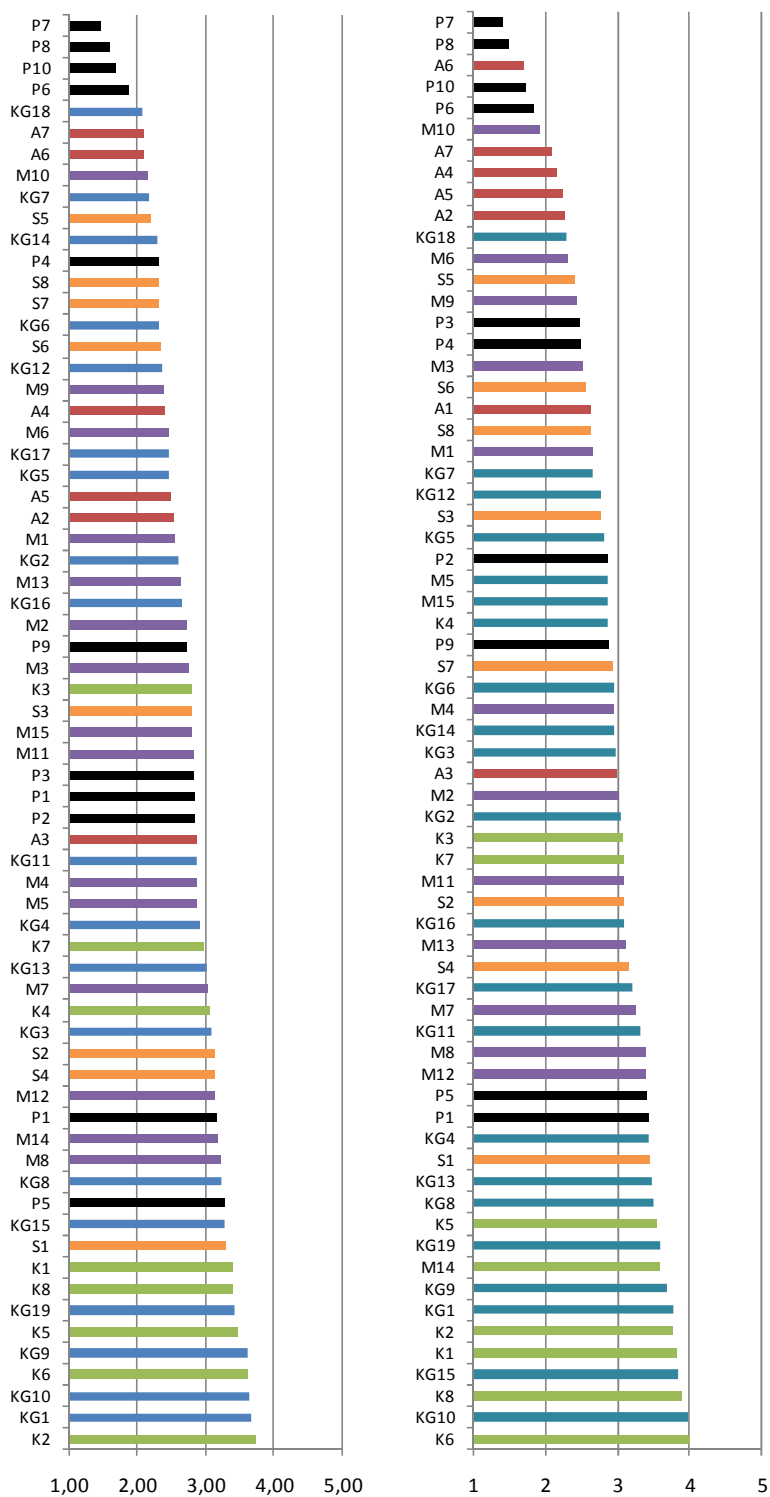


Graf 45: Rozdíly v používání skupin strategií v 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích

V pořadí skupin strategií podle míry používání lze sledovat jeden základní rozdíl, a to je přehozené pořadí nejméně používané skupiny strategií. Na gymnáziích jsou nejméně používané afektivní strategie, v 9. ročníku ZŠ paměťové strategie. Rozdíl v míře používání nejvíce používané skupiny strategií a nejméně používané skupiny je větší na gymnáziích.

Rozdíly v používání jednotlivých strategií

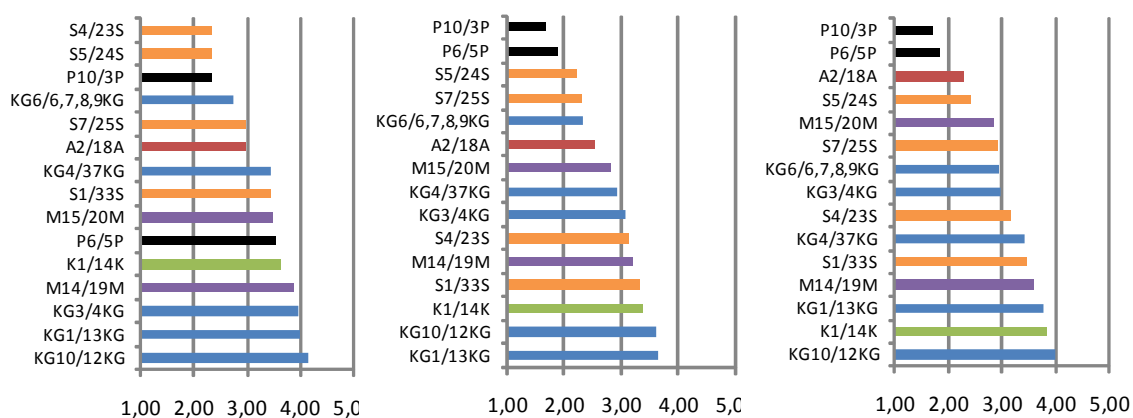
Následující graf 46 názorně dokresluje výsledky rozdílů v používání strategií učení v 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích. Ukazuje strukturní rozdíly v zapojování jednotlivých strategií i skupin strategií a jejich vzájemných poměrů v procesu učení cizímu jazyku. Paměťové strategie P7 (pojmové mapy) a P8 (fyzické ztvárnění slov), ale také P10 (mechanické techniky, kartičky) a P6 (představení si slova) patří mezi nejméně používané strategie. Celkově lze vidět, jak jsou strategie na gymnáziu více používané, nicméně jejich pořadí z hlediska frekvence užívání je relativně podobné. Lze vidět rozdíly v tom, že paměťové a afektivní strategie jsou více používané v 9. ročníku ZŠ, naopak sociální více na gymnáziích. Mezi nejvíce používané strategie patří kognitivní a kompenzační strategie.



Graf 46: Používání jednotlivých strategií v 9. ročníku ZŠ (1. graf) a na gymnáziích (2. graf)

Podobně, pokud se podíváme na srovnání 5. a 9. ročníku ZŠ a předposledních ročníků gymnázií (graf 47), ukazuje se, že žáci 5. ročníku používají dané strategie celkově více. Rozdíly mohou být ovšem dány transformací škály, dále nutností volit v 5. ročníku ZŠ jen ty položky (strategie), které žáci znají a používají, a to v souvislosti s reliabilitou, etickou stránkou výzkumu, včetně přiměřené kognitivní náročnosti dotazníku pro žáky. V 5. ročníku ZŠ jsou méně používané soci-

ální strategie, více paměťové. Afektivní strategie jsou nejméně uplatňované na gymnáziích. Kognitivní strategie KG10 (používání slovníků a encyklopedií) je ze strategií, které jsme zkoumali, nejvíce používaná, podobně jako strategie KG1 (opakování činnosti). Statistická významnost rozdílů je prezentována v následujících kapitolách.

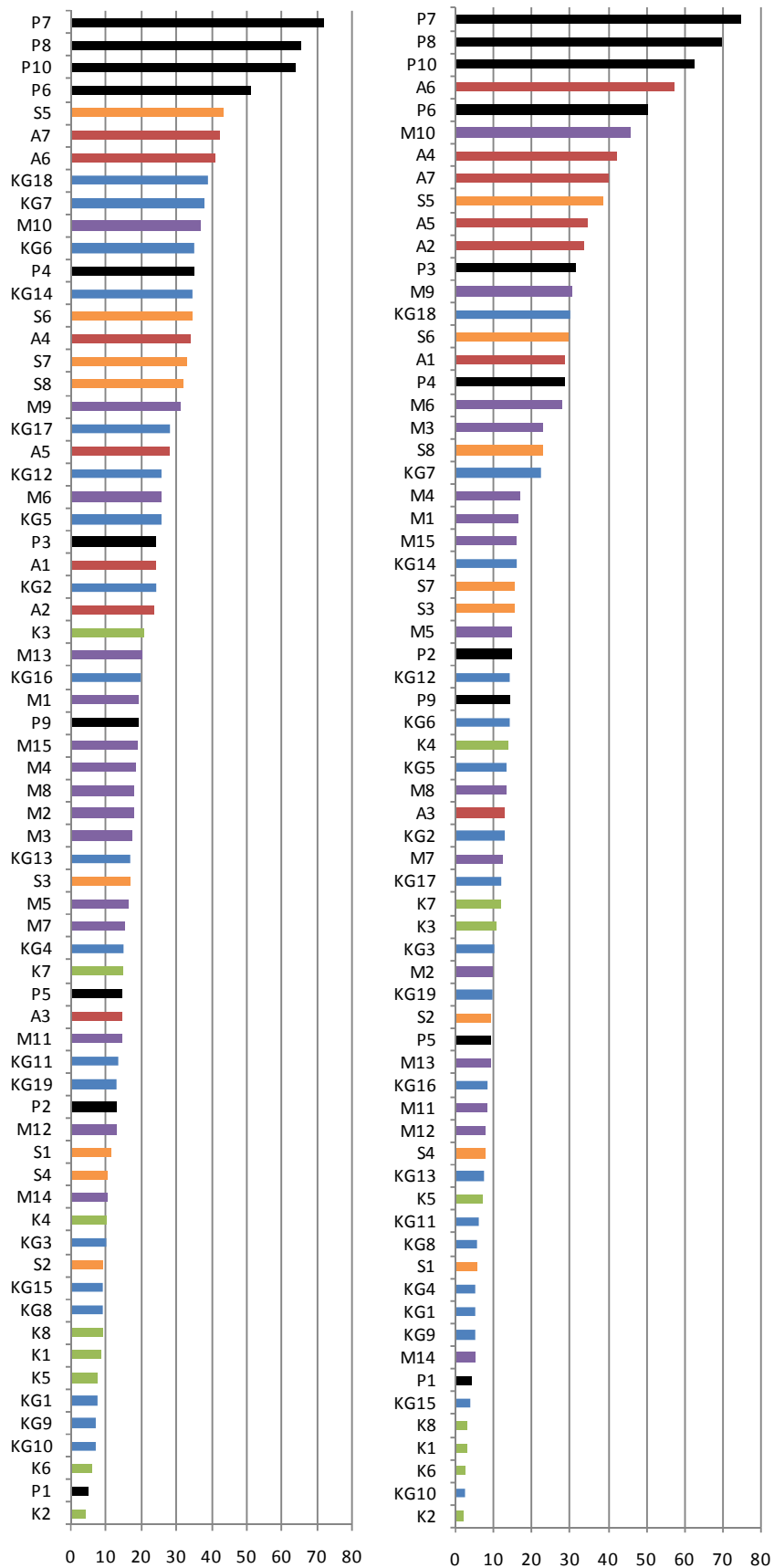


Legenda: graf 1 = 5. ročník ZŠ; graf 2 = 9. ročník ZŠ; graf 3 = gymnázia.

Graf 47: Srovnání používání jednotlivých strategií v 5. a 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích

Srovnání procenta žáků nepoužívajících jednotlivé strategie

Jiný pohled na používání strategií nabízí srovnání jednotlivých strategií podle procent žáků, kteří je nepoužívají. Z pedagogického hlediska je toto srovnání obzvláště přínosné, protože ukazuje, jak početná je skupina žáků, která potřebuje podporu v oblasti osvojení a používání vhodných strategií učení. Nejprve srovnáváme žáky 9. ročníku ZŠ a gymnázií (tab. 45).



Legenda: graf 1 = 9. ročník ZŠ; graf 2 = gymnázia.

Graf 48: Procenta žáků nepoužívajících jednotlivé strategie v 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích

Tabulky 45 a 46 přesněji ukazují, kolik procent žáků jednotlivé strategie nepoužívá. Více než 50 % žáků nepoužívá strategie P7, P8, P10 a A6, jak na gymnáziích, tak v 9. ročníku ZŠ. Z tabulek lze vidět, že v 9. ročníku jsou vyšší procenta žáků nepoužívajících určité strategie. 42 strategií z 67 na gymnáziích a 55 z 67 strategií v 9. ročníku není používáno více než 10 % žáků.

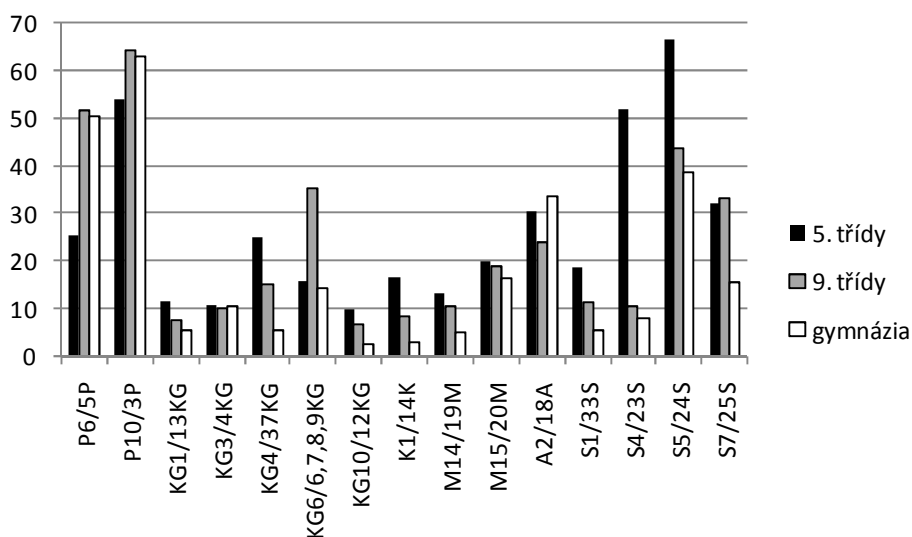
Tab. 45: Procento žáků gymnázií nepoužívajících jednotlivé strategie

% ne	strategie
> 70	P7
> 60	P8, P10
> 50	P6, A6
> 40	A7, A4, M10
> 30	KG18, M9, P3, A2, A5, S5
> 20	KG7, S8, M3, M6, P4, A1, S6
> 15	S3, S7, KG14, M15, M1, M4
>10	KG3, K3, K7, KG17, M7, KG2, A3, M8, KG5, K4, KG6, P9, KG12, P2, M5
> 5	KG9, KG1, KG4, S1, KG8, KG11, K5, KG13, S4, M12, M11, KG16, M13, P5, S2, KG19, M2
> 0	K2, KG10, K6, K1, K8, KG15, P1, M14

Tab. 46: Procento žáků 9. ročníku ZŠ nepoužívajících jednotlivé strategie

% ne	strategie
> 70	P7
> 60	P8, P10
> 50	P6
> 40	S5, A7, A6
> 30	KG18, KG7, M9, S8, S7, A4, S6, KG14, P4, KG6, M10
> 20	M13, K3, A2, KG2, A1, P3, KG5, M6, KG12, A5, KG17
> 15	KG4, M7, M5, S3, KG13, M3, M2, M8, M4, M15, P9, M1, KG16
>10	KG3, K4, M14, S4, S1, M12, P2, KG19, KG11, M11, A3, P5, K7
> 5	P1, K6, KG10, KG9, KG1, K5, K1, K8, KG8, KG15, S2
> 0	K2

Toto srovnání jsme u redukovaného počtu položek (strategií) realizovali také mezi 5. ročníky, 9. ročníky ZŠ a gymnázií (graf 49). Ukazuje se, že procentuální část žáků nepoužívajících určitou strategii je nevyšší v 5. ročníku u 10 strategií z 15 srovnávaných v 5. a 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích. Největší rozdíl je u strategie S4/23S (spolupráce se spolužáky) a S5/24S (kamarád na konverzaci nebo dopisování), kterou žáci 5. ročníku používají nejméně.



Graf 49: Procenta žáků nepoužívajících jednotlivé strategie v 5. a 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích

Tabulka 47 ukazuje přesnější výsledky procent žáků nepoužívajících určitou strategii. Žáci 9. ročníku mají nejvyšší procento žáků, kteří danou strategii nepoužívají (ve srovnání s 5. ročníky ZŠ a gymnázii) především u položky KG6 (procvičování v přirozeném kontextu). Výsledky popíšeme v dalších částech kapitoly podrobněji.

Tab. 47: Procenta žáků nepoužívajících určitou strategii v 5. a 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích

strategie	5. ročník	9. ročník	gymnázia
P6/5P	25,24	51,48	50,29
P10/3P	53,85	64,22	62,79
KG1/13KG	11,56	7,41	5,24
KG3/4KG	10,46	10,03	10,27
KG4/37KG	24,95	15,07	5,34
KG6/6,7,8,9KG	15,79	35,04	14,17
KG10/12KG	9,93	6,87	2,52
K1/14K	16,36	8,3	2,81
M14/19M	13,31	10,31	4,99
M15/20M	20,03	18,94	16,24
A2/18A	30,24	23,77	33,53
S1/33S	18,71	11,36	5,58
S4/23S	51,87	10,62	7,87
S5/24S	66,46	43,63	38,44
S7/25S	31,91	33,21	15,48

Rozdíly v používání paměťových strategií

Ne všechny strategie zjišťované v 9. ročníku a na gymnáziích mohly být také zjišťované v 5. ročníku ZŠ. Většina srovnání rozdílů se tak týká gymnázií a 9. ročníku. S 5. ročníkem ZŠ byla srovnávána strategie P6/5P (představení si slova) a P10/3P (mechanické techniky). Pro srovná-

ní všech tří stupňů byl použit neparametrický Kruskalův-Wallisův H-test a pro srovnání 9. ročníku a gymnázií U-test Manna a Whitneyho (uvádíme hodnoty Z a p).

Rozdíly mezi 9. ročníkem ZŠ a gymnázií se ukazují v používání těchto paměťových strategií:

- Propojování (P1: $Z = 7,24$, $p = 0,00$). Na gymnáziích je strategie více používaná než v 9. ročníku ZŠ.
- Neukazují se u správného opakování (P2).
- Učení se slovíček ve významových skupinách je více používáno v 9. ročníku (P3: $Z = -6,68$, $p = 0,00$).
- Kontextualizace je více používána na gymnáziích (P4: $Z = 3,94$, $p = 0,00$).
- Vizualizace na základě umístění slova je více používána na gymnáziích (P5: $Z = 2,30$, $p = 0,02$).
- Pojmové mapy jsou více používány v 9. ročníku (P7: $Z = -2,13$, $p = 0,03$).
- Fyzické ztvárnění je častější v 9. ročníku (P8: $Z = -2,30$, $p = 0,01$).
- Fonetická reprezentace je více používána na gymnáziích (P9: $Z = 3,39$, $p = 0,00$).

Rozdíly mezi 5. a 9. ročníky ZŠ a gymnázií se ukazují u následujících strategií:

- Rozdíly mezi stupni vzdělávání byly signifikantní u představení si slovíčka (P6/5P: $H(2, N = 4876) = 942,53$, $p = 0,00$). Nejvíce byla strategie používána v 5. ročníku (post-hoc test: vícenásobné oboustranné porovnání p hodnot: $5 > 12 = 9$ při $p < 0,05$).
- Rozdíly mezi stupni vzdělávání byly signifikantní u používání mechanických technik jako kartiček při osvojování slovní zásoby (P10/3P: $H(2, N = 4882) = 132,56$, $p = 0,00$). Nejvíce byly používány v 5. ročníku (post-hoc test: vícenásobné oboustranné porovnání p hodnot: $5 > 12 = 9$ při $p < 0,05$).

Rozdíly v používání kognitivních strategií

Ne všechny strategie zjišťované v 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích mohly být také zjišťované v 5. ročníku. Většina srovnání rozdílů se tak týká gymnázií a 9. ročníku ZŠ. S 5. ročníkem ZŠ byla srovnávána strategie KG1 (13KG), KG3 (4KG), KG4 (37KG), KG6 (průměr 6KG, 7KG, 8KG a 9KG), KG10 (12KG). Pro srovnání všech tří stupňů byl použit neparametrický Kruskalův-Wallisův H-test a pro srovnání 9. ročníku ZŠ a gymnázií a u ostatních párových testů U-test podle Manna a Whitneyho (Z hodnoty).

V 5. a 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích bylo srovnáváno používání pěti následujících strategií:

- Rozdíly mezi stupni vzdělávání byly u strategie opakování činnosti signifikantní (KG1/13KG: $H(2, N = 4884) = 132,92$, $p = 0,00$). Post-hoc test vícenásobného porovnání p hodnot (oboustranný) ukazoval, že opakování činnosti bylo signifikantně více používáno v 5. ročníku než na gymnáziích a nejméně v 9. ročníku a na gymnáziích více než v 9. ročníku (post-hoc test: $5 > 12 > 9$ při $p < 0,05$).

- Rozdíly mezi stupni vzdělávání byly signifikantní u procvičování výslovnosti a psaní cizích slov (KG3/4KG: $H(2, N = 4888) = 545,04, p = 0,00$). Strategie byla více používána v 5. ročníku než v 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích. V 9. ročníku ZŠ byla používána více než na gymnáziích (post-hoc test: vícenásobné porovnání p hodnot – oboustranné: $5 > 9 > 12$ při $p < 0,05$).
- Rozdíly byly také v používání ustálených spojení (KG4/37KG: $H(2, N = 4864) = 191,60, p = 0,00$). V 5. ročníku byla strategie používána více než v 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích a na gymnáziích více než v 9. ročníku ZŠ (post-hoc test: vícenásobné porovnání p hodnot: $5 > 12 > 9$ při $p < 0,05$).
- Rozdíly mezi stupni vzdělávání v procvičování v přirozeném kontextu byly signifikantní (KG6/průměr 6KG-7KG-8KG-9KG: $H(2, N = 4881) = 263,08, p = 0,00$). Procvičování v přirozeném kontextu bylo používáno nejvíce na gymnáziích, pak v 5. ročníku, pak v 9. ročníku ZŠ (post-hoc test: vícenásobné porovnání p hodnot: $12 > 5 > 9$ při $p < 0,05$).
- Rozdíly mezi stupni vzdělávání v používání slovníků, encyklopedií a podobně byly signifikantní (KG10/12KG: $H(2, N = 4884) = 271,66, p = 0,00$). Strategie byla nejvíce používána v 5. ročníku, pak na gymnáziích, pak v 9. ročníku ZŠ (post-hoc test: vícenásobné porovnání p hodnot: $5 > 12 > 9$ při $p < 0,05$).

Srovnání používání strategií pouze mezi 9. ročníkem ZŠ a předposledními ročníky gymnázií proběhlo u 14 strategií z 19. Ve všech případech kromě jednoho KG9 (předběžné zhlédnutí textu) používali strategie více studenti gymnázií. Jednalo se o tyto strategie: Napodobování rodilých mluvčích (KG2: $Z = 8,90, p = 0,00$), kombinování slov (KG5: $Z = 8,10, p = 0,00$), myšlení v cizím jazyce (KG7: $Z = 10,20, p = 0,00$), zaměření pozornosti (KG8: $Z = 5,82, p = 0,00$), aplikace pravidel (KG11: $Z = 10,36, p = 0,00$), vyhledávání pravidel (KG12: $Z = 9,00, p = 0,00$), rozkládání slov s cílem pochopit jejich význam (KG13: $Z = 9,43, p = 0,00$), srovnávání jazyků (KG14: $Z = 13,86, p = 0,00$), porozumění bez doslovného překládání (KG15: $Z = 12,69, p = 0,00$), opatrnost při přenášení pravidel z jednoho jazyka do druhého (KG16: $Z = 9,29, p = 0,00$), psaní poznámek (KG17: $Z = 14,61, p = 0,00$), souhrny učiva (KG18: $Z = 5,13, p = 0,00$) a zvýrazňování (KG19: $Z = 2,80, p = 0,01$).

Rozdíly v používání kompenzačních strategií

Z kompenzačních strategií byla sledována i v 5. ročníku pouze 1 strategie, a to odhadování významu slov. Pro srovnání používání této strategie byl použit neparametrický Kruskalův-Wallisův H-test. Pro ostatních 7 srovnání 9. ročníku a gymnázií neparametrický U-test podle Manna a Whitneyho (Z hodnoty).

Rozdíly v používání strategie odhadování významu byly signifikantní (K1/14K: $H(2, N = 4872) = 108,46, p = 0,00$). Strategie byla více používána na gymnáziích a v 5. ročníku ZŠ než v 9. ročníku (post-hoc test: vícenásobné porovnání p hodnot, oboustranné: $5 = 12 > 9$ při $p < 0,05$).

Při srovnání 9. ročníku ZŠ a gymnázií nebyly průkazné rozdíly u dvou strategií: požádání druhého, aby řekl neznámý výraz (K2), a směřování projevu k tématům se známou slovní zásobou (K5). Čtyři strategie z osmi byly více používané na gymnáziích než v 9. ročníku ZŠ: mimika, gestikulace (K3: $Z = 5,92$, $p = 0,00$), zjednodušení, přizpůsobení sdělení (K6: $Z = 9,41$, $p = 0,00$), neologismy (K7: $Z = 2,28$, $p = 0,02$), synonyma, opis (K8: $Z = 11,21$, $p = 0,00$). Vyhýbání se konverzaci na téma s neznámou slovní zásobou bylo častější v 9. ročníku ZŠ než na gymnáziích (K4: $Z = -3,92$, $p = 0,00$).

Rozdíly v používání metakognitivních strategií

Z metakognitivních strategií učení byly i v 5. ročníku ZŠ zjišťovány 2 strategie. U obou byly rozdíly mezi stupni vzdělávání signifikantní. Jednalo se o všímání si chyb a učení se z nich (M14/19M: $H(2, N = 4859) = 322,87$, $p = 0,00$) a hodnocení pokroku v učení (M15/20M: $H(2, N = 4850) = 239,37$, $p = 0,00$). Všímání si chyb a učení se z nich bylo nejvíce používané v 5. ročníku, pak na gymnáziích a nejméně v 9. ročníku ZŠ (post-hoc test: vícenásobné porovnání p hodnot, oboustranné: $5 > 12 > 9$ při $p < 0,05$). Hodnocení pokroku používali nejvíce žáci 5. ročníku, rozdíly mezi gymnázií a 9. ročníky ZŠ nebyly signifikantní (post-hoc test: vícenásobné porovnání p hodnot, oboustranné: $5 > 12 = 9$ při $p < 0,05$).

Používání dalších třinácti strategií bylo srovnáváno pouze na gymnáziích a v 9. ročníku ZŠ. V devíti z nich byly rozdíly signifikantní. Na gymnáziích bylo více používaných 6 strategií: řízená pozornost (M2: $Z = 6,97$, $p = 0,00$), selektivní pozornost, příprava učebního prostředí (M7: $Z = 4,66$, $p = 0,00$), vedení si sešitu (M8: $Z = 2,66$, $p = 0,01$), rozpoznání účelu jazykové úlohy (M11: $Z = 6,24$, $p = 0,00$), anticipace jazykových úloh (M12: $Z = 5,21$, $p = 0,00$), vyhledání příležitostí k procvičování (M13: $Z = 10,11$, $p = 0,00$). V 9. ročníku bylo více používané než na gymnáziích: zaměření učení (M3: $Z = -5,27$, $p = 0,00$), plánování programu s dostatkem času na učení (M6: $Z = -2,94$, $p = 0,00$) a střednědobé plánování (M10: $Z = -5,54$, $p = 0,00$). Rozdíly mezi 9. ročníky ZŠ a gymnázií nebyly signifikantní u strategií: vytváření si přehledu a přemýšlení, co se k čemu vztahuje (M1: $Z = 1,91$, $p = 0,06$), odklad mluvené produkce na počátku učení jazyku (M4: $Z = 1,52$, $p = 0,13$), zájímání se o to, jak se učit jazyk (M5: $Z = -0,35$, $p = 0,73$) a dlouhodobé cíle (M9: $Z = 0,65$, $p = 0,52$).

Rozdíly v používání afektivních strategií

V 5. ročnících byla z afektivních strategií zjišťována pouze jedna – vytváření sebezpovzbuzujících výroků. Rozdíly v používání strategie mezi všemi třemi stupni vzdělávání byly signifikantní (A2/18A: $H(2, N = 4867) = 149,54$, $p = 0,00$). Nejvíce byla používána v 5. ročníku, pak v 9. ročníku a nejméně na gymnáziích (post-hoc test: vícenásobné porovnání p hodnot, oboustranné: $5 > 12 > 9$ při $p < 0,05$).

Rozdíly v používání dalších 6 strategií na gymnáziích a v 9. ročníku byly signifikantní u 5 strategií. Pouze jedna byla používána více na gymnáziích – dodávání si odvahy používat jazyk (A3: $Z = 2,87$, $p = 0,00$). V 9. ročníku byly více než na gymnáziu používány strategie: snaha uklidnit se a relaxovat při stresu z používání jazyka (A1: $Z = -3,90$, $p = 0,00$), sebeodměňování (A4: $Z = -5,21$, $p = 0,00$), věnování pozornosti příznakům stresu (A5: $Z = -5,02$, $p = 0,00$), zaznamenávání si pocitů souvisejících s učením jazyka a snaha je zlepšovat (A6: $Z = -9,41$, $p = 0,00$). Rozdíly nebyly signifikantní u sdělování svých pocitů z učení se jazyku (A7: $Z = 0,32$, $p = 0,75$).

Rozdíly v používání sociálních strategií

Na všech třech stupních vzdělávání byly zjišťované 3 sociální strategie, jejichž používání na daných stupních vzdělávání se lišilo: požádání o zpomalení, vysvětlení (S1/33S: $H(2, N = 4847) = 20,78$, $p = 0,00$), spolupráce se spolužáky (S4/23S: $H(2, N = 4859) = 390,33$, $p = 0,00$), kamarád na konverzaci nebo dopisování (S5/24S: $H(2, N = 4859) = 39,32$, $p = 0,00$) a seznamování se s kulturou dané země (S7/25S: $H(2, N = 4861) = 232,31$, $p = 0,00$). Rozdíly mezi stupni vzdělávání byly následující:

- Žádání o zpomalení nebo vysvětlení bylo více používáno v 5. ročníku a na gymnáziích než v 9. ročníku ZŠ (post-hoc test: vícenásobné porovnání p hodnot, oboustranné: $5 = 12 > 9$ při $p < 0,05$).
- Spolupráce se spolužáky byla více uváděna na gymnáziích a v 9. ročníku než v 5. ročníku ZŠ (post-hoc test: vícenásobné porovnání p hodnot, oboustranné: $12 = 9 > 5$ při $p < 0,05$).
- Kamaráda na konverzaci nebo dopisování uváděli více žáci gymnázií než 9. ročníku, nejméně žáci 5. ročníku ZŠ (post-hoc test: vícenásobné porovnání p hodnot, oboustranné: $12 > 9 > 5$ při $p < 0,05$).
- Seznamování se s kulturou bylo používáno více na gymnáziích a v 5. ročníku než v 9. ročníku ZŠ (post-hoc test: vícenásobné porovnání p hodnot, oboustranné: $12 = 5 > 9$ při $p < 0,05$).

Mezi 9. ročníky ZŠ a gymnázii bylo srovnáváno používání 4 strategií, z nichž u dvou se ukazují signifikantní rozdíly:

- Rozdíly nebyly signifikantní u žádání ostatních o potvrzení správnosti (S2: $Z = -0,78$; $p = 0,43$) a u žádání o opravování (S3: $Z = -0,28$, $p = 0,78$).
- Žáci gymnázií používali více než žáci 9. ročníku spolupráci s rodilými mluvčími (S6: $Z = 4,11$, $p = 0,00$) a rozvíjení empatie (S8: $Z = 6,85$, $p = 0,00$).

Shrnutí rozdílů v používání strategií

Na gymnáziu bylo používáno 39 strategií z 67 více než v 9. ročníku ZŠ. Naopak v 9. ročníku ZŠ bylo používáno 13 strategií více než na gymnáziích. U 15 strategií nebyl rozdíl mezi gymnázii a

9. ročníkem signifikantní. Rozdíly v používání paměťových strategií byly méně jednoznačné, některé strategie byly více používané na gymnáziích, jiné v 9. ročníku a u další třetiny se rozdíly neukazovaly. Naopak rozdíly v používání kognitivních strategií jednoznačné byly, až na výjimky používali kognitivní strategie více žáci gymnázií podobně jako kompenzační strategie. Metakognitivní strategie byly sice častěji více používané na gymnáziích, nicméně u určité jejich části nebyly rozdíly signifikantní a část metakognitivních strategií byla více používána v 9. ročníku. Zajímavé a překvapivé je, že sociální strategie byly vždy více používané na gymnáziích nebo rozdíly v používání strategií nebyly signifikantní (tab. 48).

Tab. 48: Srovnání rozdílů v používání strategií mezi gymnázii a 9. ročníky ZŠ

ročník vzdělávání	položky inventáře (strategie)
12 > 9	P1, P4, P5, P9 KG1, KG2, KG4, KG5, KG6, KG7, KG8, KG10, KG11, KG12, KG13, KG14, KG15, KG16, KG17, KG18, KG19 K1, K3, K6, K7, K8 M2, M7, M8, M11, M12, M13, M14 A3 S1, S5, S6, S7, S8
9 > 12	P3, P7, P8, KG3 K4 M3, M6, M10 A1, A2, A4, A5, A6
9 = 12 rozdíly nezjištěny	P2, P6, P10 KG9 K2, K5 M1, M4, M5, M9, M15 A7 S2, S3, S4

„=“ znamená, že rozdíly nebyly zjištěny,
resp. nebyly statisticky signifikantní.

Používání strategií u žáků 5. a 9. ročníku ZŠ a gymnázií bylo srovnáváno u 15 strategií (tab. 49). 9 z těchto strategií bylo nejvíce používáno v 5. ročníku ZŠ. Více než v 9. ročníku bylo používáno 13 strategií z 15. Oproti ostatním stupňům vzdělávání byly v 5. ročníku nejméně používané dvě strategie. Jednalo se o sociální strategie – spolupráci se spolužáky při učení a kamarád na dopisování nebo konverzaci. Zejména v případě spolupráce se spolužáky je výsledek vzhledem k ostatním extrémně pozitivním výsledkům v 5. ročníku překvapivý. V 5. ročníku byly více než na gymnáziích a v 9. ročníku používané srovnávané kognitivní a metakognitivní strategie.

Tab. 49: Rozdíly v používání strategií mezi 5. a 9. ročníkem ZŠ a gymnázii

ročník vzdělávání	položky inventáře (strategie)
5 > 9 > 12	KG3/4KG A2/18A
5 > 12 > 9	KG1/13KG, KG4/37KG, KG10/12KG, M14/19M

5 > 12 = 9	P6/5P, P10/3P, M15/20M
5 = 12 > 9	K1/14K S1/33S
12 > 5 > 9	KG6/průměr 6,7,8,9KG
12 = 5 > 9	S7/25S
12 = 9 > 5	S4/23S
12 > 9 > 5	S5/24S

„=“ znamená, že rozdíly nebyly zjištěny, resp. nebyly statisticky signifikantní.

8.3 ROZDÍLY V PROMĚNNÝCH OVLIVŇUJÍCÍCH POUŽÍVÁNÍ STRATEGIÍ

V této kapitole si klademe otázku o stabilitě vlivu proměnných ovlivňujících používání strategií od 5. ročníku, přes 9. ročník ZŠ po předposlední ročníky gymnázia. Položili jsme si otázku, zda se proměnné, potenciálně ovlivňující používání strategií žáky, mění nebo zůstávají stejné u 5. ročníku, 9. ročníku a v předposledním ročníku gymnázia. Zjišťovali jsme vliv genderu, sebepojetí s ohledem na dovednost učit se, sebepojetí u jazykového nadání, vliv informování o strategiích učitelem, rozdíly v typu jazyka (angličtina, němčina) a počtu osvojovaných jazyků. Pouze v 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích sledujeme také proměnné jako ranou výuku jazyků – počátek učení cizím jazykům, dobu učení preferovanému jazyku; vliv procvičování „jak se učit“ s učitelem. Tabulka 50 souhrnně ukazuje, které proměnné a na kterém stupni vzdělávání souvisely s průměrnou mírou používání strategií.

Tab. 50: Vliv proměnných na celkové používání strategií učení v 5., 9. ročníku a na gymnáziích

proměnné	ročník studia		
	5	9	12
gender ³¹	-0,07**	-0,15**	-0,21**
umím se učit	0,26**	0,30**	0,32**
nadání na jazyk	0,28**	0,28**	0,24**
informování o učení	0,25**	0,22**	0,13**
procvičování učení	nesledováno	0,20**	0,14**
počátek učení jazykům	—	-0,09**	—
doba učení pref. jazyku	nesledováno	0,06**	—
typ jazyka (AJ, NJ)	-0,10**	—	—
počet jazyků	—	0,14**	0,22**

* Hladina významnosti 0,05, ** 0,01, — výsledek nebyl statisticky signifikantní (Spearmanův koeficient R pořadové korelace).

Ukazovaly se následující souvislosti:

- Dívky používaly na všech zkoumaných stupních strategie učení více.

³¹ Dívky kódovány jako 1, chlapci jako 2. Hodnota koeficientu + nebo – odráží pouze námi stanovené pořadí hodnot (dívka 1, chlapec 2) dané proměnné (pohlaví).

- Na všech stupních se také ukazovalo, že čím více žáci používali strategie, tím více uváděli, že se umí učit a mají nadání na jazyky a naopak.
- Na všech stupních vzdělávání se ukazovalo, že pokud učitel říká žákům, jak se učit používají žáci strategie učení více. Vztah platil také, když učitel učení i procvičoval, což bylo zjišťované pouze v 9. ročníku a na gymnáziích.
- Pouze v 9. ročníku ZŠ se objevovala přímá úměra mezi dobou učení preferovanému jazyku a používáním strategií učení. Čím dříve se žáci začali učit preferovaný jazyk, tím více používali strategie učení.
- Typ jazyka (angličtina nebo němčina) neměl vliv na používání strategií učení. Pouze v 5. ročníku ZŠ angličtináři používali strategie učení více.
- Čím více jazyků se žáci na gymnáziích a v 9. ročníku ZŠ učili, tím více používali strategie učení a naopak.

Srovnání vlivu vybraných proměnných na používání skupin strategií

Na korelace proměnných a strategií se můžeme podívat detailněji přes korelace skupin strategií a proměnných. Používání skupin strategií mohlo být z důvodu kognitivní kapacity žáků 5. ročníku ZŠ měřeno odpovídajícím počtem položek pouze v 9. ročníku a na gymnáziích. Následující výsledky se proto týkají pouze žáků 9. ročníku ZŠ a gymnázií.

Co se týče nejobecnějších skupin strategií – přímých a nepřímých strategií učení (tab. 51), korelují jak v 9. ročníku, tak na gymnáziích s genderem, s počtem osvojených jazyků, sebepojetím žáků v oblasti učení (umím se učit, nadání na jazyk), učitelem (informováním a procvičováním učení). Korelace s uvedenými činnostmi učitele jsou co do síly vztahu výraznější než jiné zjišťované vztahy. Počátek učení cizím jazykům souvisel pozitivně s používáním přímých i nepřímých strategií učení pouze v 9. ročníku. Čím dříve začali žáci s učením se cizím jazykům, tím více používali strategie učení. Neukazovalo se, že by používání přímých nebo nepřímých strategií souviselo s tím, zda se žáci učí angličtinu, nebo němčinu. Doba učení danému preferovanému cizímu jazyku, u něhož jsme zjišťovali používání strategií učení, také nekorelovala s používáním přímých nebo nepřímých strategií učení. Pouze u přímých strategií učení se objevoval zanedbatelný pozitivní vztah s dobou učení preferovanému jazyku.

Tab. 51: Korelace přímých a nepřímých strategií s proměnnými v 9. ročníku a na gymnáziích

proměnné	přímé strategie		nepřímé strategie	
	9	12	9	12
gender	-0,15**	-0,22**	-0,09**	-0,16**
umím se učit	0,22**	0,26**	0,25**	0,32**
nadání na jazyk	0,20**	0,20**	0,23**	0,24**
informování o učení	0,19**	0,07*	0,19**	0,17**
procvičování učení	0,17**	0,10**	0,18**	0,15**
počátek učení jazykům	-0,09**	—	-0,07**	—
doba učení pref. jazyku	0,06**	—	—	—
typ jazyka (AJ, NJ)	—	—	—	—
počet jazyků	0,13**	0,18**	0,09**	0,09**

* Hladina významnosti 0,05, ** 0,01, — výsledek nebyl statisticky signifikantní.

Detailnější pohled na stabilitu vztahů v 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích ukazuje tabulka prezentující korelace jednotlivých šesti skupin strategií učení a vybraných zkoumaných proměnných souvisejících s používáním těchto skupin strategií (tab. 52).

Tab. 52: Korelace proměnných a skupin strategií v 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích

	roč.	gender	umím se učit	nadání na jazyk	informování o učení	procvičování učení	počet učení	doba učení pref. jazyku	typ jazyka (AJ, NJ)	počet jazyků
P	9	-0,05*	0,13**	0,09**	0,08**	0,05*	—	—	0,05*	—
	12	-0,08**	0,17**	0,09**	—	—	-0,07*	—	0,07*	0,22**
KG	9	-0,15**	0,32**	0,31**	0,20**	0,19**	-0,09**	0,08**	—	0,17**
	12	-0,19**	0,31**	0,25**	0,09**	0,10**	—	—	-0,07*	—
K	9	-0,11**	—	0,05*	0,12**	0,11**	-0,06*	0,06**	—	0,06**
	12	-0,16**	—	—	—	—	0,10**	—	—	—
M	9	-0,12**	0,31**	0,27**	0,18**	0,18**	-0,08**	0,07**	—	0,11**
	12	-0,14**	0,36**	0,26**	0,13**	0,12**	—	—	—	0,09**
A	9	—	0,12**	0,10**	0,13**	0,10**	—	—	0,05*	—
	12	-0,07**	0,08**	—	0,11**	0,11**	—	—	0,11**	-0,06**
S	9	-0,07**	0,22**	0,21**	0,14**	0,15**	-0,08**	0,06**	0,05*	0,11**
	12	-0,18**	0,24**	0,23**	0,14**	0,13**	-0,10**	—	—	0,15**

Legenda: * hladina významnosti 0,05, ** 0,01, — výsledek nebyl statisticky signifikantní. P ... paměťové, KG ... kognitivní, K ... kompenzační, M ... metakognitivní, A ... afektivní, S ... sociální strategie.

Zajímavé je, že s používáním strategií relativně silně (vzhledem k velikosti vzorku) koreluje to, co žák uvádí o sobě z hlediska učení – zda se umí učit a má nadání na jazyky, a to jak v 9. ročníku, tak na gymnáziích. Přitom to, zda se umí učit, koreluje s používáním strategií o něco více než proměnná „nadání na jazyky“. Týká se to zejména kognitivních, metakognitivních a sociálních strategií. Informování o učení koreluje v určité akceptovatelné míře vzhledem k velikosti vzorku s používáním kognitivních a metakognitivních strategií v 9. ročníku. Čím později se žáci začali učit první cizí jazyk, tím více používají na gymnáziu kompenzační strategie, naopak čím dříve se začali učit první cizí jazyk, tím více používají paměťové a sociální strategie. Síla vztahů je však zanedbatelná. Žáci gymnázií, kteří uvedli jako preferovaný cizí jazyk němčinu, používali více paměťové a afektivní strategie než žáci preferující angličtinu. Čím více cizích jazyků se žáci gymnázií učili, tím méně používali afektivní strategie, naopak více paměťové a sociální.

8.4 ROZDÍLY V PROMĚNNÝCH OVLIVŇOVANÝCH POUŽÍVÁNÍM STRATEGIÍ

V 5. ročníku, 9. ročníku ZŠ a v předposledních ročnících čtyřletých i víceletých gymnázií jsme zjišťovali stabilitu vlivu používání strategií učení na vybrané proměnné. Zjišťovali jsme, zda známka, uváděná znalost jazyka nebo skóre v didaktickém testu a efektivita učení souvisí s používáním strategií na všech uvedených stupních vzdělávání (tab. 53).

Tab. 53: Celkový vliv používání strategií na proměnné v 5., 9. ročníku a na gymnáziích

proměnné	ročník		
	5	9	12
známka ³²	-0,08*	-0,20**	-0,16**
skóre/znalost	—	0,20**	0,12**
efektivita učení	nesledováno	0,12**	—

* Hladina významnosti 0,05, ** 0,01, — výsledek nebyl statisticky signifikantní. (Spearmanův koeficient R pořadové korelace).

Čím více žáci používali strategie učení, tím lepší měli známku a naopak. U žáků 5. ročníku ZŠ byl však vztah slabý. Žáky odhadovaná vlastní znalost jazyka pozitivně souvisela s používáním strategií. Čím více žáci používali strategie učení, tím lepší znalost jazyka zároveň uváděli a naopak. V 5. ročníku se vztah mezi průměrnou mírou používání strategií učení celkově a skóre v didaktickém testu neukazoval. Čím více žáci 9. ročníku používali strategie učení, tím vyšší byla efektivita jejich učení a naopak. Na gymnáziích nebyl vztah strategií a efektivity učení cizímu jazyku signifikantní.

Srovnání vlivu používání skupin strategií na vybrané proměnné

Analyzovat souvislosti používání strategií učení a dalších proměnných lze také z hlediska různých skupin strategií. V této kapitole zjišťujeme vliv používání šesti skupin strategií (paměťové, kognitivní, kompenzační, metakognitivní, afektivní a sociální strategie) a dvou hlavních skupin (přímé a nepřímé strategie) na vybrané proměnné z oblasti vzdělávacích výsledků (známka, znalost) a z oblasti procesu učení (efektivita učení).

Používání přímých i nepřímých strategií učení na všech zkoumaných stupních vzdělávání koreluje se známkou z cizího jazyka na vysvědčení. Čím více žáci používají skupinu přímých a nepřímých strategií učení, tím lepší mají známku z cizího jazyka. Z hlediska síly vztahu lze zmínit především tento vztah v 9. ročníku u přímých strategií a známky. Strategie korelují pozitivně také s uváděnou znalostí cizího jazyka, netýká se to však přímých strategií na gymnáziích, pravděpodobně proto, že skupina přímých strategií na gymnáziích byla satureována zejména kognitivními strategiemi a vztah jak průměru používání paměťových a kompenzačních strategií, tak průměrů používání jednotlivých paměťových a kompenzačních strategií nebyl tak zřejmý a výrazný, jak se dá očekávat u kognitivních strategií. Na gymnáziích používání přímých strategií nesouviselo s efektivitou učení cizímu jazyku, používání nepřímých strategií však ano. Čím více žáci gymnázií používali nepřímé strategie učení, tím vyšší byla jejich efektivita učení. Používání přímých a nepřímých strategií učení koreluje pozitivně s efektivitou učení v 9. ročníku ZŠ. Zejména u přímých strategií je však vztah zcela zanedbatelné síly. Hodnoty korelačních koeficientů ukazuje tabulka 54.

³² Záporná hodnota koeficientu je dána orientací škál daných dvou proměnných. Znamka (škála 1–5, 1 nejlepší), používání strategií (škála 1–5, 5 nejlepší). Proto čím lepší (nižší) známka, tím více jsou používány strategie (vyšší hodnota). Jedná se o nepřímou úměru.

Tab. 54: Přehled vlivu přímých a nepřímých strategií učení na proměnné v 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích

proměnné	přímé strategie		nepřímé strategie	
	9	12	9	12
známka ³³	-0,20**	-0,17**	-0,09**	-0,14**
znalost	0,11**	—	0,19**	0,16**
efektivita	0,04*	—	0,12**	0,09*

* Hladina významnosti 0,05, ** 0,01, — výsledek nebyl statisticky signifikantní (Spearmanův koeficient R pořadové korelace).

Detailnější pohled nabízí vztah používání šesti skupin strategií a známky z cizího jazyka, odhadované znalosti cizího jazyka a efektivity učení cizímu jazyku (tab. 55). Pokud strategie korelovaly se známkou, jednalo se o pozitivní vztah, tj. čím více žáci používali strategie, tím lepší měli známku. Pouze u afektivních strategií byl vztah negativní, a to jak v 9. ročníku, tak na gymnáziích. Čím horší měli žáci známku z cizího jazyka, tím více používali afektivní strategie učení a naopak. Nicméně síla vztahu byla zcela zanedbatelná, naopak vyšší byla u kognitivních strategií ve vztahu ke známce, a to jak v 9. ročníku ZŠ, tak na gymnáziích. Zdá se, že kognitivní strategie jsou oproti ostatním skupinám strategiím pro dobrou známku z cizího jazyka klíčové, i když i metakognitivní a sociální strategie hrají také důležitou roli. Odhadovaná znalost jazyka, podobně jako známka, korelovala pozitivně a výrazněji zejména s používáním kognitivních, metakognitivních a sociálních strategií. Používání strategií a koeficient efektivity koreloval jak v 9. ročníku ZŠ, tak na gymnáziích u paměťových a sociálních strategií. U kompenzačních strategií negativně.

Tab. 55: Vliv skupin strategií na proměnné v 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích

strategie	ročník	známka ³⁴	znalost	efektivita
P	9	—	0,07**	0,06*
	12	-0,07*	0,14**	0,09**
KG	9	-0,29**	0,22**	0,12**
	12	-0,21**	0,11**	—
K	9	-0,14**	—	-0,07**
	12	—	-0,18**	-0,10**
M	9	-0,19**	0,23**	0,14**
	12	-0,19**	0,15**	—
A	9	0,05*	0,09**	0,08**
	12	0,06*	—	—
S	9	-0,11**	0,14**	0,06**
	12	-0,15**	0,20**	0,13**

Legenda: * hladina významnosti 0,05, ** 0,01, — výsledek nebyl statisticky signifikantní. P ... paměťové, KG ... kognitivní, K ... kompenzační, M ... metakognitivní, A ... afektivní, S ... sociální strategie.

³³ Viz předchozí poznámka.

³⁴ Viz předchozí poznámka.

8.5 DISKUSE

Srovnání 5. ročníku, 9. ročníku a předposledního ročníku gymnázia s sebou přináší otázku, zda automaticky spolupůsobící intervenující proměnné (schéma 2), které se přirozeně zvyšují se zvyšujícím se **stupněm vzdělávání**, zcela nedeterminují rozdíly v používání strategií. Jedná se zejména o proměnné **věk**, **pokročilost** v cizím jazyce a **dobu učení se cizímu jazyku**.

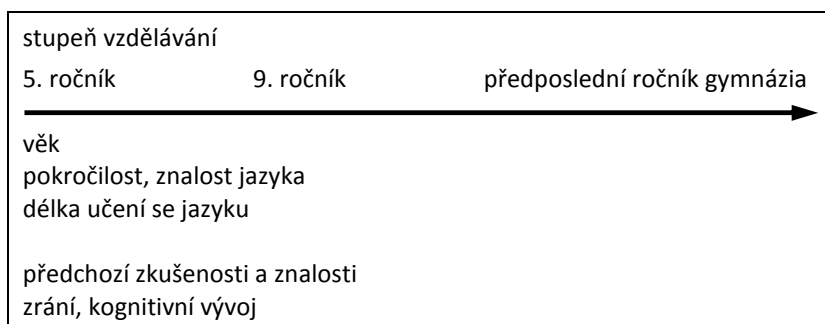


Schéma 2: Proměnné související se stupněm vzdělávání

Z metodologického hlediska se vliv věku odráží v ročníku vzdělávání. Pokročilost v preferovaném jazyce a doba učení se preferovanému jazyku nebyly v našem výzkumu primárně a jednoznačně vázány na zvyšující se stupeň vzdělávání, jelikož žáci uváděli používání strategií učení u jimi preferovaného jazyka, a to preferovaného z jakéhokoli důvodu. Žáci tedy nemuseli uvádět jako preferovaný jazyk ten, který ovládají nejlépe nebo se ho učí nejdéle. Nicméně obvykle byl uváděn jazyk, který znali nejlépe a/nebo se ho učili nejdéle. I přes toto metodologické rozvolnění závislostí dokládají výsledky našeho výzkumu provázanost věku a ročníku vzdělávání se znalostí preferovaného cizího jazyka a dobou učení se preferovanému cizímu jazyku u žáků 9. ročníku a gymnázií. Žáci gymnázií uváděli lepší znalost preferovaného cizího jazyka a delší dobu učení se danému jazyku než žáci 9. ročníku ZŠ. Na druhou stranu žáci gymnázií sice vykazovali vyšší míru používání strategií učení než žáci 9. ročníku ZŠ, avšak délka učení se jazyku nesouvisela s mírou používání strategií (pouze v 9. ročníku byla signifikantní, ale svou silou zanedbatelná). Vliv na používání strategií se tedy ukazoval pouze v závislosti na pokročilosti v cizím jazyce (deklarované znalosti), stupni vzdělávání a dalších proměnných, jako gender.

Další proměnná, která může ovlivňovat rozdíly v používání strategií mezi danými stupni vzdělávání je **pohlaví** (resp. gender). Na gymnáziích bylo ve vzorku více dívek než v 9. ročníku nebo 5. ročníku ZŠ, což ovšem odpovídá běžné distribuci žáků podle pohlaví na daných stupních a typech škol. Ve vyšším sekundárním školství je více chlapců v odborném proudu vzdělávání než ve všeobecném. Jelikož dívky používaly strategie signifikantně více, může to mít vliv na výsledky. Zdá se však, že se tento vztah neprojevil nijak zásadně. V mnoha případech určité strategie učení používali nejvíce žáci 5. ročníku ZŠ, i když většina strategií byla používána častěji na gymnáziích než v 9. ročníku ZŠ. Rozdíly v distribuci žáků podle pohlaví nebyly statisticky signifikantní mezi 5. ročníkem a 9. ročníkem ZŠ, pouze mezi gymnázií a základní školou. Pokud daná sku-

tečnost ovlivňuje výsledky, není to v rozporu s cíli našeho výzkumu, protože popisujeme všeobecný proud vzdělávání, a jelikož je více dívek na gymnáziích než na základních školách (Statistická ročenka ČR 2009), naše výsledky by případně tuto realitu adekvátně odrážely.

V průměru se žáci gymnázií učili **více jazyků** než žáci 9. ročníku. Žáci 9. ročníku se učili více jazyků než žáci 5. ročníku, přičemž se od 9. ročníku zvyšoval rozptyl – rozdíl mezi žáky s postupem věku v počtu osvojovaných jazyků. Tyto výsledky odpovídají věku žáků na daných stupních vzdělávání a kurikulárním požadavkům daných stupňů. Žáci gymnázií uváděli jako preferovaný cizí jazyk více různých jazyků, což odpovídá počtu osvojovaných jazyků.

První cizí jazyk se žáci gymnázií začali učit signifikantně dříve než žáci 9. a 5. ročníku ZŠ. Zajímavým výsledkem je, že také žáci 9. ročníku uváděli, že se první jazyk začali učit dříve než žáci 5. ročníku ZŠ. V 9. ročníku ZŠ, podobně jako na gymnáziích, je také větší rozptyl dat, tj. jsou větší rozdíly mezi žáky v počátku osvojování prvního cizího jazyka. Výsledky můžeme vysvětlovat tak, že možná došlo k určitému uvolnění tlaku na rané osvojování cizího jazyka ze strany rodičů, případně o zvýšení počtu dětí, které se neučili cizí jazyk v mateřské škole, protože byli v rodinné péči z důvodu nedostatku míst v mateřských školách daných zvýšeným počtem dětí v dané věkové kohortě. Možná se mohl také snížit počet mateřských a základních škol, které ranou výuku cizích jazyků (zejména angličtiny) nabízely. Případně může jít o metodologické zkreslení výsledků vlivem psychologických efektů u retrospektivních odpovědí žáků 9. tříd. U žáků gymnázií lze dřívější počátek osvojování cizích jazyků vysvětlovat jejich demografickými charakteristikami (kulturní kapitál, socio-ekonomický statut, vzdělání rodičů, inteligence aj.).

Žáci 9. ročníku se začínali učit jako první cizí jazyk častěji angličtinu než žáci gymnázií, což pravděpodobně odráží demografické charakteristiky žáků, případně posuny v kurikulu škol směrem k angličtině. Pokles němčiny jako prvního cizího jazyka³⁵ je podle statistik Goethova institutu (Fiebach 2010) znatelný ve všech zemích bývalého východního bloku, a to jak v roce 2005 oproti roku 2000, tak v roce 2010 oproti roku 2005. Naopak v zemích, kde je zaveden povinný druhý cizí jazyk, je němčina jako druhý cizí jazyk vyučována v relativně stabilních proporcích (Fiebach 2010). Goethův institut (Fiebach 2010) uvádí celkový pokles výuky němčiny ve světě, nicméně v některých zemích počet lidí učících se němčinu jako cizí jazyk roste (např. v Brazílii), jedná se především o země, kde bylo propagováno učení se němčiny (Itálie, Francie aj.).

Žáci gymnázií uváděli jako **preferovaný cizí jazyk** více různých jazyků. Žáci 9. ročníku ZŠ nepreferovali angličtinu před němčinou statisticky významně více než žáci gymnázií. Na gymnáziích se žáci učili preferovaný jazyk průměrně déle než v 9. ročníku, což koresponduje s delší dobou učení se cizím jazykům celkově a uváděním cizího jazyka, který se žák učí nejdéle a umí ho nejvíce, jako preferovaného cizího jazyka. Délka učení se preferovanému cizímu jazyku však nesoúvisela s používáním strategií, pouze u 9. ročníku, a to zanedbatelně. Žáci na gymnáziích uváděli lepší znalost preferovaného jazyka než v 9. ročníku ZŠ. Žáci 5. ročníku ZŠ dostávali lepší

³⁵ První cizí jazyk je dle Goethova institutu první povinný cizí jazyk vyučovaný v základním vzdělávání. Nemusí se nutně jednat o první ze všech osvojovaných jazyků, i když se až na výjimky jedná o stejný jazyk. Obvykle je jím angličtina.

známky z cizího jazyka, u něhož jsme zjišťovali používání strategií učení, než žáci 9. ročníku a na gymnáziích. Ukazovalo se tedy, že čím nižší stupeň všeobecného vzdělávání, tím lepší hodnocení známkou z cizího jazyka. Znáмка pozitivně korelovala s používáním strategií na všech třech stupních vzdělávání.

Co se týče pořadí rozvoje **řečových dovedností**, bylo porozumění čtenému umístováno níže v 9. ročníku ZŠ (a psaní výše) než na gymnáziích. To jest, žáci 9. ročníku uváděli dovednost čtení v pořadí míry rozvoje řečových dovedností níže než žáci gymnázií. Častěji bylo jako nejlepší řečová dovednost v 9. ročníku oproti gymnáziím uváděno psaní, jako nejslabší porozumění slyšenému. Zdá se, že žáci základní školy chápou psaní spíše jako opisování a přepisování, což je kognitivně méně náročná činnost než tvořivé psaní. Tato interpretace koresponduje s dalšími výzkumy v ČR (Vlčková 2005, Janíková, Vlčková 2006, Šebestová 2009). Pořadí řečových dovedností podle subjektivně pociťované míry jejich rozvoje se v 9. ročníku a na gymnáziích lišilo. V 9. ročníku byl průměr pořadí následující: psaní (průměr pořadí 2,8 na škále 1 - 4, 4 nejvíce), čtení (2,7), mluvení (2,5), poslech (1,9). Na gymnáziích bylo průměrné pořadí: čtení (2,99), mluvení (2,59), psaní (2,54), poslech (1,89). V 5. ročníku nebylo subjektivně odhadované pořadí rozvoje řečových dovedností zjišťováno, proto tyto výsledky neuvádíme.

Mezi stupni vzdělávání se objevovaly rozdíly v uváděné **dovednosti učit se**. Žáci 5. ročníku uváděli častěji, že se umí učit, než žáci gymnázií a 9. ročníku ZŠ. Žáci 9. ročníku uváděli nejméně, že se umí učit. Tento výsledek může souviset se stoupající náročností a množstvím učiva, s inteligencí a motivací žáků a dalšími proměnnými. Pozitivní výsledky žáků 5. ročníku mohou být dány tím, že žáci v tomto věkovém období obecně rádi odpovídají na otázky souhlasně. Mohou plynout také z toho, že je učitelé učili učit se signifikantně více než v 9. ročníku a na gymnáziích, což odpovídá požadavkům daného stupně vzdělávání. Pro pedagogickou praxi z toho vyplývá, že je třeba poskytovat podporu v oblasti kompetence k učení zejména žákům v 9. ročníku ZŠ, resp. žákům na celém druhém stupni základní školy. Podpora by se však neměla z důvodu nanažčených potřeb žáků být opomenuta ani v gymnaziálním vzdělávání.

Nadání na jazyky nejméně uváděli žáci 9. ročníku, což jak se zdá koresponduje s inteligencí a zaměřením žáků (ve srovnání s gymnázií), náročností učiva a demografickou strukturou dané populace (ve srovnání s 5. ročníkem ZŠ).

Čím nižší stupeň vzdělávání, tím častěji (podle výpovědí žáků) **učitel radil, jak se mají cizí jazyk učit**. Nejčastěji, dle očekávání, říkal učitel žákům, jak se učit v 5. ročníku, pak v 9. ročníku ZŠ a nejméně na gymnáziích. Výsledek podle našeho názoru logicky odpovídá podstatě věci a očekáváním ze strany odborné i laické veřejnosti a státních kurikulárních dokumentů. Podobně očekávatelné výsledky byly u položky, zda učitelé procvičují s žáky, jak se cizí jazyk učit, která byla sledovaná pouze v 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích. V 9. ročníku ZŠ docházelo podle výpovědí žáků k procvičování častěji.

Ukazuje se, že asi třetina žáků 9. ročníku a gymnázií neví, jak se učit cizí jazyk, další více než třetina to ví jen částečně. V 5. ročníku uvedlo, že neví, jak se učit 14 % žáků a dalších 50 %

uvedlo, že to ví jen z části. Přitom asi třetina žáků na všech stupních se nedomnívá, že by měli nadání na cizí jazyky a další asi třetina jen částečně. Žáci, kteří nemají nadání na cizí jazyk nebo mají takové sebepojetí, potřebují podporu v oblasti používání strategií učení cizímu jazyku, aby se mohli efektivně učit, obzvláště pokud zároveň patří do skupiny žáků, která neví, jak se cizí jazyk učit. Ukazuje se tedy **potřeba podpory strategií učení** na straně žáků.

Touto podporou může být informování ve výuce, jak se učit, nebo lépe procvičování učení a strategií. Pozitivní v tomto ohledu je, jak ukazuje náš výzkum, že učitel má prostřednictvím podpory strategií ve výuce (i prostřednictvím pouhého informování o strategiích) vliv na používání strategií učení. Nicméně zdá se, že této možnosti podpory nebývá dostatečně využíváno – vzhledem k počtu žáků, kteří neví, jak se učit, nebo uvádí, že nemají nadání na jazyk. Podle informací od žáků 9. ročníku a gymnázií, třetina z nich nedostává informace, jak se cizí jazyk učit a jaké jsou vhodné strategie učení. Dalších 22 – 24 % dostává tyto informace jen částečně. V 5. ročníku se jedná o asi 50 % žáků, kteří tyto informace nemají nebo je mají jen částečně. Přibližně 40 % žáků na zkoumaných gymnáziích nikdy s učitelem neprocvičuje, jak se učit. V 9. ročníku 50 % žáků procvičuje jen částečně nebo neprocvičuje nikdy to, jak se učit a jak používat strategie.

Tyto výsledky přispívají k oprávněnosti námi realizovaného výzkumu a ukazují na rezervy ve vzdělávání v oblasti klíčové kompetence k učení. Ukazují však nejen na rezervy, které je třeba naplnit (potřeba žáků), ale také na rezervy, kterých je možno využít (vliv výuky na používání strategií).

Srovnání používání strategií učení

Rozdíly v celkové **průměrné míře používání** 15 strategií mezi zkoumanými stupni všeobecného vzdělávání byly signifikantní. Žáci 5. ročníku používali strategie nejvíce ($x = 3,28$ na transformované 5 bodové škále), poté žáci na gymnáziích ($x = 3,01$) a nejméně v 9. ročníku ZŠ ($x = 2,81$). Používání strategií v rozmezí 2,5 až 3,4 na škále od 1 do 5 (5 nejvíce) označuje Oxfordová (1990) u inventáře SILL jako **střední míru používání**. Zde ji můžeme chápat stejně.

Vzhledem k nutným transformacím škály a redukci počtu srovnatelných položek je srovnání s 5. ročníkem ZŠ pouze přibližné. Strategie, které jsme zkoumali v 5. ročníku a srovnávali jejich používání s 9. ročníkem a gymnázií, byly vybrané strategie, u kterých jsme na základě předvýzkumu očekávali, že je žáci 5. ročníku již mohou používat. U 9. ročníku ZŠ a gymnázií se odráží spíše demografická a další specifika obou skupin žáků.

Z teoretického hlediska by tyto výsledky 5. ročníku ve srovnání s 9. ročníkem ZŠ a gymnázií o určité míře nekorespondovaly s dosavadními zjištěními jiných výzkumů, a to že pokročilí žáci používají strategie častěji než začátečníci, zejména metakognitivní strategie (Bialystok 1981, Chamot, Küpper 1989, Chamot et al. 1987, Green, Oxford 1995, O'Malley et al. 1985, Oxford,

Nyikos 1989, Politzer 1983, Tyacke, Mendelsohn 1986, Wharton 2000). Výsledky 9. ročníku a gymnázií jsou ve shodě s převažujícími dosavadními výzkumy.

Pokud však prezentujeme naše výsledky z jiného úhlu pohledu (**procenta žáků nepoužívajících určité strategie** – tab. 46), ukazuje se, že u 10 z 15 strategií se v 5. ročníku vyskytují nejvyšší procenta žáků, kteří dané strategie nepoužívají. U strategie žádání o opravování (S4) je tento rozdíl extrémní. O 40 % více žáků 5. ročníku oproti žákům 9. ročníku ZŠ a gymnázií tuto strategii nepoužívá. V 9. ročníku jsou nejvyšší procenta žáků nepoužívajících dané strategie u 4 strategií z 10 sledovaných. Věcně významnější rozdíly se ukazují pouze u strategie procvičování jazyka v přirozeném kontextu (KG6) – poslouchání televize, sledování rádia, čtení pro zábavu v cizím jazyce, psaní v cizím jazyce, chování na cizojazyčné akce atd. Na gymnáziích je největší procento žáků z daných tří stupňů vzdělávání, kteří nepoužívají určitou strategii, pouze u jedné strategie (sebeopovzbuzování – A2), která je však pouze o necelé 3 procentní body méně používána než v 5. ročníku.

Tyto výsledky dokreslují a relativizují naše předchozí výsledky a podporují dosavadní teorii (viz výše), jak celkově, tak u metakognitivních strategií. U srovnávaných dvou metakognitivních strategií je nejvyšší procento žáků nepoužívajících dané strategie v 5. ročníku.

Výsledky zahraničních výzkumů však nejsou v otázce vlivu ročníku vzdělávání (věku a pokročilosti) jednoznačné. Mnohé z výzkumů nezjistily žádné vztahy (Cohen, Apek 1981, Koudelková 2009, Mori 2007, Vlčková 2002). Ve zmíněných výzkumech se však jedná o mládež na stejné škole a rozdíly jsou zkoumány pouze mezi ročníky, kde výuka probíhá se stejnými učiteli. Podobně jako v našem výzkumu u 5. ročníku a 9. ročníku. Ukazuje se však (Lind, Sandmann 2003), že žáci s různými znalostmi používají různé strategie, přičemž určité (obvykle efektivnější) strategie jsou používány pokročilejšími žáky. Pokročilost je však pouze jedním z aspektů, který se přirozeně odráží v ročníku vzdělávání i přes metodologické nastavení našeho výzkumu, kde žáci uváděli používání strategií u preferovaného jazyka, který se mohli učit jakkoli dlouho a mít jakoukoli pokročilost.

Pokud se však podíváme na výsledky zahraničních výzkumů (tab. 56), ukazuje se vyšší míra používání strategií u žáků (v závislosti na struktuře školského systému v daných zemích) v 5. a 6. ročníku u všech dostupných výzkumů (Gunning 1997, Hsu, nedatováno, Lan, Oxford 2003). Proto by tyto překvapivé výsledky mladších žáků nemusely nutně vyvolávat zásadní otázky po reliabilitě a validitě prezentovaného výzkumu, i když je obtížné je vysvětlit. V zahraničních výzkumech byl používán adaptovaný inventář SILL pro mladší žáky (Gunning 1997 aj.). S největší pravděpodobností došlo tedy ke stejnému efektu jako u našeho inventáře vycházejícího z klasifikace strategií učení R. Oxfordové (1990) a baterie položek SILL (1990). U mladších žáků bylo zjišťováno používání těch strategií, u kterých se předpokládalo, že je žáci mohou používat – při své zatím nižší kognitivní kapacitě, zkušenostech a znalostech jak jazyka, tak obecných.

Hsu (nedatováno³⁶, po roce 2003) jako jeden z mála zjišťoval pomocí SILL používání 30 strategií učení angličtině jako cizímu jazyku u 82 žáků 6. třídy základního vzdělávání na Taiwanu. Míra používání strategií byla mnohem vyšší než u žáků sekundární školy (Hsu 2003), což koresponduje s našimi výsledky 5. a 9. ročníku.

Výsledky našeho výzkumu můžeme částečně porovnat s výsledky jiných výzkumů v ČR a se zahraničními výzkumy, které aplikovaly inventář SILL (tab. 56).

Tab. 56: Srovnání průměrné míry používání strategií s dalšími výzkumy

výzkum	N	průměr	SD	rok	ročník	poznámka
5. ročník ZŠ	1482	3,28 (2,06)*	0,63 (0,27)	2006	5 (ZŠ)	transformovaná škála - pouze 15 strategií
9. ročník ZŠ	2382	2,76	0,43	2006	9 (ZŠ)	
gymnázia	1033	2,92	0,37	2006	předposlední ročníky	
Vlčková 2005	446	2,70	0,42	2004	předposlední ročníky gymnázia	dotazník měl více položek než v r. 2006
Koudelková 2009a	101	2,9	–	2008	6 ročníků franc. gymnázia	francouzština
Bedell, Oxford 1996	353	3,19	0,47	1993	prům. věk 20 (16 – 39) sekund. a terciál. vzděl.	angličtina, Čína
Zhao 2009	254	2,57	0,59	2008	univerzita	angličtina, Thajsko
Hsu, nedatováno	82	3,04	–	po 2003	6 (ZŠ)	angličtina, 30 strategií, Taiwan
Lan, Oxford 2003	379	2,9	0,73	nedatováno	6. ročník	angličtina, Taiwan
Gunning 1997	102	3,5	–	nedatováno	5. ročník	angličtina, frankofonní Kanada

* x = 3,28 na transformované škále od 1 – 5. Údaj v závorce je průměr x = 2,06 na původní škále od 1 – 3.
– Výsledek není ve studii uveden.

Ukazuje se, že průměrná míra používání strategií učení cizímu jazyku byla v roce 2004 na brněnských gymnáziích nižší (Vlčková 2005) než ve vzorku, který jsme analyzovali nyní. Rozdíly mohou být dány tím, že se v učebnicích (zejména angličtiny) objevují stále více cvičení na strategie učení a reflexi vlastního učení. Rozdíly mohou obecně pozitivně souviset s tím, že strategie učení se od roku 2004 dostávaly explicitně v rámci kompetence k učení do školních vzdělávacích programů a pravděpodobně i do výuky. K rozdílu může přispívat také to, že některé nepoužívané strategie byly v dotazníku (2006) redukovány. Na druhou stranu některé strategie procvičování v přirozeném prostředí a kompenzační strategie, které bývají hodně používány, byly v dotazníku v roce 2006 na základě faktorové analýzy, na rozdíl od nástroje v roce 2004, agregovány.

Rozdíl mezi průměrnou mírou používání strategií žáky gymnázií v roce 2004 a 2006 je o to překvapivější, že ve vzorku v roce 2006 jsme zkoumali i gymnázia z menších měst, proto by bylo možné očekávat i opačné výsledky. Navíc na francouzském gymnáziu (Koudelková 2009a), kde

³⁶ Nedatováno, resp. rok publikování studie je uveden čínsky. Rok realizace výzkumu není v mnoha studiích uváděn, podobně i zde. Výzkum byl realizovaný a studie publikovaná mezi lety 2004 – 2009.

probíhá výuka mnoha předmětů ve francouzštině a první rok šestiletého studia je věnovaný výuce francouzštiny, používali žáci strategie neznatelně průměrně méně než ve vzorku v roce 2006 (zde prezentovaný výzkum), ale více než žáci v roce 2004 (Vlčková 2005), kteří vyplňovali stejný dotazník strategií jako žáci na francouzském gymnáziu. Tyto výsledky jsou vzhledem k roku 2006 (zde prezentovanému výzkumu) překvapivé, jelikož ve vzorku v roce 2006 jsou všechny typy gymnázií, včetně přírodovědných, kde jsou strategie obvykle používány méně (Peacock, Ho 2003).

Pokud srovnáme výsledky se zahraničím, používali čínští žáci na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání (Bedell, Oxford 1996) strategie výrazně více. Nicméně například univerzitní studenti v Thajsku (Zhao 2009), u kterých by se dala očekávat vyšší míra používání strategií než u mladších žáků, je používali výrazně méně. Výsledky závisí mimo jiné také na oboru vzdělávání a hlavně jsou národnostně, etnicky a kulturně podmíněné. Zahraniční výzkumy uvádíme proto spíše pro dokreslení českých výsledků.

Pokud srovnáme výsledky žáků 5. ročníku se zahraničními, lze vidět, že i přes transformaci škály v našem výzkumu, průměrná míra používání strategií koresponduje se zahraničními výsledky výzkumu v Kanadě a na Taiwanu (Gunning 1997, Hsu, nedatováno). Naopak jiný výzkum na Taiwanu (Lan, Oxford 2003) ukazuje výrazně nižší míru používání strategií u žáků 6. ročníku než v našem výzkumu.

Srovnání používání skupin strategií

Srovnání rozdílů v používání skupin strategií bylo realizováno pouze mezi 9. ročníky ZŠ a gymnázií. Ukazuje se, že žáci gymnázií používají skupinu nepřímých i přímých strategií učení více. Konkrétně kognitivní, kompenzační, metakognitivní a sociální strategie byly více používány žáky gymnázií než 9. ročníku ZŠ. Afektivní strategie používali více žáci 9. ročníku než gymnázií. V používání kompenzačních strategií nebyl rozdíl.

Naše výsledky můžeme porovnat s dostupnými zahraničními výsledky (tab. 57). Pro dokreslení výsledků žáků sekundárního vzdělávání uvádíme výběrově pouze dva výzkumy studentů terciálního vzdělávání. Nicméně právě výzkumů univerzitních studentů je nejvíce, kdežto výzkumů žáků základního, ale i středního vzdělávání velmi málo.

Tab. 57: Srovnání průměrné míry používání skupin strategií s jinými výzkumy

výzkum	N	P	průměr (standardní odchylka)				
			KG	K	M	A	S
9. ročník ZŠ 2006 (habilitační práce)	2382	2,38 (0,51)	2,85 (0,56)	3,31 (0,64)	2,78 (0,60)	2,48 (0,74)	2,69 (0,64)
předposlední ročník gymnázií, 2006 (habilitační práce)	1033	2,40 (0,44)	3,23 (0,49)	3,51 (0,54)	2,89 (0,55)	2,30 (0,71)	2,88 (0,62)
předposlední ročník gymnázií, 2004 (Vlčková 2005)	446	2,26 (0,52)	2,95 (0,54)	3,46 (0,57)	2,72 (0,60)	2,12 (0,51)	2,61 (0,64)
gymnázia, 3 poslední ročníky, 2001 (Vlčková 2002)	229	-	-	-	2,98 (0,49)	2,49 (0,50)	2,83 (0,60)
gymnázia, předposlední ročníky (Přinosilová 2009, Hufová 2010)	181	2,5	3,4	3,7	2,84	2,17	2,9
franc. gymnázium, 6leté, všechny roč., 2008 (Koudelková 2009a)	101	2,4	3,1	3,7	2,8	2,3	2,4
6. ročník ZŠ (Večerková 2010)*	150	2,22	2,20	2,18	1,91	-	1,93
5. ročník Kanada (Gunning 1997)	102	3,1	3,1	4,7	3,5	3,8	3,1
6. ročník Taiwan (Lan, Oxford 2003)	379	2,7 (0,73)	2,9 (0,81)	3,2 (0,96)	2,9 (0,89)	3,2 (1,01)	2,8 (0,98)
6. ročník základního vzdělávání, Taiwan (Hsu, po r. 2003)	82	2,92	3,06	2,82	3,18	3,30	2,96
sekundární školy, Korea, 2000 (Lee 2003)	325	2,74 (0,58)	2,90 (0,65)	3,14 (0,49)	2,74 (0,57)	2,43 (0,46)	2,94 (0,64)
post-sekundární škola, Taiwan (Hsu 2003)	-	1,72	1,88	2,33	1,99	2,18	2,09
univerzita, Thajsko (Zhao 2009)	254	2,28 (0,62)	2,65 (0,63)	3,01 (0,76)	2,68 (0,83)	2,43 (0,74)	2,37 (0,73)
univerzita, Hong Kong (Bremner 1999)	149	2,85 (0,48)	2,97 (0,55)	3,36 (0,52)	3,12 (0,70)	2,76 (0,52)	2,91 (0,63)

Legenda:

* Jiný dotazník, dimenze SILL nezjišťované, škála 1-3 a opačná (1 nejvíce).

P ... paměťové, KG ... kognitivní, K ... kompenzační, M ... metakognitivní, A ... afektivní, S ... sociální.

Tučně zvýrazněné jsou nejnižší a nejvyšší hodnoty v tabulce.

– Výsledek není ve studii uveden.

N ... velikost vzorku.

Jak ukazuje tabulka (tab. 57), všechny skupiny strategií učení jsou více používány na gymnáziích v roce 2006 (habilitační práce) než v roce 2004 (Vlčková 2005). V roce 2001 (Vlčková 2002) byly zkoumány pouze nepřímé strategie na jazykovém gymnáziu v Brně, které jsou více používány než v roce 2004. Vzhledem k roku 2006 jsou rozdíly menší. Ve výzkumu v roce 2009 na gymnáziích (Přinosilová 2009, Hufová 2010) byla zjištěna vyšší míra používání přímých strategií učení (paměťových, kognitivních a kompenzačních) než v roce 2004, 2006 a než na francouzském gymnáziu (Koudelková 2009). České výsledky můžeme rámcově srovnat s výsledky jiných výzkumů, které jsou k dispozici. Například na sekundární škole v Koreji (Lee 2003) jsou v porovnání s jednotlivými výzkumy v ČR používány více pouze paměťové a sociální strategie. Univerzitní výsledky se nijak zásadně neliší od těch na středních školách. Stejně jako výsledky 9. ročníku v našem výzkumu nejsou nijak netypické. Jak ukazuje tabulka (tab. 57), existují údaje o používání skupin strategií i pro 5. a 6. ročník základního vzdělávání. Ve výzkumu Gunningové (1997) jsou ze všech výzkumů uvedených v tabulce u frankofonních žáků 5. ročníku v Kanadě používány všechny nepřímé strategie (sociální, afektivní a metakognitivní strategie), kompen-

zační a paměťové strategie. Kognitivní strategie byly ze všech výzkumů nejvíce používány na gymnáziích v okresech Brno-město a Brno-venkov (Přinosilová 2009, Hufová 2010). Výsledek je zajímavý, pro jeho váhu hovoří také to, že se jednalo o náhodný výběr vzorku na úrovni školy i tříd.

Pokud srovnáme všechny výsledky v tabulce 57, ukazuje se, že všechny skupiny strategií byly nejméně používány na sekundární škole na Taiwanu (Hsu 2003), kromě afektivních. Zajímavé je, že afektivní strategie byly nejméně používány v našem výzkumu na gymnáziích v roce 2004 (Vlčková 2005), kde je však používali téměř výlučně žáci, kteří měli s cizím jazykem a jeho učením nějaké potíže, což bylo u daného vzorku relativně vzácné.

Zajímavá je také shoda v **pořadí skupin strategií učení podle míry jejich používání**. Toto pořadí je v našem výzkumu stejné u žáků 9. ročníku a gymnázií kromě paměťových a afektivních strategií (tab. 58). V 9. ročníku jsou nejméně používanou skupinou strategie paměťové, na gymnáziích afektivní. Skupiny strategií jsou používány v tomto pořadí: kompenzační, kognitivní, metakognitivní, sociální strategie, paměťové/afektivní strategie. Ve výzkumu z roku 2009 (Přinosilová 2009, Hufová 2010) je přehozené pořadí sociálních a metakognitivních strategií.

Naše výsledky můžeme opět porovnat s jinými výzkumy (tab. 58). Pořadí (rozdíly mezi skupinami strategií) stanovujeme pouze na základě průměrů, nezvažujeme jejich statistickou významnost. Ukazuje se, že pořadí skupin strategií podle míry jejich používání je stejné ve výzkumu v ČR na gymnáziích v roce 2001 (nepřímé strategie), 2004, 2006 i 2009 (Přinosilová 2009, Hufová 2010) a na francouzském gymnáziu v roce 2009, kde však není rozdíl v míře používání paměťových a sociálních strategií. Používání skupin strategií na gymnáziích mělo následující pořadí: kompenzační, kognitivní, metakognitivní, sociální, paměťové a afektivní strategie.

Tab. 58: Srovnání pořadí používání skupin strategií s jinými výzkumy

výzkum	průměrné pořadí					
	P	KG	K	M	A	S
9. ročník ZŠ, 2006 (habilitační práce)	6	2	1	3	5	4
předposlední ročníky gymnázií, 2006 (habilitační práce)	5	2	1	3	6	4
předposlední ročníky gymnázia, 2004 (Vlčková 2005)	5	2	1	3	6	4
gymnázia, 3 poslední ročníky, 2001 (Vlčková 2002)	-	-	-	I	III	II
gymnázia, předposl. ročníky (Přinosilová 2009, Hufová 2010)	5	2	1	3	6	4
franc. gymnázium 6leté, všechny ročníky (Koudelková 2009a)	4/5	2	1	3	6	4/5
6. ročník ZŠ, 2009 (Večerková 2010)*	V	IV	III	I	-	II
5. ročník základního vzdělávání, Kanada (Gunning 1997)	4/5/6	4/5/6	1	3	2	4/5/6
6. ročník základního vzdělávání, Taiwan (Lan, Oxford 2003)	6	3/4	1/2	3/4	1/2	5
6. ročník základního vzdělávání, Taiwan, (Hsu, po r. 2003)	5	3	6	2	1	4
sekundární školy, Korea 2000 (Lee 2003)	4/5	3	1	4/5	6	2
post-sekundární školy, Taiwan, (Hsu 2003)	6	5	1	4	2	3
univerzita, Thajsko (Zhao 2009)	6	3	1	2	4	5
univerzita, Hong Kong (Bremner 1999)	5	3	1	2	6	4

Legenda:

* Jiný dotazník, vycházející však z baterie položek SILL. Dimenze SILL nezjišťované.

P ... paměťové, KG ... kognitivní, K ... kompenzační, M ... metakognitivní, A ... afektivní, S ... sociální.

– Nebylo zjišťováno.

Večerková (2010) zjistila u žáků 6. ročníku základních škol na Kroměřížsku následující pořadí skupin strategií podle míry jejich používání: metakognitivní, sociální, kompenzační, kognitivní a paměťové strategie. Afektivní strategie nebyly zjišťovány. Výsledky zahraničních výzkumů jsou odlišné (Gunning 1997, Lan, Oxford 2003). Nejvíce používané jsou kognitivní a afektivní strategie. Výzkum v 6. ročníku základního vzdělávání na Taiwanu ukazuje zcela odlišné výsledky od ostatních výzkumů (Hsu, nedatováno). Nejvíce byly používány afektivní strategie a nejméně kompenzační, což může podle našeho názoru naznačovat direktivní, učitelo-centrický způsob výuky, a to bez jakékoli negativní konotace. Pravděpodobně se očekává, že žáci mají učivo znát a ne zkoušet si „nějak“ poradit, nebo nejsou žáci vedeni k flexibilitě. Afektivní strategie žáci používají pravděpodobně proto, že jim ve spojitosti s výukou a školními požadavky vyvstávají emoční problémy a potřebují si dodávat odvahy a pracovat s vlastními pocity a postoji.

Celkově se ukazuje, že kognitivní strategie jsou nejvíce používané ve všech výzkumech na všech stupních vzdělávání (tab. 58). Nejméně používané jsou paměťové strategie. Podle našeho názoru je to proto, že kognitivní strategie představují přímou práci na osvojovaném jazyce, a jsou proto žákům blízké. Paměťové strategie zjišťované v SILL (1990) jsou relativně pokročilé, specifické a odpovídají aktuálním poznatkům neurověd, proto možná zatím nejsou žáky používané, případně je žáci ani neznají a učitelé je nezprostředkovávají. Zapojení těchto paměťových strategií představuje podle našeho názoru (zdánlivě) zvýšené množství potřebného času k učení se slov apod., nicméně osvojení je trvalejší, následné vybavování je snazší, a pokud si žák na dané strategie zvykne, snižuje si i jejich počáteční časová náročnost.

Srovnání nejméně používaných jednotlivých strategií

Výsledky průměrně nejméně a nejvíce používaných strategií v 9. ročníku a na gymnáziích spolu korespondují. Mezi nejméně používané jednotlivé strategie (pod 2 na škále) patří v 9. ročníku pojmové mapy (P7), fyzické ztvárnění slov (P8), mechanické techniky jako kartičky (P10), představení si slova (P6). Mezi dalšími nejméně používanými strategiemi byl také záznam pocitů a práce s nimi (A6) podobně jako na gymnáziích. Na gymnáziích se jednalo o strategie: pojmové mapy (P7), fyzické ztvárnění (P8), zaznamenávání si pocitů a postojů souvisejících s učením se jazyku a práce s nimi (A6). Mezi dalšími nejméně průměrně používanými strategiemi byly také mechanické techniky (P10). V 5. ročníku byla z výše uvedených (málo používaných strategií na gymnáziích a v 9. ročníku) zjišťována pouze strategie používání kartiček (P10) a představování si slov (P6) při jejich osvojování. Používání kartiček patřilo mezi nejméně používané strategie, nikoli však představování si slov. Nejméně byly používány sociální strategie (S4, S5) spolupráce se spolužáky při učení a kamarád na dopisování. Strategii pojmových map (P7), fyzického ztvárnění slova (P8) a mechanické techniky jako kartičky apod. (P10) nikdy nepoužívalo více než 60 % žáků 9. ročníku ZŠ a stejně tak žáků gymnázií.

Při zredukovaném počtu zkoumaných položek v 9. ročníku a na gymnáziích tak, aby odpovídaly položkám zkoumaným v 5. ročníku, jsou nejméně používané strategie: V 9. ročníku mechanické

techniky jako kartičky (P10), představování si slov (P6) a spolupráce se spolužáky (S5). Na gymnáziích používání mechanických technik (P10), představování si slov (P6) a sebepovzbuzování (A2).

Lanová a Oxfordová (2003) zkoumaly používání strategií učení angličtině jako cizímu jazyku u 379 žáků 6. ročníku veřejné základní školy na Taiwanu. Nejméně používané strategie byly: fyzické ztvárnění slov ($x = 2,1$, na škále 1 – 5, 5 nejvíce), spolupráce se spolužáky, kreslení si slov na papír nebo v hlavě pro lepší zapamatování ($x < 2,5$), zájem a ochota učit se o cizí kulturu, vyhledávání příležitostí k mluvení anglicky ($x = 2,6$). Nejméně používané byly paměťové strategie. Taiwanské děti se obvykle tradičně ve škole učí mnemotechniky (opakování slov potichu s pohyby rtů, opakované psaní si slov) spíše než paměťové strategie uváděné v SILL (1990). Zajímavé je, že se v tomto výzkumu ukazuje také nízká míra používání strategie spolupráce se spolužáky, podobně jako v našem výzkumu. U taiwanských dětí to bylo vysvětlováno tak, že tato strategie není ve třídě podporována učiteli, protože neznají dostatek kooperativních forem výuky. Mnoho z žáků v taiwanském výzkumu zmiňovalo také procvičování angličtiny s rodiči, podobně jako v našem výzkumu. V Taiwanu to byl překvapivý výsledek, protože rodiče posílají děti do jazykových škol, jelikož si myslí, že by svou angličtinou (zejména špatnou výslovností) angličtinu svých dětí pokazili (Lan, Oxford 2003).

Nízká míra spolupráce s vrstevníky ($x = 2,05$) se ukazovala také ve výzkumu nepřímých strategií na gymnáziu v Brně v roce 2001 (Vlčková 2002). Nepoužívané byly záznamové formy práce s emocemi a plánování učení. Žáci se také nezajímali o to, jak se učit lépe ($x = 1,95$).

Ve výzkumu strategií na brněnských gymnáziích v roce 2004 (Vlčková 2005) bylo pod hodnotu 2 na škále používáno více strategií než v současném výzkumu, jinak však byly nepoužívané strategie zcela shodné. Ve výzkumu v roce 2004 však bylo více položek, které pak byly na základě faktorové a položkové analýzy do výzkumu v roce 2006 (habilitační práce) redukovány. Jednalo se o paměťové strategie kombinování zvukových a vizuální **představ**, používání rýmů a výslovnosti slov, **pojmové mapy**, **mechanické techniky (kartičky)** a **fyzické ztvárnění slova**. Z kognitivních strategií se jednalo o chození na mimoškolní akce. Z metakognitivních o střednědobé **plánování učení**, **krátkodobé cíle** a z afektivních o **záznamy emocí** a práci s nimi a diskusi pocitů. Ze sociálních strategií se jednalo o žádání rodilých mluvčích o pomoc a dopisování si s kamarádem v zahraničí. V mnoha případech se jednalo o specifické strategie, jejichž používání bylo ztíženo podmínkami žáků (dostupnost rodilých mluvčích) nebo se jim dané strategie mohly jevit jako okrajové (např. paměťové strategie). Pod hodnotu 2 byly na gymnáziích v současném výzkumu strategie tučně vyznačené výše: mechanické techniky (kartičky, P10), používání představ (P6), pojmové mapy (P7), fyzické ztvárnění slov (P8), krátkodobé a střednědobé plánování (M10) a záznam pocitů (A6).

Za závažné lze považovat omezený repertoár žáků u paměťových strategií a postrádání krátkodobého a střednědobého plánování při učení se jazyku, které mohou žákům při učení vytvářet překážky.

Srovnání nejvíce používaných jednotlivých strategií

Tři nejvíce používané strategie byly v 9. ročníku požádání druhého, aby řekl, co žák neví (K2), opakování činnosti (KG1), používání slovníků a encyklopedií (KG10). Mezi další nejvíce používané strategie v 9. ročníku patřily také strategie používání opisu a synonym (K8) a zjednodušení sdělení (K6), které byly nejvíce používány na gymnáziích. Vedle dvou výše zmíněných strategií (K6, K8), bylo na gymnáziích nejvíce zastoupeno používání slovníků a encyklopedií (KG10). Požádání druhého, aby řekl, co žák neví (K2) a opakování činnosti (KG1), které byly nejvíce používanými strategiemi v 9. ročníku, patřily na gymnáziích mezi další nejvíce používané strategie. Nejvíce používané strategie byly tedy podobné.

V 5. ročníku byly třemi nejvíce používanými strategiemi výhradně kognitivní strategie používání slovníků (KG10), opakování činnosti (KG1) a procvičování fonetického a ortografického systému jazyka (KG3). Při zredukovaném počtu zkoumaných položek v 9. ročníku a na gymnáziích tak, aby odpovídaly položkám zkoumaným v 5. ročníku, bylo jak v 9. ročnících, tak na gymnáziích nejvíce používáno opakování činnosti (KG1), slovníky (KG10) a odhadování významu (K1).

Ve výzkumu nepřímých strategií učení na gymnáziu v roce 2001 (Vlčková 2002) byly nejvíce ($x > 3,5$, tj. často) používané strategie rozpoznání účelu jazykového úlohy, učení se z chyb, žádání o zopakování, řízená pozornost, propojování nového se známým, akceptace rizika a sebepovzbuzování.

Ve výzkumu z roku 2004 (Vlčková 2005) byly nad 3,5 na škále (napůl až často používané) strategie **opakování činnosti**, používání frází, slovníků, **nepřekládání doslovně**, **přizpůsobování sdělení**, **odhadování**, **opisy a synonyma**, **žádání** o vysvětlení nebo zpomalení. Pozitivní podle našeho názoru je, že strategie nepřekládat vše doslovně byla vhodně kombinována s používáním slovníků. Žáci tedy neulpívali na doslovném překladu, zároveň však hledali potřebná slova v příručkách. Nad 3,5 na škále byly v současném výzkumu strategie výše označené tučně a další, jako zjednodušení sdělení (K6), zaměření tématu (K5), opisy, synonyma (K8), nepřekládání doslovně (KG15), odhadování významu (K1), požádání druhého, aby řekl to, na co si žák nemůže vzpomenout (K2), opakování činnosti (KG1), předběžné procházení textu (KG9), učení se z chyb (M14) a zvýrazňování (KG19). Ukazuje se tedy, že výsledky současného výzkumu korespondují s výsledky z roku 2004 (Vlčková 2005), což můžeme chápat jako pozitivní jev z hlediska validity a reliability výzkumu, stejně jako náznak stability ve struktuře používání strategií učení žáky napříč střednědobým časovým úsekem, navíc v době kurikulární reformy zaměřené na rozvíjení kompetencí žáků.

Výsledky ukazují, že mezi nejvíce používanými strategiemi jsou kompenzační strategie a obecněji řečeno více přímé než nepřímé strategie, což odpovídá celkovým hlavním výsledkům prezentovaného výzkumu.

Srovnání používání skupin strategií

Co se týče **paměťových strategií**, kognitivně náročnější, specifické paměťové strategie byly více používány na gymnáziích než v 9. ročníku ZŠ. Žáci gymnázií používali více propojování, kontextualizaci, fonetické reprezentace, ale také vizualizaci na základě umístění slova. V 9. ročníku ZŠ bylo více než na gymnáziích používáno učení se slovíček ve skupinkách, pojmových map a fyzického ztvárnění slov – předvedení, zahrání slova. Více než v 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích byly v 5. ročníku ZŠ používány strategie představení si slovíčka a používání mechanických technik, jako kartiček pro osvojování slovní zásoby. Ukazuje se, že žáci nižších stupňů vzdělávání využívají více strategie představení si slova nebo jeho ztvárnění. V 9. ročníku ZŠ, kde se žáci nejvíce učí slovní zásobu po významových a jiných skupinách, současně nejvíce používají komplementární strategie pojmových map. Zdá se, že komplexnější strategie přicházejí až později.

17 kognitivních strategií z 19 zkoumaných bylo více používáno na gymnáziích než v 9. ročníku ZŠ. U strategie rychlého uchopení myšlenky nebyl rozdíl zjištěn. Přirozené procvičování bylo nejvíce používáno na gymnáziích, následované 5. ročníkem, nejméně v 9. ročníku ZŠ. S 5. ročníkem bylo srovnáváno používání pouze 5 strategií, z nichž 4 (používání slovníků, procvičování fonetiky a ortografie, používání frází a ustálených spojení, opakování činnosti) byly více používané žáky 5. ročníku než žáky 9. ročníku ZŠ nebo gymnázií. V 9. ročníku ZŠ bylo více než na gymnáziích používáno pouze procvičování fonetiky a ortografie. Ukazuje se, dle očekávání, že některé z kognitivně méně náročných strategií vhodných zejména pro začátky učení se cizímu jazyku, jsou používány více na nižších stupních vzdělávání a složitější, komplexní strategie více na gymnáziích. Zejména procvičování fonetiky a ortografie je typické pro nižší stupně vzdělávání, které obvykle představují počátky osvojování preferovaného cizího jazyka.

Kompenzační strategie nebyly u žáků 5. ročníku ZŠ dostatečně sledovány. Učitelé z praxe a odborníci na ranou výuku jazyka doporučovali tyto strategie z dotazníku vyřadit, zejména z důvodu redukce počtu položek a také proto, že jsou tyto strategie žákům mladšího školního věku cizí. Kompenzační strategie zastupovala pouze jedna strategie, a to odhadování významu slov, která byla více používána na gymnáziích a v 5. ročníku než v 9. ročníku ZŠ. Tento výsledek může vypovídat o demografickém složení žáků v daných třech skupinách a jejich odlišných charakteristikách (inteligence, rodinné zázemí, zájem a nadání na jazyky atd.). Vliv na výsledky může mít také transformace škály pro srovnání mezi stupni vzdělávání.

Co se týče 9. ročníku ZŠ a gymnázií, více byly kompenzační strategie používány na gymnáziích (4 z 8 zjišťovaných). Rozdíly nebyly zjištěny u požádání druhého, aby řekl neznámý výraz, a směřování projevu k tématům se známou slovní zásobou. V 9. ročníku ZŠ se žáci více než na gymnáziích vyhýbali konverzaci na téma s neznámou slovní zásobou, což se zdá být strategie typická pro začátky učení se cizím jazykům nebo nižší pokročilost (srov. Vlčková 2005).

Metakognitivní strategie nebyly, jak by se dalo očekávat, vždy více používány na gymnáziích. Střednědobé plánování bylo přítomné více v 9. ročníku, stejně jako oddělování učení se jednotlivých aspektů jazyka (výslovnost, slovosled, slovíčka atd.). Rozdíly nebyly zjištěny u 4 strategií z

15, např. u vytváření si přehledu, zájímání se o to, jak se učit nebo u dlouhodobých cílů, u nichž by se dalo očekávat, že budou na gymnáziích více používané než na nižších stupních vzdělávání. Na gymnáziích používali žáci více řízenou a selektivní pozornost, přípravu učebního prostředí, anticipaci, identifikaci jazykové úlohy a vyhledávání příležitostí k procvičování. V 5. ročníku byly zjišťovány pouze dvě metakognitivní strategie. Je zajímavé, že obě strategie byly více používány žáky 5. ročníku než 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích. Jednalo se o náročné metakognitivní strategie jako učení se z chyb a sledování pokroku v jazyce, které bychom očekávali spíše u žáků gymnázií. V hodnocení pokroku v učení se žáci 9. ročníku ZŠ a gymnázií překvapivě nelišili.

Afektivní strategie byly na gymnáziích jednoznačně méně používané než na základní škole. Může to souviset s tím, že žáci gymnázií pociťují menší stres z používání jazyka a učení se mu nebo na tento stres případně méně reagují, případně na něj méně reagují strategiemi, které jsme zkoumali. Jediná strategie (dodávání si odvahy používat jazyk) byla na gymnáziích používána více než v 9. ročníku ZŠ, podle našeho názoru proto, že se jedná o konstruktivní strategii, která nemusí být vázaná na zažívání stresu z používání jazyka nebo učení se mu. V 5. ročníku ZŠ byla zkoumána pouze 1 z afektivních strategií, a to dodávání si odvahy. Žáci 5. ročníku ji používali více než žáci 9. ročníku ZŠ a gymnázií.

Zajímavé a překvapivé je, že **sociální strategie** byly vždy více používané na gymnáziích než v 9. ročníku ZŠ (5 strategií) nebo rozdíly v používání strategií nebyly signifikantní (3 strategie). V 5. ročníku ZŠ byly zjišťovány 4 sociální strategie. Spolupráce se spolužáky při učení a dopisování nebo konverzace s kamarádem v cizím jazyce byly v 5. ročníku používány méně než na gymnáziích nebo v 9. ročníku ZŠ. Dopisování s kamarádem v cizím jazyce je pro žáky 5. třídy relativně nedostupné. Obvykle ještě nemají zahraniční kamarády a nedosahují potřebné minimální míry znalosti jazyka pro danou komunikaci. Překvapivé je, že žáci 5. ročníku nejméně spolupracují se spolužáky při učení jazyka, tedy minimálně tuto nižší četnost uváděli a vnímali. Strategie seznámení se s kulturou dané země byla méně používána v 9. ročníku než na gymnáziích a v 5. ročníku ZŠ. Nevyužívání této strategie může být dáno odlišnými zájmy žáků než je kultura, neuvědomováním si vztahu kultury a osvojování jazyka a demografickou strukturou žáků 9. ročníku ve srovnání s 5. ročníkem a gymnázií.

Proměnné ovlivňující používání strategií

Zkoumali jsme několik proměnných, které mohou ovlivňovat používání strategií učení. Výsledky našich zjištění zde interpretujeme a zasazujeme do kontextu teorie a dalších výzkumů.

Prezentovaný výzkum přispívá k teorii **genderově vázaných rozdílů** v používání strategií. Dívky používaly na všech zkoumaných stupních strategie učení více, což koresponduje s výsledky jiných výzkumů realizovaných v ČR (Vlčková 2002, 2005) i výzkumů realizovaných v dalších zemích s žáky euro-americké kultury (Oxford 1986, Oxford, Ehrman 1987, Oxford, Nyikos, Crookall 1987), ale i jiných kultur (Hsu, nedatováno). Zároveň je však třeba brát v úvahu psychometrické pravidlo, že rozdíly uvnitř skupin jsou větší než mezi skupinami (Gage, Berliner 1998). Jak

zjistila Oxfordová (1990), muži, kteří mají stejné psychologické preference jako ženy, používají strategie stejně jako ženy. Genderové rozdíly se neobjevují ve všech kulturách nebo muži používají strategie více. Týká se to například arabských zemí (Hashim, Sahil 1994, Shmais 2003), některých výzkumů v Číně (Nisbet, Tindall, Arroyo 2005), Singapuru (Wharton 2000), Vietnamu (Tran 1988), Malajsii (Teh et al. 2009), Mexiku (Hill 1987) aj. Důvodem může být celkové postavení žen ve společnosti, projevující se například horším přístupem ke vzdělávání nebo určitým pracovním pozicím spojeným s větším kontaktem s cizím jazykem. Například v Británii dosahují obvykle asijské muži lepších jazykových znalostí než ženy, což je mimo jiné podle Ellise (2008, s. 314) dáno tím, že muži mají častěji práci, kde přichází do styku s rodilými mluvčími a ženy jsou v domácnosti. Rozporuplné výsledky ukazují, že spíše než o vliv pohlaví jako biologické danosti se jedná o vliv genderu coby sociálního konstruktu (srov. Ellis 2008). Gender se tak jeví spíše jako sociální charakteristika než individuální. A spíše jako to, co lidé dělají, než jací jsou (srov. Ehrlich 1997).

V našem výzkumu se ukazuje, že dívky uvádí vyšší míru používání jak přímých, tak nepřímých strategií učení, jak v 9. ročníku, tak na gymnáziích, kde bylo možné tyto analýzy realizovat. Genderové rozdíly ve prospěch dívek se objevovaly jak v 9. ročníku, tak na gymnáziích u všech šesti podskupin strategií, zanedbatelné však byly u paměťových a afektivních strategií u 9. ročníku ZŠ i na gymnáziích. Pravděpodobně mimo jiné proto, že paměťové a afektivní strategie byly celkově málo používané. Dále se také ukazuje, že s rostoucím stupněm vzdělávání jsou genderové rozdíly v používání strategií stále jasnější. V 5. ročníku jsou rozdíly sice signifikantní, ale zanedbatelné síly.

Na všech stupních vzdělávání souviselo sebepojetí v oblasti učení s používáním strategií. Čím více žáci používali strategie, tím více uváděli, že se **umí učit** a mají **nadání na jazyky**. A naopak, čím více žáci uváděli, že se umí učit, ví, jak se učit a mají nadání na cizí jazyky, tím více používali strategie učení. Logicky se tak ukazuje soulad v sebehodnocení a v souvislosti nadání na cizí jazyk s tím, zda má žák pocit, že se umí jazyk učit. Vazba obou proměnných na deklarované používání strategií učení koresponduje s tím, že je používání strategií také zjišťováno sebehodnocením, ale hlavně ukazuje spojitost všech tří proměnných. V prezentovaném výzkumu se ukazuje, že vazba používání strategií a sebehodnocení dovednosti sílí směrem s rostoucím stupněm vzdělávání.

Na všech stupních vzdělávání se ukazoval vztah podpory učení a míry používání strategií. Čím častěji **učitel** říkal žákům, jak se učit, tím častěji používali strategie učení. Stejný vztah se ukazoval i u procvičování učení v případě 9. ročníku a gymnázií. Vliv informování o strategiích a jejich procvičování se mírně snižuje směrem k vyšším stupňům vzdělávání. Je však stále signifikantní. Tyto výsledky jsou z hlediska pedagogické praxe velmi důležité. Poskytují podporu učitelům při jejich pedagogickém působení – ukazují, že se toto působení setkává s úspěchem a je vhodné s ním začínat v základním vzdělávání. V zahraničních výzkumech tato vazba nebývá tak jasná, zejména ne u dotazníků zjišťujících strategie obecně, namísto ve vazbě na jazykovou úlohu (Artelt, Moschner 2005). Ve výzkumu používání nepřímých strategií učení cizímu jazyku

na gymnáziu (Vlčková 2002) se vliv učitelova informování na používání nepřímých strategií neukazoval jako signifikantní. Nicméně ve výzkumu na brněnských gymnáziích v roce 2004 (Vlčková 2005) se ukazoval pozitivní vztah s používáním strategií jak u informování o strategiích a učení, tak u procvičování učení a strategií učitelem.

Vztah mezi **dobou** (délkou) **učení** se preferovanému jazyku a používáním strategií se neukazoval. Kromě výsledků v 9. ročníku (čím dříve se žáci začali učit preferovaný jazyk, tím více používali strategie učení); síla vztahu byla ovšem zanedbatelná. Výsledek je dán pravděpodobně tím, že na gymnáziích žáci uváděli častěji více různých jazyků jako preferovaný jazyk, a mohli se je tak učit i relativně krátko. V 9. ročníku byla preferovaným jazykem nejčastěji angličtina, kterou se žáci obvykle učili ze všech jazyků nejdéle. Na gymnáziích mají žáci pravděpodobně již zkušenost s používáním strategií u předchozích osvojovaných jazyků, proto se rozdíl v používání strategií v závislosti na délce učení jazyku neukazuje. Tento výsledek je zajímavý, protože prezentovaný výzkum se zabývá srovnáním používání strategií na konci tří stupňů vzdělávání, kde by délka učení se jazyku (korespondující s délkou dosavadní školní docházky) mohla silně determinovat výsledky používání strategií učení. Ukazuje se však, že významnou roli hraje spíše znalost jazyka a pokročilost v něm (u 9. ročníku a na gymnáziích) a případně další zde zmiňované proměnné.

Ve výzkumu nepřímých strategií učení cizímu jazyku na gymnáziu (Vlčková 2002) se vliv doby učení se cizímu jazyku neukazoval jako signifikantní, i přestože se žáci učili preferovaný jazyk po různě dlouho dobu. Zdá se tedy, že více než to, jak dlouho se člověk daný jazyk učí, hrají roli jiné proměnné. Pravděpodobně nadání na jazyk, motivace apod.

Ačkoli doba učení se jazyku nemá vliv na používání strategií, ukazuje se vliv doby učení jazyku na jeho znalost (5. ročník, gymnázia; v 9. ročníku zanedbatelně) a vliv znalosti jazyka na používání strategií. V 9. ročníku je vztah znalosti a používání strategií relativně nejsilnější z daných tří stupňů vzdělávání a doba učení se preferovanému jazyku a jeho znalost vykazují signifikantní, ale zanedbatelný vztah.

Podobně **počátek učení se cizím jazykům**, který byl zjišťovaný v 9. ročníku a na gymnáziích, se neukazoval jako prediktor používání strategií učení. V 9. ročníku byl vztah sice statisticky signifikantní, ale zanedbatelné síly.

Typ jazyka (angličtina nebo němčina) neměl vliv na používání strategií učení. Pouze v 5. ročníku angličtináři používali strategie učení více. Jako vysvětlení se mohou nabízet odlišné didaktické přístupy v obou jazycích a omezená kapacita žáků ve zpracování informací, věkově limitované zkušenosti a znalosti. Žáci si zatím nevytváří sami tolik strategií jako starší žáci a pracují zejména tak, jak je učí učitel a rodiče. Ve výzkumu nepřímých strategií učení cizímu jazyku na gymnáziu (Vlčková 2002) se daná souvislost typu jazyka a používání nepřímých strategií také neukazovala. Pravděpodobně jsou západoevropské jazyky relativně podobné, proto se neprojevuje odlišné používání strategií učení. I když například i u osvojování japonštiny a čínštiny je mnoho strategií stejných jako u evropských jazyků (Oxford 1990).

Čím **více jazyků** se žáci na gymnáziích a v 9. ročníku učili, tím více používali strategie učení. Osvojování si více jazyků pravděpodobně souvisí s nadáním na jazyky, verbální inteligencí a motivací žáka. S každým dalším jazykem dochází k transferu znalostí a používaných strategií, žáci si mohou být učení více vědomi a zevšeobecňovat postupy a pravidla. Zkušenost s osvojováním předchozích jazyků má, jak se jeví, pozitivní vliv na uplatňování strategií učení. U žáků učících se více jazyků se však může obecně jednat o žáky s vyšší inteligencí (zejména verbální), pro které je osvojování jazyka snazší. Ne vždy však úspěšní žáci používají strategie nejvíce. V našich předchozích výzkumech (Vlčková 2005) se ukazovalo, že někteří úspěšní žáci mnohé strategie „nepotřebují“, protože mají vysokou inteligenci a ovládají daný cizí jazyk velmi dobře. Je také možné, že se u této skupiny žáků „strategie“ vyskytují již na úrovni nevědomých zautomatizovaných kognitivních procesů, a nejedná se tedy již o strategie (záměrné, uvědomované kroky). Vliv počtu osvojovaných jazyků se ve výzkumu nepřímých strategií učení cizímu jazyku na gymnáziu (Vlčková 2002) neukazoval, i přestože se žáci ve zkoumaném vzorku učili také různý počet cizích jazyků: 2 jazyky (46 %), 3 jazyky (40 %) a 4 jazyky (11 %) a 5 jazyků (2 %).

Proměnné ovlivňované používáním strategií

Výsledky výzkumu ukazují pozitivní vztah míry používání strategií a **známky z cizího jazyka** na posledním vysvědčení ve všech zkoumaných ročnících vzdělávání, i když v 5. ročníku je vztah zanedbatelné síly. Čím více žáci strategie používají, tím mají lepší známku a naopak. Čím lépe jsou žáci hodnoceni učitelem (lepší známka z jazyka), tím více používají strategie. Žáci, kteří mají výborné známky, jsou obvykle žáci, kteří mají o něco lepší znalosti, případně i vyšší verbální inteligenci a jsou více motivovaní. Tato skupina žáků používá strategie více. Negativní motivace (srov. Vlčková 2002) „mít dobrou známku“ sama o sobě vede spíše k používání povrchních strategií, a ne k celkově vyšší míře používání strategií.

Nejsilnější vztah známky a používání strategií byl v 9. ročníku ZŠ, kde je pravděpodobně známka nebo obecně znalost jazyka pro žáky důležitá vzhledem k očekávanému přijímacímu řízení na střední školy. Pravděpodobně se v průměru častěji se učí, jsou v učení aktivní a přejímají za ně zodpovědnost, včetně jeho plánování. Možná může být i jiná interpretace.

Vztah strategií a známky se ukazuje ve všech našich dosavadních výzkumech (Vlčková 2002, 2005), což je z hlediska výsledků v jiných zemích ne zcela standardní. Zámka se však jeví jako zprostředkující proměnná pro jiné aspekty a jsou na ni těsně vázány vědomé a strategické kroky žáka. Zdá se, že známka je používání strategií bližší než jiné indikátory vzdělávacích výsledků a proměnné ukazující na účinnost, příp. efektivitu strategií učení, kde jsou vztahy s používáním strategií zjišťovány méně. Obzvlášť, pokud se jedná o obecné dotazníky, nevázané na určité jazykové situace, úlohy a cvičení.

Relativně nejsilnější vztah se známkou vykazují kognitivní strategie, zejména v 9. ročníku, poté metakognitivní strategie. Ve výzkumu nepřímých strategií učení cizímu jazyku na gymnáziu

(Vlčková 2002) byl, vzhledem k nezjišťování přímých strategií, nejsilnější vztah u metakognitivních strategií.

S používáním strategií v 9. ročníku a na gymnáziích pozitivně souvisela také žáky odhadovaná vlastní úroveň **znalosti cizího jazyka** ve srovnání s rodilými mluvčími. O něco silnější vztah strategií a znalosti byl v 9. ročníku. Pravděpodobně proto, že žáci 9. ročníku jsou průměrně na nižší úrovni pokročilosti v preferovaném jazyce a rozdíly ve vlastním odhadu znalosti mohou být větší. Lepší znalost byla uváděna na gymnáziích. Ve výzkumu nepřímých strategií na gymnáziu (Vlčková 2002) se ukazoval pozitivní vztah žákem odhadované vlastní znalosti jazyka s používáním strategií učení. Týkal se metakognitivních a sociálních strategií, nikoli však afektivních.

V 5. ročníku se souvislost používání strategií a dosaženého skóre v didaktickém testu neukazovala, což je častý výsledek ve výzkumech mladších žáků v zahraničí (Artelt, Moschner 2005). Podle našeho názoru k výsledku přispívá i konstrukce testu, který zjišťoval znalost základní slovní zásoby a gramatiky, dovednost psát a číst v cizím jazyce, nezjišťoval dovednost porozumění slyšenému a mluvení. Test sloužil zejména k triangulaci známky z cizího jazyka, jejíž obsah může variovat napříč školami.

Vztah znalosti jazyka a používání strategií je třeba chápat také jako reciproční. Používání vhodných strategií vede ke zvyšování cizojazyčné kompetence. Žáci s lepšími znalostmi a vyšší pokročilostí, jak ukazují výzkumy, používají strategie více a jiné (Bialystok 1981, Chamot, Küpper 1989, Chamot et al. 1987, Green, Oxford 1995, O'Malley et al. 1985, Oxford, Nyikos 1989, Politzer 1983, Tyacke, Mendelsohn 1986, Wharton 2000). Lepší znalost jazyka umožňuje zapojení strategií, které začátečníci nebo méně pokročilí nemohou aplikovat. Týká se to zejména přímých strategií (paměťových, kognitivních a kompenzačních) jako například používání synonym, odhadování na lingvistickém základě, propojování výslovnosti jednoho slova s jiným, vytváření shrnutí v cizím jazyce aj.

Pouze v 9. ročníku (nikoli na gymnáziích) pozitivně souviselo používání strategií učení cizímu jazyku s **efektivitou učení cizímu jazyku** definovanou jako poměr doby učení a dosažené znalosti jazyka. V 5. ročníku jsme tuto proměnnou nesledovali. Co se týče skupin strategií, v 9. ročníku se ukazovaly souvislosti u všech šesti podskupin strategií. Kompenzační strategie vykazovaly jak v 9. ročníku, tak na gymnáziích specifickou vazbu na efektivitu učení. Čím nižší efektivitu učení žáci měli, tím více používali kompenzační strategie. Potřebují pravděpodobně své (přirozeně) limitované znalosti nahrazovat a doplňovat. Efektivita učení byla v 9. ročníku nejsilněji vázána na kognitivní a metakognitivní strategie. Na gymnáziích byla nejsilnější vazba na sociální strategie.

V diskusi jsme se věnovali shrnutí a interpretaci hlavních výsledků. K výsledkům testování hypotéz a výzkumným otázkám formulovaným v metodologické části práce se vyjadřujeme v obsahových závěrech práce (kap. 9).

9 ZÁVĚR

Závěry jsou rozděleny na obsahové a metodologické závěry, návrhy pro další výzkumy a doporučení do praxe. V obsahových závěrech se vyjadřujeme k výzkumným otázkám a testovaným hypotézám (viz kap. 4).

9.1 OBSAHOVÉ ZÁVĚRY

Cílem prezentované práce bylo přispět k poznání, jak žáci používají strategie učení cizímu jazyku v hlavním proudu všeobecného vzdělávání v prostředí českého vzdělávacího systému. Popisali jsme deklarované používání strategií učení v 5. ročníku ZŠ (na konci druhé evaluační etapy primárního vzdělávání), v 9. ročníku ZŠ (na konci povinného základního vzdělávání) a v předposledních ročnících víceletých a čtyřletých gymnázií, tj. ke konci středního všeobecného vzdělávání, resp. ke konci celého všeobecného vzdělávání.

Prostřednictvím výpovědí žáků jsme v dotazníkových šetřeních zjišťovali deklarované používání strategií učení cizímu jazyku a souvislost vybraných proměnných s používáním strategií. Zkoumali jsme, zda a jak se deklarované používání strategií učení cizímu jazyku liší v 5. ročníku, 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích, zda a jak se liší proměnné ovlivňující deklarované používání strategií a proměnné ovlivňované používáním strategií. Průběžně jsme v textu odpovídali na 4 okruhy výzkumných otázek z kapitoly 4.1 a testovali dvě hlavní a několik dílčích hypotéz. Nyní shrneme odpovědi na výzkumné otázky a výsledky testování hypotéz.

První okruh výzkumných otázek se týkal deklarovaného používání strategií učení a základních deskriptorů procesu učení se cizímu jazyku na jednotlivých sledovaných stupních vzdělávání. Byl zkoumán a popisován v kapitole 5 (5. ročník), 6 (9. ročník) a 7 (gymnázia). Za každou kapitolou je k dispozici diskuse dílčích výsledků týkajících se procesu učení se cizímu jazyku a charakteristik žáků v daném ročníku, používání strategií a jeho souvislostí s vybranými proměnnými (kap. 5.5, 6.5, 7.5 a 8.5). Zde nabídneme pouze stručné srovnání rozdílů mezi stupni vzdělávání.

Ukazují se určité tendence ve spojitosti se stupněm vzdělávání. Se zvyšujícím se stupněm vzdělávání:

- se zvyšoval počet osvojovaných cizích jazyků,
- zvyšovala se různorodost v typu preferovaného cizího jazyka, *
- zvyšovala se doba učení jazyku, u něhož žáci popisovali používání strategií,
- rostla doba učení se cizím jazykům obecně (tj. klesal počátek učení se cizím jazykům do nižšího věku žáka),
- zvyšovala se uváděná míra nadání na cizí jazyky, *
- zvyšovala se uváděná znalost preferovaného cizího jazyka, *

- zvyšovalo se průměrné pořadí dovednosti čtení v pořadí řečových dovedností podle míry jejich rozvoje, *
- snižovalo se průměrné pořadí míry rozvoje dovednosti psaní mezi ostatními řečovými dovednostmi,³⁷ *
- snižovala se role angličtiny jako prvního osvojovaného cizího jazyka, *
- zhoršovala se známka z preferovaného cizího jazyka na vysvědčení,
- snižovalo se informování ve výuce, jak se učit a jaké jsou vhodné strategie učení.
- snižovala se míra procvičování strategií a učení ve výuce, *

* Zkoumáno pouze v 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích.

Jediný výsledek, který nevykazoval takto přímý trend u žáků 5. ročníku, 9. ročníku ZŠ a gymnázií, byla uváděná míra dovednosti učit se, která byla nejnižší u žáků 9. ročníku a nejvyšší v 5. ročníku.

Ve **výzkumné otázce 2** jsme se ptali, zda a jak se deklarované používání strategií na daných stupních vzdělávání liší. Odpovídající (věcná) hypotéza **H1** byla přijatá: **Žáci 5. ročníku ZŠ, 9. ročníku ZŠ a gymnázií se liší v (uváděné) celkové průměrné míře používání strategií učení cizímu jazyku.** Žáci 5. ročníku používají strategie relevantní pro svůj věk nejvíce. Stejně strategie používají žáci 9. ročníku a gymnázií méně než žáci 5. ročníku. Žáci gymnázií dané strategie používají více než žáci 9. ročníku. V 5. ročníku je však největší procento žáků zcela nepoužívajících 10 z 15 takto srovnávaných strategií, proto je třeba tento závěr o nejlepších výsledcích žáků 5. ročníku ZŠ brát s rezervou.

Deklarované používání strategií učení cizímu jazyku bylo srovnávané i samostatně mezi žáky 9. ročníku a gymnázií u 67 strategií. **Žáci gymnázií používali strategie signifikantně více než žáci 9. ročníku ZŠ.**

Průměrná míra používání strategií v 5. ročníku byla 2,06 (SD = 0,27 na 3 bodové škále, pro všechny strategie). V 9. ročníku 2,76 na 5 bodové škále (SD = 0,43) a na gymnáziích 2,92 (SD = 0,37), což lze označit jako **střední míru používání strategií** (Oxford 1994). Ukazuje se tedy, že žáci mají v používání strategií rezervy. Zejména se zdá, že **strategie nejsou používány systematicky, pouze příležitostně.**

Ukazuje se, že strategie, které popisujeme, jsou převážně **strategie učení se angličtině** jako cizímu jazyku. Ostatní jazyky jsou zastoupeny sporadicky. Němčina přibližně z 20 %. Popisujeme vždy deklarované používání strategií u preferovaného cizího jazyka nebo v případě žáků 5. ročníku u jejich prvního (hlavního) cizího jazyka na škole, kde také převažuje angličtina.

³⁷ Žáci pravděpodobně více chápali komplexnost a složitost dovednosti psaní a méně ji vnímali jako opísování a přepisování.

Ve druhé výzkumné otázce jsme se dále ptali, zda starší žáci používají jiné strategie a zda se uváděná míra používání jednotlivých strategií a jejich skupin liší. Ptali jsme se, které ze strategií jsou na konci jednotlivých stupňů všeobecného vzdělávání nejvíce a nejméně používané.

V 5. ročníku nebylo srovnání skupin strategií z důvodu nízkého počtu položek inventáře realizováno. Kognitivní, kompenzační, metakognitivní a sociální strategie byly více používány žáky gymnázií než žáky 9. ročníku ZŠ. Naopak afektivní strategie používali více žáci 9. ročníku než gymnázií. V používání kompenzačních strategií nebyl rozdíl.

Přímé strategie učení jsou více používané než nepřímé, jak na gymnáziích, tak v 9. ročníku ZŠ. V 9. ročníku jsou nejméně používanou skupinou strategie paměťové, na gymnáziích afektivní. Skupiny strategií jsou používané jak na gymnáziích, tak v 9. ročníku v pořadí: **kompenzační, kognitivní, metakognitivní, sociální strategie, paměťové/afektivní strategie**. Pořadí strategií na gymnáziích je stabilní napříč vícero výzkumy na gymnáziích v ČR v roce 2001 (Vlčková 2002), 2004 (Vlčková 2005), 2006 (habilitační práce), 2009 (Přinosilová 2009, Huřová 2010) a na francouzském gymnáziu v roce 2009, kde se výsledky lišily pouze v absenci rozdílu v míře používání paměťových a sociálních strategií.

Všechny skupiny strategií jsou v rozpětí střední míry používání ($x = 2,5$ až $3,5$) kromě **paměťových a afektivních strategií**, které jsou v horní části pásma **nízké míry používání** ($x = 1,5$ až $2,5$). U afektivních strategií je největší rozptyl v datech. Závažným výsledkem je zejména zjištěné nepoužívání paměťových strategií, na nichž stojí při učení se cizímu jazyku například osvojování slovní zásoby a jeho co nejtrvalejší výsledky.

Nepoužívanými strategiemi ($x > 1,5$) jsou dvě specifické paměťové strategie. V 9. ročníku nebyly používané **pojmové mapy**, na gymnáziích pojmové mapy a **fyzické ztvárnění slova**.

Nízká míra používání ($x = 1,5$ až $2,5$ na škále) se vyskytuje z **67 zkoumaných strategií u 22 strategií v 9. ročníku a u 16 strategií na gymnáziích** (tab. 59). V **5. ročníku** spadala do pásma nízké míry používání ($x < 1,5$) **pouze jedna** ze zkoumaných strategií, a to kognitivní strategie ze skupiny strategií procvičování (docházení na další výuku jazyka mimo školu). Mnoho ze strategií s nízkou mírou používání je stejných v 9. ročníku ZŠ i na gymnáziích. Zajímavé je, že ani jedna z kompenzačních strategií nevykazovala nízkou míru používání. Nepoužívané strategie na gymnáziích byly podobné jako ve výzkumu v roce 2004 (Vlčková 2005).

Tab. 59: Strategie s nízkou mírou používání v 9. ročníku a na gymnáziích

strategie	9. ročník, gymnázia	jen 9. ročník	jen gymnázia
paměťové	kartičky představy kontextualizace	předvedení si slov	seskupování
kognitivní	souhrny	kombinování myšlení v cizím jazyce mezijazykové srovnávání procvičování indukce psaní poznámek	
metakognitivní	plánování učení střednědobé plánování dlouhodobé cíle		
afektivní	sebeopovzbuzování sebeodměňování předcházení stresu záznam pocitů		diskuse o pocitech
sociální	spolupráce se spolužáky	seznamování se s cizí kulturou spolupráce s rodilými mluvčími dopisování si v cizím jazyce	

Nízká míra používání se ukazuje u **specifických paměťových strategií** (kartičky, představy, kontextualizace). Žáci by s nimi měli být obeznámeni, aby je mohli následně podle potřeby používat. Pokud je znají, ale nepoužívají je, může je učitel s nimi vyzkoušet ve výuce. Explicitní informace o paměťových strategiích by se měly dostat také ke studentům učitelství a učitelům. Většinu strategií sice znají a používají, nicméně potřebují disponovat také jejich systematizovaným a psychologicky zakotveným přehledem.

Za závažné lze považovat nízkou míru používání **strategií plánování**, a to jak dlouhodobého, střednědobého, tak krátkodobého. Při nízké míře plánování je otázkou, zda se mohou žáci z hlediska celoživotního učení cizí jazyk naučit a na jaké úrovni. Nízkou míru dlouhodobého plánování lze pravděpodobně vysvětlit školním prostředím, ve kterém za žáky ve velké míře plánuje učitel a kurikulum. Obecně je třeba více podporovat autonomii učení žáků a autoregulaci učení.

Některé **afektivní strategie** jsou také málo používané. U těchto strategií lze předpokládat, že velká část žáků nepociťuje aktuální potřebu je používat. Přesto by s nimi měli být seznámeni všichni žáci, aby je uměli v případě potřeby vhodně uplatnit.

Je zajímavé, že nízká míra používání se objevuje také u sociální strategie **spolupráce se spolužáky**, přitom v jazykové výuce se kooperativní formy přímo nabízejí. Lze proto zvýšit míru jejich zařazení do výuky a systematicky u žáků rozvíjet schopnost spolupráce a vzájemné komunikace.

V **9. ročníku** je navíc nepoužíváno několik důležitých **kognitivních strategií** (kombinování výrazů, myšlení v cizím jazyce, mezijazykové srovnávání, procvičování, indukce, psaní si poznámek).

Jejich nepoužívání pravděpodobně vede k tomu, že žáci nejspíše dosahují horších výsledků v komunikační kompetenci v cizím jazyce.

Do spodního pásma vysoké míry používání strategií ($x = 3,5$ až $4,5$, tj. **často používané**) spadalo u žáků gymnázií **10 strategií**, u žáků 9. ročníku ZŠ **5 strategií z celkových 67** zkoumaných strategií (tab. 60). Výsledky na gymnáziu byly podobné jako v roce 2004 (Vlčková 2005).

Tab. 60: Strategie s vysokou mírou používání v 9. ročníku a na gymnáziích

strategie	9. ročník, gymnázia	jen 9. ročník	jen gymnázia
komenzační	zjednodušení požadání o pomoc		tematické zaměření opisy, synonyma nepřekládání doslovně odhadování
kognitivní	opakované psaní/vyslovování předběžné procházení textu	slovník, internet	zvýrazňování
metakognitivní			učení se z chyb

Vysoká míra používání strategií se ukazovala především u několika **komenzačních a kognitivních strategií**. Na gymnáziích bylo často používaných 6 z 10 komenzačních strategií.

Pouze jedna strategie vykazovala **vysokou míru používání** ($x > 2,5$ na 3 bodové škále, téměř **vždy používaná**), a to strategie **vyhledávání neznámých slov ve slovníku v 5. ročníku**. V 5. ročníku byly často používané také další kognitivní strategie, jako jsou opakování činnosti, procvičování fonetického a ortografického systému jazyka.

Kladli jsme si také otázku, které strategie jsou používány staršími žáky a které mladšími, a zda se používání jednotlivých strategií liší, a objevují se **statisticky signifikantní rozdíly v míře používání strategií učení na daných stupních vzdělávání**. Nejprve shrneme výsledky 9. ročníku a gymnázií (tab. 61), poté 5. ročníku (tab. 62).

Tab. 61: Signifikantní rozdíly v používání strategií s rostoucím stupněm vzdělávání

	12 > 9	12 = 9	9 > 12
P	propojování kontextualizace vizualizace podle umístění fonetické reprezentace	představení si slov kartičky správné opakování	seskupování pojmové mapy fyzické ztvárnění
KG	opakování slov používání ustálených spojení používání slovníku aj. přirozené procvičování napodobování rodilých mluvčích kombinování slov myšlení v cizím jazyce rychlé uchopení myšlenky aplikace pravidel vyhledávání pravidel analýza slov mezijazykové srovnávání nepřekládání doslova opatrnost při transferu psaní si poznámek souhrny zvýrazňování		procvičování výslovnosti a ortografie předběžné zhlédnutí textu
K	odhadování mimika, gesta zjednodušení neologismy opisy, synonyma	obdržení pomoci výběr tématu	vyhýbání se neznámé konverzaci
M	všímání si chyb řízená pozornost selektivní pozornost organizace prostředí vedení si sešitu rozpoznání účelu anticipace vyhledávání procvičování	hodnocení pokroku přehled, vztahy odklad produkce zájem o učení dlouhodobé cíle	učení se z chyb zaměření učení plánování času na učení střednědobé plánování
A	sebeopovzbuzování dodávání si odvahy používat CJ	sdělování pocitů	relaxace při stresu sebeodměňování věnování pozornosti stresu záznam emocí
S	žádání o zpomalení dopisování v cizím jazyce spolupráce s rodilými mluvčími rozvíjení empatie	seznamování s kulturou spolupráce se spolužáky žádání o potvrzení žádání o opravování	

Na gymnáziích je 39 strategií z 67 zkoumaných používáno více než v 9. ročníku ZŠ. Naopak v 9. ročníku je používáno 13 strategií více než na gymnáziích. Rozdíl v používání strategií nebyl u 15 strategií.

S rostoucím stupněm vzdělávání (od 9. ročníku po gymnázia):

- roste míra používání mnoha jednotlivých strategií,
- jsou více používány paměťové strategie založené na mentálních reprezentacích,
- roste míra používání téměř všech kognitivních strategií,
- jsou více používány kompenzační strategie,

- roste míra používání sociálních strategií, zejména strategií založených na komunikaci přímo v cizím jazyce,
- snižuje se (vlivem lepší znalosti jazyka) vyhýbání se konverzaci a posouvání jejího tématu,
- snižuje se plánování učení,
- snižuje se používání afektivních strategií.

Žáci 5. ročníku se ukazují jako aktivní učící se používající mnoho ze zkoumaných strategií. S 9. ročníkem a gymnázií bylo srovnáváno používání 15 strategií, z nichž většinu používají nejvíce právě žáci 5. ročníku (tab. 62). Oproti 9. ročníku používají více dokonce 13 strategií. Používání strategií spolupráce je však nejnižší.

Tab. 62: Signifikantní rozdíly v používání strategií s klesajícím stupněm vzdělávání

	5 > 12/9	12/9 > 5	jiné
P	představování si slov kartičky		
KG	opakování činnosti slovníky ustálená spojení procvičování výslovnosti a psaní		přirozené procvičování 12>5>9
K			odhad 5=12>9
M	všímání si chyb hodnocení pokroku		
A	sebepovzbuzování		
S		dopisování s kamarádem v CJ spolupráce se spolužáky	žádání o zpomalení 5=12>9 seznamování s CJ kulturou 5=12>9

Naše třetí výzkumná otázka se týkala proměnných ovlivňujících používání strategií. Ptali jsme se, zda se dané proměnné liší u žáků 5. ročníku, 9. ročníku a na gymnáziích, a které proměnné si zachovávají stabilní vliv. **Výzkumná otázka 4** se týkala proměnných ovlivňovaných používáním strategií. Pro obě výzkumné otázky byla společná nulová **hypotéza H2**: Proměnné statisticky významně související s deklarovaným používáním strategií jsou stejné u žáků 5. ročníku, 9. ročníku ZŠ a gymnázií, kterou jsme testovali pomocí **dílčích hypotéz H2.1 až H2.10**, jejichž výsledky nyní shrnujeme.

Ukazuje se, že ne všechny námi zkoumané proměnné statisticky významně souvisí s (deklarovaným) používáním strategií a ne všechny jsou navíc také stejné u žáků 5. ročníku, 9. ročníku ZŠ a gymnázií. Jako **prediktory používání strategií učení na všech zkoumaných stupních vzdělávání** se ukazuje **gender (H2.1)**, **sebepojetí žáků v oblasti učení** v podobě (deklarované) **dovednosti učit se cizí jazyk** a (uváděné) **nadání na cizí jazyky (H2.6)**, (žáky uváděná) **podpora strategií ve výuce** – informování o strategiích ve výuce a jejich procvičování s učitelem (H2.7).

Proměnné, u kterých se jejich vliv na používání strategií liší v závislosti na daném stupni vzdělávání, jsou počátek učení cizím jazykům, uváděná délka učení se preferovanému jazyku, typ

jazyka (angličtina, němčina) a počet osvojovaných cizích jazyků. **Počátek učení cizím jazykům (H2.5) a doba učení se preferovanému jazyku (H2.4) neměly vliv na používání strategií** (pouze v 9. ročníku ZŠ byl vztah signifikantní, jeho síla však zanedbatelná). **Vliv typu jazyka se projevil jen v 5. ročníku ve prospěch angličtinářů (H2.2). Počet osvojovaných jazyků měl vliv na používání strategií v 9. ročníku a na gymnáziích, nikoli v 5. ročníku (H2.3).**

Používání strategií učení se ukazuje jako prediktor známky z cizího jazyka, i když v 5. ročníku je vztah signifikantní, ale zanedbatelný (H2.8). Vliv používání strategií na uváděnou znalost jazyka a efektivitu učení se liší podle stupně vzdělávání. Deklarované **používání strategií souvisí se znalostí cizího jazyka v 9. ročníku a na gymnáziích (H2.9)** V 5. ročníku byl použit didaktický test, testové skóre s používáním strategií nesouviselo. **Vliv používání strategií na efektivitu učení se cizímu jazyku se ukazuje pouze v 9. ročníku**, nikoli na gymnáziích, kde byl také zjišťován (H2.10).

Zjištěny byly určité tendence související se stoupajícím stupněm vzdělávání a predikční hodnotou některých proměnných. Se stoupajícím stupněm vzdělávání se:

- zvyšuje význam genderu,
- zvyšuje význam sebepojetí v oblasti učení (umím se učit),
- zvyšuje význam počtu osvojovaných jazyků,
- snižuje význam informování a procvičování jako prediktoru používání strategií.

Čtenář si možná také položí otázku, zda je možné na základě zjištěných výsledků nastínit i vývoj používání strategií učení cizímu jazyku u žáků v hlavním proudu všeobecného vzdělávání. Usuzovat na vývoj používání strategií se nejeví jako adekvátní. Bez ohledu na to, zda to bylo nebo nebylo cílem výzkumu. Důvodem jsou zejména specifika výběru výzkumného vzorku. Nejedná se o celý populační ročník, ani v 5. ročníku (nejsou zahrnuty specializované školy, například jazykové základní školy), ani v 9. ročníku ZŠ (nejsou zahrnuta víceletá gymnázia), ani na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání (není zahrnutý proud odborného vzdělávání). Z vývojového hlediska nelze popisovat ani skupinu žáků v akademickém proudu vzdělávání, protože tyto žáky v 5. ročníku nelze v našem výzkumném vzorku určit. Do analýz srovnávacích 5. ročník, 9. ročník a gymnázia se vedle věku (spojeného se zráním, kognitivním vývojem, rostoucími zkušenostmi a znalostmi), promítá také pokročilost v jazyce a zkušenost s učením se více jazyků, se kterými by bylo třeba pracovat jako s kontrolovanými intervenujícími proměnnými.

Výsledky prezentovaného výzkumu ukazují, že některé výzkumné hypotézy byly podpořeny a jiné nebyly přijaty. Žáci daných stupňů vzdělávání se v používání strategií liší. Lze sledovat několik obecnějších základních trendů. Co se týče gymnázií, ke kterým jsou k dispozici již předchozí a následné výzkumy, výsledky se jeví jako relativně stabilní v čase. Nebyla však přijata druhá hlavní hypotéza, která předpokládala stejný vztah proměnných na všech zkoumaných stupních vzdělávání. Některé proměnné se ukazují jako stabilní prediktory používání strategií, jiné jsou však silně vázané na demografické charakteristiky respondentů. Stejně tak se v našem výzkumu ukazuje, že používání strategií je determinované především demografickými a jinými

charakteristikami více než dobou učení se jazyku, která souvisí se stupněm vzdělávání. Nelze také opomenout skutečnost, že výsledky se týkají především škol na Moravě, kde výzkum z větší části probíhal, a nelze je proto zobecňovat na celou Českou republiku.

Prezentovaný výzkum přinesl více vzhledu do předmětu výzkumu v hlavním proudu všeobecného vzdělávání. Téma strategií učení se ve světle prezentovaných výsledků ukazuje jako velmi široké a slibné pro další specifické výzkumy (srov. MacIntyre 1994).

Metodologická doporučení nastiňujeme v následující kapitole. Praktické závěry a doporučení pro praxi plynoucí z výše prezentovaných výsledků a obsahových závěrů nabízíme o kapitole dále.

9.2 METODOLOGICKÉ ZÁVĚRY

Výsledky výzkumu a možnosti jejich interpretace jsou ovlivňovány designem výzkumu a jeho metodologickými parametry. Tento vliv je přirozený a nedá se mu v žádném výzkumu vyhnout. Otázkou je jen, o jaký a jak silný vliv se jedná. Některé možné vlivy jsme již dříve nastínili v metodologické kapitole. Zde zmiňujeme jen několik hlavních bodů souvisejících se získanými výsledky a jejich interpretací a zobecnitelností.

Výzkumný nástroj

Výsledky výzkumu lze pouze částečně **srovnávat se zahraničními výzkumy** s nástrojem SILL (Oxford 1990) a dalšími nástroji. Při konstrukci nástroje jsme vycházeli z klasifikace strategií učení cizímu a druhému jazyku R. Oxfordové (1990) a baterie položek z inventáře SILL. Tuto baterii jsme upravili a rozšířili tak, aby plně pokrývala klasifikaci strategií. Nástroj prošel určitým vývojem (Vlčková 2005) a byl dále upravován, aby měl co nejlepší reliabilitu. Byl také oproti našemu původnímu nástroji připravenému pro české podmínky (Vlčková 2005) zkrácen.

Struktura nástroje determinuje zjištěné výsledky. Jak ukazuje náš předchozí výzkum (Vlčková 2005), nestrukturované techniky zjišťování přinášejí odlišné uchopení problematiky strategií a efektivního učení a také odlišné zjištěné strategie učení. V této práci jsme zkoumali pouze strategie učení z klasifikace strategií R. Oxfordové (1990), která je komplexní a obsáhlá. Je však možné, že žáci používají také jiné strategie. Konstrukční validita dotazníku pro gymnázia byla řešena v předchozích adaptacích po výzkumu v roce 2004 (Vlčková 2006). Položky, jako „píši si deník“, byly vyřazeny. Některé sociální strategie (zejména spolupráce s rodilými mluvčími) nemusí být snadno uplatnitelné žáky v ČR, zejména u žáků základní školy. Ukazuje se však, že dotazník je velmi dobře použitelný v našich podmínkách.

Dotazník pro gymnázia nevykazuje podle našeho názoru nějaké specifické metodologické požadavky. Byl použit vícekrát ve výzkumu a upravován (Vlčková 2002, Vlčková 2005, Koudelková

2009 aj.). Nicméně z metodologického hlediska lze doporučit, aby byl upraven **dotazník pro 9. ročník**, a to zjednodušen a celkově ještě výrazněji adaptován na žáky 9. ročníku než dosud. V současné podobě se pro některé žáky ukazoval jako obtížný a dlouhý, i když jich to do poznámky nevedlo jen několik. Na druhou stranu zejména subškály paměťových a sociálních strategií by měly obsahovat více položek, nebo být jinak upraveny tak, aby se zvýšila jejich reliabilita a bylo možné s nimi v dalších analýzách pracovat přesněji jako se škálami daného nástroje. Sama autorka SILL (Oxfordová 1994) zdůrazňuje potřebu kulturně specifických verzí nástroje.

Dotazník pro 5. ročník splnil svůj účel první orientace v používání strategií žáky. Překvapivě se ukázalo, že žáci by zvládli i náročnější dotazník, a to jak z hlediska jeho délky, tak obsahu. Je možné také zvážit použití dotazníků zjišťující strategie u dovedností (Cohen, Oxford 2002, Cohen, Oxford, Chi 2002 aj.). Tento typ dotazníku však bývá určen spíše do praxe a z hlediska výzkumu bychom s velkou pravděpodobností narazili na konstrukčně-psychometrické problémy. V současnosti daný nástroj ověřujeme (Vlčková, Večerková, Hrozková, Příkrylová 2010). Autorka klasifikace a inventáře SILL (Oxford 1994) zmiňuje také nevýhodu nástroje, že nezjišťuje strategie ve vazbě na určitý jazykový úkol. Pro české podmínky se nám však zatím jeví nástroj zjišťující strategie obecně jako vhodný. Má také dobrou odezvu od učitelů ze škol.

Použité **nástroje determinují zjištěné výsledky**. Popsané používání strategií je determinováno teorií strategií učení, která stojí za tvorbou nástroje. Dotazníky zjišťují také pouze to, co žáci říkají, že dělají, což se může lišit od toho, co žáci skutečně realizují. Navíc žáci na 5 bodové škále odhadovali frekvenci používání strategií, čímž mohlo také dojít ke zkreslení výsledků daných nepřesností **retrospektivního** vybavování a odhadování. Strategie, které žák označil jako nepoužívané, může přesto v nějaké podobě používat a neuvědomit si to při zodpovídání dotazníku.

Téměř všechny proměnné, se kterými pracujeme, byly zjišťovány jako **subjektivní výpovědi** a odhady žáků. Zejména se to týká odhadu vlastní znalosti cizího jazyka, dovednosti učit se cizí jazyk, nadání na cizí jazyky a konstrukce indexu efektivity učení cizímu jazyku, který znovu zahrnoval odhadovanou znalost cizího jazyka. Aproximační proměnná byla také délka (doba) učení se cizímu jazyku. Například porovnání vztahů strategií a znalosti jazyka (u žáků 9. ročníku ZŠ a gymnázií) se mohla ukazovat jako relativně příznivá také proto, že byly srovnávány dvě deklarační výpovědi žáků. Subjektivní výpovědi žáků o vlastním procesu učení nebyly ověřovány. Žáci mohou své výpovědi vědomě nebo nevědomě zkreslovat, mohou se projevit odlišnosti ve schopnosti sebereflexe používání strategií, systematické posuny v sebehodnocení (sebehodnocování, přeceňování atd.) apod. Všechny tyto limity jsme zvažovali před volbou nástrojů a jsou ve výzkumu strategií učení běžně tolerované. Nicméně je jednoznačně třeba brát je v potaz při další práci s výsledky a při vyvozování závěrů. V navazujících výzkumech lze některé z proměnných například zkoumat objektivizovaným způsobem jinou metodou (triangulace teorie, metod sběru dat aj.) tak, aby subjektivní výpovědi žáků byly doplněny dalšími informacemi.

V ex-post facto výzkumu založeném na dotazníkovém šetření nelze jednoznačně určit **kauzální vztahy** a zjišťovat vliv nebo efekt proměnných. Při určování určitých kauzálních vztahů v práci vycházíme z teorie nebo logiky věci (př. vliv genderu nebo vliv typu jazyka a jeho didaktiky na používání strategií) a hovoříme o vlivu dané proměnné na používání strategií. Mnoho ze vztahů, které jsme zkoumali, je recipročních (např. známka, znalost, výuka strategií, sebepojetí v učení atd. vzhledem k používání strategií). Vliv strategií na určité proměnné by bylo vhodné v navazujících výzkumech ověřovat experimentálně a přesněji daný vliv v jeho parametrech výzkumem specifikovat. V práci naznačujeme vztahy a možné vlivy, nicméně neodporučujeme na jejich základě dělat závěry o kauzalitě. Lze hovořit pouze o **závislosti** vysvětlované a vysvětlující proměnné. Hendl (2004, s. 58) uvádí 5 kritérií příčinnosti: Vztah mezi proměnnými je silný (1) a konzistentní (2), větší míra vysvětlující proměnné vede k většímu účinku (3), předpokládaná příčina předchází účinek (4) a příčina je teoreticky vysvětlitelná (5). Čtvrté kritérium je s to doložit jen experiment.

Zpracování dat

Co se týče zpracování dat, osvědčilo se zapojení proškolených administrátorů se systematickou kontrolou různých parametrů sběru dat, stejně jako kontrola vytvářených databází a závěrečná kontrola celkové databáze a její čištění.

Transformace a analýzy dat, které jsme realizovali, determinují zjištěné výsledky podobně jako zvolené nástroje. Například pro **srovnání používání strategií** v 5. ročníku, 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích bylo možné použít pouze 15 položek shodných v daných dotaznících. Nejedná se tedy o stejně obsáhlý popis používání strategií jako v 9. ročníku a na gymnáziích, pouze o základní srovnání. Strategie, které jsme zkoumali v 5. ročníku a srovnávali jejich používání s 9. ročníkem a gymnáziem, byly vybrané strategie, u kterých jsme na základě předvýzkumu očekávali, že je žáci 5. ročníku již mohou používat. Výzkum v 5. ročníku byl první výzkum používání strategií učení cizímu jazyku založený na dané teorii strategií v ČR. V současnosti pracujeme s komplexnější baterií položek (Vlčková, Večerková, Hrozková, Příkrylová 2010).

Dále jsme pracovali například v 5. ročníku s 3 bodovou škálou a v 9. ročníku a na gymnáziích s 5 bodovou. Realizovali jsme proto **transformaci 3 bodové škály** na 5 bodovou tak, aby nedošlo k redukci dat u 5 bodových škál a zároveň byla co nejvíce zachována srovnatelnost odpovědí na jednotlivé hodnoty škály. V daných třech ročnících jsme srovnávali používání strategií pomocí průměru a standardní odchylky, mediánu a kvartilů nebo procent odpovědí na transformované škále. Tyto výsledky jsme ověřovali pomocí procent negativních odpovědí na položky („nikdy nebo téměř nikdy strategii nepoužívám“ na 5 bodové škále, „ne“ na 3 bodové škále). Zde se neprojevoval případný vliv transformace škály.

Prezentované výsledky byly získány pomocí relativně velkého množství statistického testování, je proto třeba mít i tuto skutečnost na mysli při zobecňování výsledků, jejich interpretaci i případné aplikaci do školního prostředí. Problém **kumulace chyby** odráží skutečnost, že

„s rostoucím počtem provedených testů roste pravděpodobnost, že aspoň jeden výsledek bude statisticky významný, přestože ve skutečnosti platí všechny nulové hypotézy, jež jsme uvažovali a testovali“ (Hendl 2004, s. 199). Navazujícím výzkumům využívajícím stejný nástroj lze doporučit nepracovat také s jednotlivými položkami (strategiemi), ale již jen s dimenzemi (škálami, skupinami strategií) ve vazbě na vybrané proměnné, a volit tím pádem pokročilejší techniky statistické analýzy dat.

V práci používáme **jednoduché statistické techniky**, které předpokládají nekomplikovaný vztah jedné proměnné s druhou, což radikálně zjednodušuje a zkresluje sociální realitu. Pro navazující výzkumy nebo metaanalýzu našich dat lze doporučit aplikovat komplexnější modely a více-rozměrné statistické techniky. Na tento problém ve výzkumu strategií upozornil, mimo jiné, Selinker a Gassová (1984), kteří zdůrazňovali, že proměnné týkající se žáka se ve svém vlivu překrývají a dochází mezi nimi k interakci. Měřit skutečný vliv jedné proměnné znamená odizolovat ji od jiných, což předpokládá použití vícerozměrných technik. Míru vysvětlení známky a odhadované znalosti používáním strategií prostřednictvím regresních modelů jsme publikovali z dat jiného výzkumu (Vlčková 2007). Tyto analýzy nejsou v českém pedagogickém prostředí, navzdory jejich významnosti, příliš přijímány.

Co se týče **rozložení dat**, projevoval se centrální limitní teorém. Některé proměnné složené z více průměrů proměnných nabývaly normálního rozložení (např. průměr používání všech strategií). Většina proměnných (zejména používání jednotlivých strategií) však byla rozložená ne-normálně. Obvykle používáme vzhledem k rozložení dat **neparametrické testy**, které jsou ve srovnání s parametrickými konzervativní, což znamená, že „dále setrvávají na rozhodnutí, že nulová hypotéza se nemá zamítnat, tj. mají menší sílu vztahu“ (Hendl, 2004, s. 198). Jsou tedy přísnější ve smyslu zamítnutí hypotézy. U parametrické statistiky je přijímána řada předpokladů (například normální rozložení, intervalová závisle proměnná, nezávislost výsledků prvního měření na druhém apod.), které musí být splněny, aby bylo možné testy použít. Předpoklady pro neparametrické testy jsou minimální. Parametrické testy mají větší sílu, snáze objeví vztah, protože jsou citlivější. Jedním z důvodů vyšší síly je, že je předpokládáno více informací. Když má test nízkou sílu, může být obtížné zjistit vliv nezávisle proměnné na závisle proměnnou, výsledkem je **chyba II. druhu**, kdy není zamítnuta nulová hypotéza, když je nesprávná. Použití parametrickou statistiku, když to není správné, může vést k chybě I. druhu, nesprávnému zamítnutí nulové hypotézy (Mackey, Gass 2005, s. 272).

V práci jsme nezjišťovali **velikost účinku**, jelikož se s ní běžně v pedagogických pracích u nás nepracuje. U korelačních koeficientů se obvykle nezjišťuje, u porovnání průměrů se používá Cohenův koeficient účinku d (Hendl 2004, s. 190).

U **chybějících dat** neproběhla jejich imputace. Chybějící hodnoty nebyly doplňovány jednak proto, že jich bylo zanedbatelné množství, jednak by zejména v korelacích, které často používáme, byla data lépe korelovaná než ve skutečnosti.

V práci uvádíme z důvodu jejího rozsahu obvykle jen **statisticky signifikantní výsledky**. Z věcného i statistického hlediska je však vhodnější uvádět i statisticky nevýznamné vztahy (Soukup, Rabušic 2007). Všechny výsledky, včetně databází, jsou k dispozici zájemcům u autor-
ky.

Determinujícím pro aplikace a extrapolace našich výsledků je **výběr výzkumného vzorku**. Popi-
sujeme používání strategií pouze v **hlavním proudu všeobecného vzdělávání**, tj. základní školy,
čtyřletá a víceletá gymnázia. Na úrovni konce povinného vzdělávání není ve vzorku zastoupen
nižší stupeň víceletých gymnázií. Vzhledem k vzorku nelze také dostatečně usuzovat na vývoj
používání strategií žáků, protože není zahrnuta celá populace žáků v jednotlivých ročnících. Na
úrovni 9. ročníku nejsou zahrnuta víceletá gymnázia, na úrovni předposledních ročníků gymná-
zií nejsou zahrnuty střední odborné školy a učiliště. Ve výsledcích našeho výzkumu se odráží
demografické rozdíly žáků zkoumaných skupin, proto pro případné zjišťování vývoje používání
strategií je třeba sledovat jedince longitudinálně. Případně odstranit z průřezového výzkumu
zatížení demografickými specifiky jednotlivých stupňů vzdělávání a typů škol (základní školy
versus víceletá gymnázia, gymnázia versus odborné školy a učiliště, první stupeň versus jazyko-
vé školy atd.).

V práci používáme k popisu výsledků přítomný i **minulý čas**, činíme tak z důvodu živosti textu
pro čtenáře. Nicméně logicky správný je minulý čas, protože výsledky platily v dobu jejich zjiš-
ťování (2006). Jak se učí daní žáci v současnosti, nevíme.

K výsledkům používání strategií a jejich vztahu s dalšími proměnnými je třeba přistupovat kri-
ticky a brát v úvahu metodologické limity výzkumu a možná zkreslení výsledků. Nicméně, vý-
zkum naznačil určitý směr a základní výsledky, ze kterých lze podle našeho názoru konstruktiv-
ně vycházet.

Podněty pro navazující výzkumy

Na základě našeho výzkumu lze dát doporučení pro navazující výzkumy. Pro **repliky výzkumu**
lze doporučit **náhodný výběr vzorku** a velikost vzorku adekvátně menší. Je možné také výzkum
opakovat na jiném vzorku (návrhy viz dále). V případě úplné repliky výzkumu v proudu všeo-
becného vzdělávání lze doporučit zařadit do výzkumného vzorku také žáky víceletých gymnázií
na konci povinného vzdělávání a zjistit, zda se v používání strategií liší žáci specializovaných
(jazykově zaměřených aj.) základních škol v 5. a 9. ročníku ZŠ. Jelikož se výsledky žáků jeví jako
silně determinované demografickými charakteristikami respondentů, ukazuje se jako vhodné
zahrnout celou populaci primárního a nižšího a vyššího sekundárního vzdělávání. To jest zahr-
nout vedle výše zmíněných víceletých gymnázií také žáky středních odborných škol a učilišť.

Jako přínosné se jeví zkoumat používání strategií na daných stupních vzdělávání průřezově
pomocí **jiných metod** výzkumu. Jak ukazuje výzkum Griffthsové (2006), některé zásadní infor-
mace nám mohou zůstat skryté, pokud zjišťujeme používání strategií pouze jednou metodou.

Průřezový výzkum používání strategií učení zahrnující všechny žáky daného populačního ročníku může sloužit také k popisu vývoje používání strategií, nicméně se zdá vhodnější sledovat vývoj **longitudinálně**. Longitudinální výzkum by mohl identifikovat reálné rozdíly v používání strategií žáky a změny v čase, zejména pokud by aplikoval více metod sběru dat (více Vlčková 2009). Případně lze výsledky longitudinálního výzkumu ověřit navazujícím průřezovým výzkumem. Průřezový výzkum nejlépe plní úlohu evaluačního výzkumu stavu používání strategií v kontextu kurikulárních změn a posunu cílů vzdělávání ke kompetencím.

Pro české prostředí se jeví také jako přínosné **adaptovat další nástroje** pro zjišťování strategií učení obecně i cizímu jazyku, například ve vazbě na řečové dovednosti (Vlčková, Příkrylová 2010). Lze doporučit také novou adaptaci inventáře SILL (1990) v jeho původním rozsahu, tj. kratší než byl aplikován v našem výzkumu, kde pokrýval celou taxonomii strategií učení cizímu jazyku R. Oxfordové (1990).

V ČR nebyly dosud realizovány výzkumy strategií učení cizímu jazyku studentů středních odborných škol a učilišť, univerzitních studentů nehumanitního zaměření, bilingvních dětí a dospělých, studentů jazykových škol a dospělých. Spíše však než výzkumy realizované do šířky, lze doporučit zaměřit se na výzkumy realizované do hloubky, například u několika vybraných strategií učení.

Jako zajímavější než plošný výzkum používání strategií se v kontextu současného poznání problematiky jeví otázka, proč a jak konkrétně, v jaké kvalitě a jak systematicky jsou strategie žáky používány. Zajímavější se také zdá zkoumat strategie u jednotlivých typů úloh a analyzovat jejich transfer a jeho obecné principy. Zde se nyní otevírá pole především pro kvalitativní výzkum. Navazujícím výzkumům lze také doporučit zkoumat strategie v kontextu jejich přechodu ze znalostní fáze (znám to, vím o tom) do konativní (umím to použít). Lze zjišťovat, které strategie žáci znají, ve vazbě na to, zda a v jaké míře je používají.

Výsledky zahraničních výzkumů jsou rozporuplné ve všech ohledech. Souvisí to s nárůstem počtu různých výzkumů k tématu realizovaných s různými skupinami respondentů. Ukazuje se, že je potřebné zkoumat daná témata (například vliv určitých proměnných na používání strategií nebo vliv používání strategií na určité proměnné) především hlouběji. Vliv strategií na různé proměnné (efektivitu strategií) a vliv proměnných na používání strategií je třeba v současnosti zkoumat již experimentálně, nikoli ex-post facto.

9.3 PEDAGOGICKÁ DOPORUČENÍ

Zjištěním legitimizujícím z pedagogického hlediska námi realizovaný výzkum je, že velká část žáků uvedla, že **neví, jak se učit cizí jazyk a neučí se efektivně. Na konci základního vzdělávání i na konci středního všeobecného vzdělávání se jednalo o více než třetinu žáků.** Další třetina uváděla, že ví jen částečně, jak se cizí jazyk učit. Podobně třetina žáků uváděla, že nemají nadání na jazyk a další třetina jen částečně. Ukazuje se tedy, že žáci potřebují podporu v rozvoji a

používání strategií učení. Dokládají to i výsledky používání strategií na všech třech stupních všeobecného vzdělávání. Žáci strategie sice „někdy“ používají, zdá se však, že nesystematicky, a některé důležité strategie jsou opomíjeny.

Tato zjištění považujeme za výzvu pro institucionální vzdělávání. Z jeho hlediska je pozitivní několik výsledků výzkumu. Opakovaně se v českých podmínkách ukazuje (Vlčková 2002, 2005, zde), že **učitel může výukou ovlivnit používání strategií** žáky. V našich podmínkách dokonce stačí, aby žáky o strategiích alespoň informoval. Vliv procvičování se také potvrzuje. Pro učitele je také přínosné vědět, že informování o strategiích ve výuce a jejich procvičování má významný vliv na jejich používání, a to v celém všeobecném vzdělávání, nicméně směrem k vyššímu stupni všeobecného vzdělávání tento vliv mírně klesá. S tím koresponduje zjištění, že podpora strategií učitelem se snižuje se zvyšujícím se stupněm vzdělávání. Pozitivní zjištění je také, že se žáci alespoň s frekvencí „někdy“ zajímají o to, jak se učit.

Zdá se, že tohoto **potenciálu výuky** (podle výpovědí žáků) ve smyslu systematické, dlouhodobé a napříč předměty organizované podpory používání strategií učení, nebylo ve všech třídách využito. **Třetina žáků 9. ročníku a na gymnáziích nedostává informace, jak se cizí jazyk učit** a jaké jsou vhodné strategie učení. Další 22 – 24 % pouze částečně. V 5. ročníku bylo 50 % žáků informováno částečně nebo vůbec. Procvičování „jak se učit“ je na tom podobně, 40 – 50 % žáků 9. ročníku a gymnázií procvičuje částečně nebo nikdy, jak se učit.

Výzvou pro naše vzdělávání je v tomto ohledu Rámcový vzdělávací program základního a gymnaziálního vzdělávání (RVP ZV 2007, RVP G 2007) a školní vzdělávací programy, které formulují jako **cíl vzdělávání rozvíjení kompetence k učení**. Hlavní složkou této (ale i dalších kompetencí) jsou strategie učení. Je tedy zřejmé, že jedná-li se o sdílený cíl všeobecného vzdělávání, je třeba ho naplňovat. Naplňování je možné pomocí **systematické podpory strategií učení žáků**. Podpora spočívá v cyklu **diagnostikování, reflexe, intervence a evaluace**.

Kompetence k učení a používání strategií učení se cizímu jazyku se jeví jako základ celoživotního učení a uplatnění v globální společnosti vědění. Umět se učit je pro jedince zásadní, protože ze svého života stráví v institucionálním vzdělávání mnoho hodin a let. Pokud žák pokračuje ve studiu i na vysoké škole, jedná se o 18 a více let. Proto je jednoznačně výhodné umět se učit (a učit se učit), byť by to nebylo výlučným obsahem žádného z předmětů vzdělávání. Osvojení si strategií učení lze v kontextu vzdělávání chápat jako časově výhodnou investici.

Kompetenci k učení je třeba rozvíjet ve všech předmětech. Důvodem je psychologická problematika transferu naučených strategií na jiné situace. Transfer neprobíhá obvykle automaticky a často k němu nedochází. Dalším důvodem je také to, že některé strategie jsou specifické pro určité obory a předměty vzdělávání.

Téma strategií učení je nově pojmenovanou a určitým specifickým způsobem uchopovanou problematikou, která byla dříve tematizovaná pod pojmem *metody učení*. Nejedná se tedy o něco zcela nového. Nicméně i tak je vhodné, aby se učitel s problematikou strategií seznámil,

byť je podobných potřebných témat pro výuku velmi mnoho. V konečném důsledku rozhoduje o výsledcích vzdělávání to, co žák dělá a s přibývajícím věkem i do jaké míry je schopen autonomního a autoregulovaného učení. Ukazuje se tedy jako vhodné vztahovat vyučovací aktivity k cílům (jazykového) vzdělávání v kontextu společnosti a mít je stále na mysli i při každodenních požadavcích na žáky a hodnocení žáků. Je vhodné nejen, aby se učitel seznámil s tím, jaké strategie znají, preferují a používají jeho žáci, ale také aby věděl, jaké strategie on sám zná, preferuje a podporuje ve výuce. Co se týče zařazení strategií do výuky, může se učitel inspirovat svými žáky, dozvědět se, jaké strategie žáci při učení objevili a žáky v používání vhodných postupů (například využívání informačních a komunikačních technologií při učení) podpořit.

Důležité je tematizovat strategie ve výuce. Seznámit s nimi žáky, diskutovat a o nich, procvičovat je a zkoušet jejich použití na jiných situacích. Ukazuje se jako vhodné pracovat se strategiemi explicitně, systematicky, dlouhodobě, cyklicky a napříč různými předměty. Implicitně se mohou objevovat v různých jazykových úlohách. Velmi se osvědčují diskuse o strategiích učení ve třídě s žáky, týká se to i mladších žáků. Zejména, pokud si žáci navzájem sdělují zkušenosti, jak se učí. Mohou diskutovat o tom, jaký je vlastně nejlepší postup, k jakým vede výsledkům. Uvědomí si tak, že postupy i výsledky mohou být velmi odlišné. Případně, že mohou být odlišné postupy a podobné výsledky. Úspěšní žáci mohou poradit ostatním, jaké strategie se jim osvědčily. Žáci mohou sledovat sebe navzájem a mít aktivní roli nejen při učení, ale také vyučování. Zařazením strategií učení do výuky se výuka stává pestřejší a bohatší, rozšiřuje se pole aktivit žáků i učitele a pravděpodobně i používaných učebních materiálů a učebních situací. Žák si také rozšiřuje svůj pohled na učení a osvojování jazyka. Učitel může podporovat své žáky nejen v častějším používání strategií, které znají, ale také v rozšíření spektra vhodných strategií. K tomu je potřeba vytvořit adekvátní učební prostředí bohaté na různé učební podněty, a to jak ve třídě, tak mimo ni. Učitel se v tomto smyslu stává facilitátorem učení žáků. Pokud učební materiály nezahrnují cvičení na rozvoj strategií učení, je třeba, aby si je učitel zajistil a systematicky s nimi pracoval.

Jelikož se ukazuje významný **vztah známky a používání strategií**, je třeba, aby si učitelé byli vědomi toho, jak silně určují postupy, požadavky učitele a jeho hodnocení žáka to, jaké strategie žáci používají. K lepším vzdělávacím výsledkům ve škole lze žákům pomoci tím, že budou vědět, jak se učit a jaké strategie používat. Žáci někdy trvají na svých způsobech a postupech učení, které odráží jejich kognitivní styl, styl učení a další individuální charakteristiky. Je však třeba, aby žáci poznali i další vhodné strategie učení, měli možnost si je vyzkoušet a (pokud by jim strategie vyhovovaly) příležitosti je používat. Úspěšní žáci pravděpodobně odhalí mnoho strategií sami, ale i tak si nemusí být některých strategií vědomi nebo je nemusí systematicky používat. Slabším žákům je potřeba mnohdy explicitně říci, co je dobré dělat. Tito žáci někdy až s velkým zpožděním pochopí, vlivem procesu zrání, jak a že opravdu jim daná strategie funguje. Studenti by si měli být vědomi celého repertoáru strategií, těch, které používají (jak často, kdy a v jaké kvalitě), i těch, které nepoužívají.

Výsledky našeho výzkumu ukazují, že strategie jsou žáky používány ve střední míře, což koreponduje s dalšími výsledky ze zahraničí. Tento výsledek podle našeho názoru ukazuje na to, že strategie nejsou používány systematicky a mnohé strategie jsou používány minimálně. Jelikož se žáci na zkoumaných stupních vzdělávání lišili v používání strategií, lze doporučit vycházet z výsledků výzkumu a plánovat odlišné postupy v práci se strategiemi podle stupně vzdělávání. Podporu v učení vyžadují zejména žáci 9. ročníku (oproti 5. ročníku a gymnáziím).

Jako nejméně používané se ukazují **paměťové strategie**. Jelikož velká část osvojení jazykového učiva (zejména slovní zásoby) je na nich závislá, ukazuje se jako vhodné pracovat ve výuce nejprve s těmito strategiemi. S žáky lze zavést diskusi na téma, jak se učí slovíčka, co každý z nich dělá, a sepsat dané postupy. Potom lze žáky seznámit se specifickými strategiemi a umožnit jim vyzkoušet si jednotlivé strategie ve výuce s následným upevňováním při různých cvičeních, aktivitách, situacích a v jiných předmětech tak, aby proběhl transfer osvojených strategií. Zcela nepoužívaná byla strategie pojmových map nebo fyzického předvedení si osvojovaného slova a podpora osvojování slovíček prostřednictvím smyslů. Tyto strategie lze také do výuky zařadit. Učení žáků lze obohatit používáním různých kartiček pro osvojování slovní zásoby, nepravidelných sloves, spojek apod. Celkově je vhodné učit se slovíčka v logických skupinách nebo v jiném kontextu a využívat mentálních reprezentací.

Afektivní strategie byly také spíše nepoužívanou skupinou strategií. Mnoho z žáků nemusí pociťovat specifické obtíže se stresem, úzkostí, motivací, postoji apod., nicméně určitá část žáků může své učení se jazyku pomocí těchto strategií zlepšit. Obecné návody lze najít v různých publikacích zmíněných níže.

Ze sociálních strategií lze doporučit především podpořit **učení se ve spolupráci se spolužáky**; ve škole, při domácích úkolech apod. Týká se to zejména mladších žáků. K rozšíření používání této strategie, jak ukazuje i náš výzkum, však dochází i přirozeně s věkem. Nicméně ani žáci gymnázií tuto strategii příliš nepoužívají, což je, vzhledem k tomu, že se jazyk osvojuje v komunikaci, překvapivé.

Z metakognitivních strategií je nutné podpořit především **plánování učení a stanovování cílů** v kontextu autoregulace učení. Žáci tyto strategie nepoužívají pravděpodobně proto, že plán a cíle mají do určité míry dané kurikulem a učitelem. Je však otázkou, zda tyto strategie budou umět používat v celoživotním učení, kde již učící přebírá prakticky veškerou zodpovědnost za učení a kde je důležité, aby měl již rozvinuté autoregulační dovednosti a návyky.

Na druhém stupni základního vzdělávání lze žáky více podpořit v používání specifických kognitivních strategií a více analytickém přístupu při osvojování jazyka. Žáci také málo procvičují jazyk v přirozeném kontextu (sledování filmů, poslouchání písniček v cizím jazyce, čtení jednoduchých časopisů pro daný cizí jazyk apod.). Výzkum ukazuje, že v základním vzdělávání je dovednost psaní chápána spíše jako přepisování a opisování, což je přirozené, vzhledem k dosavadní znalosti jazyka u žáků. Přesto se již na tomto stupni vzdělávání jeví jako vhodné zkusit s žáky jednoduché prvky kreativního psaní a psaní např. krátkých informačních sdělení.

Prezentovaný výzkum umožňuje učitelům identifikovat vlivy působící na používání strategií a vědomě s nimi pracovat ve výuce. Identifikace těchto vlivů jak učitelem, tak žákem, může pomoci žákům nabyt větší jistoty v učení a být úspěšnější. Například dívky a chlapci se liší v tom, jaké strategie používají a jak často. Liší se také žáci v závislosti na pokročilosti v jazyce, jazykovém nadání atd. Podporu strategií lze tedy pomocí výsledků výzkumu cíleněji zaměřit. Ani používání strategií učení však zcela nezaručí dobré vzdělávací výsledky žáků. Obvykle je spolupůsobícím prediktorem úspěšného učení také motivace, aktivita, inteligence a kulturně-vzdělanostní zázemí žáka. Nicméně strategie učení jsou z pedagogického hlediska velmi důležité, protože lze jejich používání cíleně ovlivňovat a měnit, na rozdíl od mnoha jiných (výše zmíněných a dalších) vlivů.

Učitel, který bude znát styl učení a strategie učení žáků, může na jejich základě vyvíjet vlastní vyučovací styl a postupy, které budou kompatibilní s postupy žáků. Učitelé mohou pomoci žákům identifikovat jejich strategie učení pomocí různých typů diagnostických nástrojů (dotazníky, individuální rozhovory, skupinové rozhovory, záznamy, aj.). Každá z metod má své výhody a nevýhody, které je třeba zvážit při výběru nástroje. Lze použít nástroje uvedené v přílohách této práce. Z dalších aktuálních nástrojů lze doporučit především inventáře, které zjišťují používání strategií učení ve vazbě na řečové dovednosti:

- *Young Learners' Language Strategy Use Survey* (Cohen, Oxford 2002) pro žáky základní školy. Česká verze je dostupná jednak jako přesný překlad (Večerková 2010), jednak jako adaptovaná verze on-line s automatickými zprávami s výsledky po žáka, učitele a případně i celou školu (Vlčková, Večerková, Hrozková, Přikrylová 2010).
- *Language Strategy Use Survey* (Cohen, Oxford, Chi 2002) pro žáky střední školy. Česká varianta je k dispozici on-line k vyplnění a zahrnuje zpětnou vazbu (Přikrylová, Vlčková 2010).

Existují také různé **koncepte podpory a výuky strategií**, například „výuka založená na stylech a strategiích učení“ (Cohen, Weaver 2006), „kognitivní přístup k učení se jazykům“ (Chamot, O'Malley 1994) aj., ze kterých mohou učitelé vycházet při přípravě vlastní výuky. Konkrétní **cvičení k rozvoji jednotlivých strategií**, koncepte výuky a podpory strategií lze nalézt například v publikacích:

- v angličtině: *Styles- and Strategies-Based Instruction* (Cohen, Weaver 2006), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know* (Oxford 1990), *Learning Strategies Handbook* (Chamot, Barnhardt, El-Dinary, Robbins 1999),
- v němčině: *Lernerautonomie und Lernstrategien* (Bimmel, Rampillon 2000),
- česky: *Učíme se učit cizí jazyky* (Janíková 2008), *Učíme děti myslet a učit se. Praktický průvodce strategiemi vyučování* (Fisher 1997).

Rozvíjení strategií učení a kompetence k učení může žákům umožnit převzít větší zodpovědnost za své učení a zvyšovat jejich autonomii a autoregulaci (Dickinson 1987, Oxford, Crookall 1989). Tyto aspekty jsou důležité především proto, aby žáci mohli úspěšně pokračovat

v rozvíjení nebo udržování své cizojazyčné komunikační kompetence i po ukončení školní docházky v procesu celoživotního učení. Na rozdíl od mnoha dalších charakteristik žáka (jazykové nadání, motivace, osobnost, kognitivní styl, apod.), jsou **strategie učení zprostředkovatelné a lze se je naučit**. Učitelé tedy mohou tímto způsobem pomoci žákům učit se dle požadavků *Nejnovější metody jazyků* (1964) J. A. Komenského „lépe, rychleji a snadněji“.

SUMMARY

The postdoctoral thesis focuses on “*Pupils’ Foreign Language Learning Strategies in Comprehensive Education*”, which were investigated in a „*Cross-Sectional Research*“ at primary, lower, and upper secondary educational level in the Czech Republic.

Theoretical background

Learning strategies are presented as a crucial concept of educational psychology, instructional science, neuro-science, informatics and others. Since the 1960th *language learning strategies* have also been gaining an important place in the theory of first, second, and foreign *language acquisition* set in the scientific discipline of *linguodidactics* and *psycholinguistics*.

The importance of foreign languages for the new *global society* is reflected by the international organisations such as the European Commission of the European Union, the Organisation for Economic Co-operation and Development and UNESCO of the United Nations. The importance of development of learning strategies increases parallel to the increasing role of *life-long learning* and development of *key competencies* for the *knowledge society*. The importance of learning modern languages, life-long learning and focus on competencies can be seen in the *national curricula* where the development of learning strategies adopts an important role in the expected *educational goals* and outcomes. Learning strategies in accordance with the Framework Programmes of Education in the Czech Republic (2007) are seen as the main components of the *key competence for learning*.

Nowadays, learning strategy is a concept that captures a wide range of linguistic behaviours in second (or foreign) language learning. Strategies are mostly defined as sets of “conscious thoughts and actions that learner take to achieve a learning goal” (Chamot 2004). They are understood as operations employed by the learner to acquire, retain, retrieve or perform (Rigney 1978, O’Malley et al. 1985a) and as “specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, more transferable to new situations” (Oxford 1990).

The concept of learning strategies is connected with other concepts such as self-regulation, self-directed learning, development of competencies, competence for learning, learner types, learning style, cognitive styles, and many more. Current discussion on learning strategies focuses on the definition of the learning strategies and techniques, their clustering, classification and criteria for the classification, problem of consciousnesses of strategies, problems of terminology (learner strategies, learning strategies, etc.), methods used in strategy identification and research, models of strategy development, strategy instruction, effectiveness of strategies, strategy transfer, or individual, group and situational variables connected with strategy choice, deployment and orchestration. Most often are strategies classified according to their psychological functions (cognitive, metacognitive, socio-affective strategies), and to the four language skills (reading, writing, speaking, listening strategies).

The theoretical background of the thesis focuses on the current research in the area of strategy use by learners of different age groups, variables influencing the strategy use (gender, foreign language, time spent on learning, number of learnt languages, first foreign language, foreign language preferences, educational level, proficiency, age, motivation, perceived language aptitude, etc.), and variables that might be influenced by strategy use (foreign language school grade, knowledge, development of language skills, effectiveness of learning operationalized as time spent on learning compared to knowledge) which are the focus of our research based on Oxford's foreign language learning strategy classification (1990) and adapted and enlarged strategy inventory SILL (Oxford 1990). Strategies are divided into direct (memory, cognitive, compensatory) and indirect ones (metacognitive, affective, social).

The main research question is: Do pupils at different levels of comprehensive education in the Czech Republic differ in their perceived strategy use? Do the variables affecting the strategy use and variables influenced by strategy use differ at the three stages of comprehensive education?

Methods

Research sample comprised 1482 pupils of 5th grade of 56 elementary schools (i.e. at the end of primary educational level), 2384 pupils of 9th grade of 54 elementary schools (i.e. at the end of compulsory education) and 1038 students of the second last year of 22 upper secondary comprehensive schools - grammar schools (i.e. 12th grade of comprehensive education, near the end of comprehensive education). The research was mainly conducted in the South Moravia region of the Czech Republic as a non-random sampling.

The strategy inventory for the 5th grade pupils consisted of 28 items with a 3-point frequency scale with reliability of Cronbach's alpha 0.74. The inventory for 9th and 12th grade used 5-point frequency scale for 67 items (strategies). Reliability for the 9th grade was 0.90, for the 12th grade 0.96. In the 5th grade, knowledge test with reliability of 0.81 for the English and 0.78 for the German version were used. Most of the students described their strategies in English as foreign language.

Results

Results focused on four areas: characteristics of learners and their learning, strategy use, variables influencing the strategy use and variables influenced by strategy use. Firstly results for the 5th, 9th and 12th grade were described, followed by their comparison in the four areas mentioned above.

The average use of strategies in the 5th grade was 2.04 on a 3-point scale. 95 % of pupils learned 1 foreign language. Somebody in the family of 2/3 of the pupils spoke the foreign lan-

guage the child was learning and nearly all pupils reported also learning the language at home. 41 % of the pupils wrote they enjoyed learning the language.

Pupils in the 9th grade used strategies unsystematically, only sometimes ($x = 2.76$, $SD = 0.43$ at a 5-point scale). They especially didn't use memory strategies. Most of them learned 1 foreign language, English.

Most of the pupils in the 12th grade learned at least 2 foreign languages (98 % learned English). Strategies are described for English (70 % students) and German (20 %). Students learned the preferred language for 8.3 years on average. Strategies were used on average at 2.92 ($SD = 0.37$).

Comparison of the three educational levels

In the 5th grade, not all the strategies in the inventory for the 9th and 12th grade were investigated because of cognitive limits of younger learners. Therefore some comparisons were only conducted with the 9th and 12th grade pupils. An average use of strategies on all educational levels was calculated on the amount of 18 strategies. Pupils in the 5th grade used strategies from their inventory at average ($x = 3.28$, $SD = 0.63$ at the adapted 5-point scale) statistically significantly more often than students in the 12th grade ($x = 3.01$, $SD = 0.45$). The lowest strategy use was in the 9th grade ($x = 2.81$, $SD = 0.51$).

Cognitive, compensatory, metacognitive and social strategies were used more at the 12th grade than at the 9th grade. Affective strategies were used more at the 9th grade. No statistically significant differences were found in memory strategies, they were generally scarcely used. Students of the 12th grade used indirect learning strategies more often than pupils from the 9th grade.

The order of use of the six strategy groups was the same at the 9th and 12th grades (compensatory – cognitive – metacognitive – social strategies), only the least used groups differ (affective and memory strategies). In the 9th grade, the least used group were memory strategies, in the 12th grade affective strategies. This comparison could not be done with the 5th grade pupils because of insufficient number of items in these dimensions.

Cognitively more demanding memory strategies (association, contextualisation, phonetic representations) were used more in 12th grade than in the 9th. Grouping, mind maps, physical response were more used in the 9th grade than in the 12th. In the 5th grade students used more mechanical techniques such as cards. 17 out of 19 cognitive strategies were more used in the 12th grade than in the 9th. Practising of phonetics and orthography were more frequently used in the lower grades. More complex and advanced strategies are used more at higher levels. Practising in natural settings was used more in the 12th grade than in the 5th or 9th grades. Social strategies were always used more at the 12th grade than at the 9th. Pupils of the 5th grade reported fewer co-operations with their schoolmate than 9th and 12th grade pupils.

The effect stability of the potentially intervening variables on the strategy use was also examined. Age, gender, self-efficacy, perceived language aptitude, instruction (both informing about strategies and practising strategies) played a consistent role in the strategy use at all educational levels. Number of learned languages only affected strategy use in the 9th and 12th grades (the 5th grade pupils only learned 1 language in schools). The differences between the types of acquired languages were only found in the 5th grade where pupils learning English used strategies more than pupils learning German, maybe because of differences in teaching methodology or assignment of pupils with developmental learning disorders like dyslexia to German classrooms. Girls used strategies significantly more at all three educational levels. The 5th grade pupils answered more often they knew how to learn than the 9th and 12th grade pupils, i.e. the self-efficacy was higher. The perceived language aptitude was the smallest in the 9th grade which probably corresponds with the educational system in the Czech Republic where early selection for academic schools begins in the 6th grade. Pupils without academic orientation and with lower cultural capital background mostly continue at elementary schools. Younger pupils were more often told how to learn. Practical training how to learn was most often realised by teachers in the 9th grade.

Regarding different variables affected by strategy use, we can say that there seems to be clear but weak connection between school grade and strategy use as well as perceived knowledge and strategy use in the 9th and 12th grade. Cognitive strategies were relatively strongly correlated with the school grade in foreign language. In the 5th grade the score in the knowledge test was not correlated with strategy use.

Discussion

The main findings showed that pupils at all the comprehensive education levels were using foreign language learning strategies in some way. Nevertheless, the strategy use can be improved a lot.

The changes in strategy use are obvious and expectable. Children at the primary level use more simple strategies than pupils at higher levels. Many results seem to reflect the demographical composition of the three educational levels. In the 5th grade is the nearly the whole population. In the 9th grade of elementary school pupils with academic orientation have left this type of school in previous grades and attend selective grammar schools. In the 12th grade of comprehensive education only academic oriented pupils with best school achievement are present; professionally oriented students attend vocational schools.

Compensatory strategies seem to have a specific role in the school learning, they are used when pupils don't know therefore they are not expected by teachers to be used in the classrooms. Affective strategies are used when pupils experience stress mostly in this context when they are not good language learners, more often in the 9th grade than in the 5th or 12th ones.

64 % of pupils in the 5th grade responded that they didn't know or only partly knew how to learn foreign language, 68 % of the 9th grade and 70 % of the 12th grade pupils (14 % don't know in the 5th grade, 30 % don't know in the 9th grade and 32 % in the 12th grade). At all levels around one third of pupils thought they didn't have language aptitude. In connection to these results we might assume that there is a gap between pupils' needs and instructional opportunities seeing that 18 % of the 5th grade pupils stated that teacher had never told them how to learn a foreign language, 30 % in the 9th grade and 37 % in the 12th grade. Further 22 – 31 % of pupils were only partly informed.

In conclusion, teacher education should also focus on pupils learning strategies. Pupils should be explicitly and continuously taught how to learn foreign language at all educational stages not only as there is a need for this support from the individual point of view but also in respect to national curricula where the cross-curricular strategy transfer is emphasized. A range of memory strategies should especially be made more familiar to the learners as they constitute an extensive part of language acquisition.

Reference

VLCKOVA, Katerina (2010) *Pupils' Foreign Language Learning Strategies in Comprehensive Education (Cross-Sectional Research)*. (Postdoctoral thesis) [On-line] Brno: Masaryk- University. Available at: <<http://is.muni.cz>>.

ODKAZY

- ALEXANDER, P. A. Knowledge seeking and self-schema: A case for the motivational dimensions of exposition. *Educational Psychologist*, 1997, 32, s. 83 – 94.
- ALLWRIGHT, D. *Autonomy in Language Pedagogy. CRILE Working Paper 6*. Lancaster : Centre for Research in Education, University of Lancaster, 1990.
- AL-OTAIBI, G. N. Language Learning Strategy Use among Saudi EFL Students and its Relationship to Language Proficiency Level, Gender and Motivation (doktorská práce). USA : Indiana University of Pennsylvania, 2004.
- ALTAN, M. Z. Nationality & language learning strategies of elt-major university students. [online] *Asian EFL Journal*, 2004, roč. 6, č. 3. [cit. 4. 11. 2009] Dostupné na: <http://www.asian-efl-journal.com/june_04_mza.php>.
- ALTEPKIN, C. Foreign language learning strategy choice: Naturalistic versus instructed language acquisition. *Journal of Theory and Practice in Education*, 2007, roč. 3, č. 1, s. 4 – 11.
- ALVERMANN, D., PHELPS, S. Elementary readers' strategic activity in processing story-length material. In NIELS, J. (Ed.) *Searches for Reading, Language Processing and Instruction: Thirty-Second Yearbook of the National Reading Conference*. Rochester, NY : National Reading Conference, 1983.
- AMES, C., ARCHER, J. Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 1988, 80, s. 260 – 267.
- ANDERSON, J. R. *Cognitive Psychology and its Implications*. New York : W. H. Freeman, 1985.
- ANDERSON, J. R. *Kognitive Psychologie. Eine Einführung*. Heidelberg : Spektrum, 1989.
- ANDERSON, N. Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *Modern Language Journal*, 1991, roč. 75, s. 460 – 472.
- ARMENGOL-CASTELLS, L. Text-generating strategies of three multilingual writers: A protocol-based study. *Language Awareness*, 2001, roč. 10, č. 2 – 3, s. 91 – 106.
- ARTELT, C. Lernstrategien in der Schule. In MANDL, H., FRIEDRICH, H.-F. (Eds.) *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen : Hogrefe, 2006, s. 337 – 351.
- ARTELT, C. Lernstrategien und Lernerfolg – Eine handlungsnahe Studie. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 1999, roč. 31, č. 2, s. 86 – 96.
- ARTELT, C. *Strategisches Lernen*. Münster : Waxmann, 2000.
- ARTELT, C. Wie prädiktiv sind retrospektive Selbstberichte über den Gebrauch von Lernstrategien für strategisches Lernen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2000, roč. 14, č. 2 – 3.
- ARTELT, C., DEMMRICH, A., BAUMERT, J. Selbstreguliertes Lernen. In Deutsches PISA Konsortium (Eds.) *PISA 2000*. Opladen : Leske & Budrich, 2001, s. 217 – 298.
- ARTELT, C., MOSCHNER, B. (Eds.) *Lernstrategien und Metakognition. Implikationen für Forschung und Praxis*. Münster : Waxmann, 2005.

- ASHCRAFT, M. H. Strategic processing in children's mental arithmetic: A review and proposal. In BJORKLUND, D. F. (Eds.) *Children's Strategies: Contemporary Views of Cognitive Development*, s. 185 – 211. Hillsdale, NY : Erlbaum, 1990.
- ATLAN, J. L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE. *ALSIC Apprentissage des Langues et Systemes d'Information et de Communication*, 2000, roč. 3, č. 1, s. 109 – 123.
- BACON, S. Authentic listening in Spanish: How learners adjust their strategies to the difficulty of the input. *Hispania*, 1992, roč. 75, s. 398 – 412.
- BAILEY, K. Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the diary studies. In SELIGER, H., LONG, M. (Eds.) *Classroom-Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass. : Newbury House, 1983.
- BAILEY, P., ONWUEGBUZIE, A. J., DALEY, C. E. Using learning style to predict foreign language achievement at the college level. *System*, 2000, roč. 28, č. 1, s. 115 – 33.
- BAKER, L., BROWN, A. L. Metacognitive skills and reading. In PEARSON, P. D., BARR, R., KAMIL, M., MOSENTHAL, P. (Eds.) *Handbook of Reading Research*. New York : Longman, 1984, s. 353 – 394.
- BAKER, W., BOONKIT, K. Learning strategies in reading and writing: EAP contexts. *RELC Journal*, 2004, č. 35, s. 299 – 328.
- BAKER-GONZALIZE, J., BLAU, E. K. *Building Understanding: A Thematic Approach to Reading Comprehension*. UK : Addison-Wesley Publishing Com., 1995.
- BANDURA, A. *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 1986.
- BANNERT, M., SCHNOTZ, W. Vorstellungsbilder und Imagery-Strategien. In MANDL, H., FRIEDRICH, H. F. *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen : Hogrefe, 2006, s. 72 – 88.
- BARBE, W. B., MILONE, M. N. What we know about modality strengths. *Educational Leadership*, 1981, roč. 38, č. 5, s. 378 – 380.
- BAUMERT, J. Lernstrategien, motivationale Orientierung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Kontext schulischen Lernens. *Unterrichtswissenschaft*, 1993, 4, s. 327 – 354.
- BAUMERT, J., KÖLLER, O. Lernstrategien und schulische Leistungen. In MÖLLER, J., KÖLLER, O. (Eds.) *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung*. Weinheim : Psychologie Verlags Union, 1996, s. 137 – 154.
- BAUTIER-CASTAING, E. Comparative acquisition of French syntax by Francophone and non-Francophone children. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 1977, 27, s. 19 – 41.
- BEDELL, D. A. *Cross-cultural Variation in the Choice of Language Learning Strategies: A Mainland Chinese Investigation with Comparison to Previous Studies* (diplomová práce). Tuscaloosa, AL : University of Alabama, 1993.
- BEDELL, D. A., OXFORD, R. L. Cross-cultural comparisons of language learning strategies in the People's Republic of China and other countries. In OXFORD, R. L. (Ed.) *Language Learning Strategies Around the World: Cross-Cultural Perspectives*. Honolulu : University of Hawai'i Press, 1996, s. 47 – 60.

- BEJARANO, Y., LEVINE, T., OLSHTAIN, E., STEINER, J. The skill use of interaction strategies: Creating a framework for improved small-group communication interaction in the language classroom. *System*, 1997, roč. 25, č. 2, s. 203 – 213.
- BERNE, J. E. Listening comprehension strategies: A review of literature. *Foreign Language Annals*, 2004, roč. 37, č. 4, s. 521 – 533.
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál, 1998.
- BESIAT, J.-P. Stratégies d'apprentissage : Impliquer les étudiants dans leur apprentissage. Séminaire régional de recherche en didactique du FLE du 2 au 5 décembre 2002 (Phnom Penh - Cambodge). [online] [cit. 4. 11. 2009] Dostupné na: <<http://www.refefasie.org/document/Actes%20Laos%20Cambodge/20.%20BESIAT.pdf>>.
- BIALYSTOK, E. A. The role of conscious strategies in second language proficiency. *Modern Language Journal*, 1981, 65, s. 24 – 35.
- BIALYSTOK, E. A. Theoretical model of second language learning. *Modern Language Journal*, 1978, 28, s. 69 – 83.
- BIALYSTOK, E. On the relationship between formal proficiency and strategic ability. In *Annual Meeting of TESOL*. San Francisco : TESOL, 1980.
- BIMMEL, P., RAMPILLON, U. *Lernautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23*. München : Langenscheidt, 2000.
- BJORKLUND, D. F., HARNISHFEGER, K. K. Children's strategies: Their definition and origins. In BJORKLUND, D. F. (Eds.) *Children's Strategies: Contemporary Views of Cognitive Development*, s. 309 – 323. Hillsdale, NY : Erlbaum, 1990.
- BLICKLE, G. Personality traits, learning strategies and performance. *European Journal of Personality*, 1996, 10, s. 337 – 352.
- BLOCK, E. The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 1986, roč. 20, č. 3, s. 463 – 494.
- BOEKAERTS, M. Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 1999, 31, s. 445 – 457.
- BOERNER, S., SEEBER, G., KELLER, H., BEINBORN, P. Lernstrategien und Lernerfolg im Studium: Zur Validierung des LIST bei berufstätigen Studierenden. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 2005, roč. 37, č. 1, s. 17 – 26.
- BONGAERTS, T., POULISSE, N. Communication strategies in L1 and L2: Same or different? *Applied Linguistics*, 1989, roč. 10, č. 3, s. 253 – 268.
- BOWLING, A. *Research Methods in Health*. Buckingham : Open University Press, 1997.
- BRANTMEIER, C. The role of gender and strategy use in processing authentic written input at the intermediate level. *Hispania*, 2003, roč. 86, č. 4, s. 844 – 856.
- BREMNER, S. Language learning strategies and language proficiency: investigating the relationship in Hong Kong. *Canadian Modern Language Review*, 1999, roč. 55, č. 4, s. 490 – 514.

- BROWN, A. L. Metakognition, Handlungskontrolle, Selbststeuerung und andere, noch geheimnisvollere Mechanismen. In WEINERT, F. E., KLUWE, R. H. (Eds.) *Metakognition, Motivation und Lernen*. Stuttgart : Kohlhammer, 1984, s. 60 – 109.
- BROWN, A. L., BRANSFORD, J. D., FERRARA, R. A., CAMPIONE, J. C. Learning, remembering, and understanding. In FLAVELL, J. H., MARKMAN, E. M. (Eds.) *Carmichael's Manual of Child Psychology*, sv. 3, New York : Wiley, 1983, s. 77 – 166.
- BROWN, A. L., CAMPIONE, J. C., DAY, J. D. Learning to Learn: On Training students to Learn from Texts. *Educational Researcher*, 1981, roč. 10, č. 2, s. 14 – 21.
- BROWN, A. L., PALINCSAR, A. S. Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. In RESNICK, L. B. (Ed.) *Knowing, Learning and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum, 1989.
- BROWN, A. L., PALINCSAR, A. S. Reciprocal teaching of comprehension fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1984, č. 1, s. 117 – 175.
- BROWN, D. H. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliff, NJ : Prentice Hall Regents, 1994.
- BROWN, T., PERRY, F. A comparison of three learning strategies for ESL vocabulary acquisition. *TESOL Quarterly*, 1991, 25, s. 655 – 670.
- BRUEN, J. Strategies for success: Profiling the effective learner of German. *Foreign Language Annals*, 2001, roč. 34, č. 3, s. 216-225.
- BRUNER, J. S., GOODNOW, J. J., AUSTIN, G. A. *A Study of Thinking*. New York : Wiley, 1956.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001.
- CAREY, S. Are children fundamentally different kinds of thinkers and learners than adults? In CHIPMAN, S. F., SEGAL, J. W., GLASER, R. (Eds.) *Thinking and Learning Skills*, sv. 1, Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1985, s. 485 – 517.
- CARRELL, P. L., PHARIS, B. G., LIBERTO, J. C. Metacognitive Strategy Training for ESL Reading. *TESOL Quarterly*, 1989, roč. 23, č. 4, 646 – 678.
- CARRIER, K. Improving high school English language learners' second language listening through strategy instruction. *Bilingual Research Journal*, 2003, roč. 27, č. 3, s. 383 – 408.
- CARSON, J. G., LONGHINI, A. Focusing on learning styles and strategies: A diary study in an immersion setting. *Language Learning*, 2002, roč. 52, č. 2, s. 401 – 38.
- CATALÁN, R. Sex differences in L2 vocabulary learning strategies. *International Journal of Applied Linguistics*, 2003, 13, s. 54 – 77.
- CHAMOT, A. U. Issues in language learning strategy research and teaching. [on-line] *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 2004, roč. 1, č. 1, s. 14 – 26. [cit. 10. 11. 2009] Dostupné na: <<http://e-flt.nus.edu.sg/v1n12004/chamot.htm>>.
- CHAMOT, A. U. The Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA): An update. In RICHARD-AMATO, P. A., SNOW, M. A. (Eds.) *Academic success for English language learners: Strategies for K-12 mainstream teachers*. White Plains, NY : Longman, 2005, s. 87 – 101.

- CHAMOT, A. U. The learning strategies of ESL students. In WENDEN, A., RUBIN, J. (Eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. Hemel Hempstead : Prentice Hall, 1987, s. 71 – 85.
- CHAMOT, A. U., BARNHARDT, S., EL-DINARY, P. B., ROBBINS, J. *The Learning Strategies Handbook*. White Plains, NY : Longman, 1999.
- CHAMOT, A. U., EL-DINARY, P. B. Children's learning strategies in language immersion classrooms. *Modern Language Journal*, 1999, 83, s. 319 – 338.
- CHAMOT, A. U., KÜPPER, L. Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 1989, 22, s. 13 – 24.
- CHAMOT, A. U., O'MALLEY, J. M. *The CALLA Handbook. Implementing Cognitive Academic Language Learning Approach*. USA : Longman, 1994.
- CHAMOT, A. U., O'MALLEY, J., KÜPPER, L., IMPINK-HERNANDEZ, M. V. *A Study of Learning Strategies in Foreign Language Instruction: First Year Report*. Rosslyn, VA : InterAmerica Research Associates, 1987.
- CHANG, S. J. *A Study of Language Learning Strategies and the Relationship of these Strategies to Motivation and Language Proficiency and Other Factors* (disertační práce). Athény : University of Georgia, 1990.
- CHEN, I.-J. *Language Learning Strategies Used by High and Low English Proficiency Students in a Technology College* (doktorská práce). Taiwan : National Changhua University of Education, 2001.
- CHEN, Y. Barriers to acquiring listening strategies for EFL learners and their pedagogical implications. [online] *TESL-EJ*, 2005, roč. 8, č. 4. [cit. 4. 11. 2009] Dostupné na: <<http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume8/ej32/ej32a2/>>.
- CHESTERFIELD, R., CHESTERFIELD, K. B. Natural order in children's use of second language learning strategies. *Applied Linguistics*, 1985, roč. 6, č. 1, s. 45 – 59.
- CHI, M. T. H., LEEUW, N. de, CHIU, M.-H., LAVANCHER, CH. Eliciting self-explanations improves understanding. *Cognitive Science*, 1994, 18, s. 439 – 477.
- CHIEN, C., WEI, L. The strategy use in listening comprehension for EFL learners in Taiwan. *RELC Journal*, 1998, roč. 29, č. 1, s. 66 – 91.
- CHIPMAN, S. F., SEGAL, J. W., GLASER, R. (Eds.) *Thinking and Learning Skills. Vol. 2: Research and Open Questions*. Hillsdale : Erlbaum, 1985.
- CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků*. Praha : Academia, 2006.
- CHODĚRA, R., RIES, L., MOTHEJZÍKOVÁ, J., HANZLÍKOVÁ, M., MALÍŘ, F. *Didaktika cizích jazyků na přelomu století*. Rudná u Prahy : Editpress, 2001.
- CHODĚRA, R., RIES, L., ZAJÍCOVÁ, P., MOTHEJZÍKOVÁ, J., HANZLÍKOVÁ, M. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (II)*. Ostrava : Ostravská univerzita, 2000.
- CHOU, Y. *An Exploratory Study of Language Learning Strategies and the Relationship of These Strategies to Motivation and Language Proficiency among EFL Taiwanese Technological and Vocational College Students* (doktorská práce). USA : University of Iowa, 2002.
- CLENNEL, C. Communication strategies of adult ESL learners: A discourse perspective. *Prospect*, 1995, roč. 10, č. 3, s. 4 – 20.

- COHEN, A. D. Coming to terms with language learner strategies: surveying the experts. In COHEN, A. D., MACARO, E. (Eds.) *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*. Oxford : Oxford University Press, 2007, s. 29 – 45.
- COHEN, A. D. Learner strategies: The role of the teacher. [online] *ERIC* (ED326046), 1990. [cit. 15. 11. 2005]. Dostupné na: <<http://www.eric.ed.org>>.
- COHEN, A. D. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London : Longman, 1998.
- COHEN, A. D. Strategies in target-language learning: Insights from research. [online] *ERIC* (ED323805), 1990. [cit. 15. 11. 2005] Dostupné na: <<http://www.eric.ed.org>>.
- COHEN, A. D., APHEK, E. Easing second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 1981, roč. 13, č. 3, s. 221 – 36.
- COHEN, A. D., MACARO, E. (Eds.) *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*. Oxford : Oxford University Press, 2007.
- COHEN, A. D., OXFORD, R. L. Young Learners' Language Strategy Use Survey (2002). In COHEN, A. D., WEAVER, S. J. *Styles- and Strategies-Based Instruction. A Teachers' Guide*. Minneapolis, USA : Centre for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota, 2006, s. 75 – 78.
- COHEN, A. D., OXFORD, R. L., CHI, J. C. Language Strategy Use Survey (2002). In COHEN, A. D., WEAVER, S. J. *Styles- and Strategies-based Instruction. A Teachers' Guide*. Minneapolis, USA : Centre for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota, 2006, s. 75 – 78.
- COHEN, A. D., WEAVER, S. J. *Styles- and Strategies-based Instruction. A Teachers' Guide*. Minneapolis, USA : Centre for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- COHEN, A. D., WEAVER, S. J., LI, T.-Y. The impact of strategies based instruction on speaking a foreign language. In COHEN, A. D. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London : Longman, 1998.
- COHEN, A. D., WEAVER, S. J., LI, T.-Y. The Impact of Strategies Based Instruction on Speaking a Foreign Language. Research Report. Minnesota : Center for Advanced Research in Language Acquisition, 1995. [online] *ERIC*. [cit. 15. 11. 2005]. Dostupné na: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&ERICExtSearch_SearchValue_0=cohen+andrew&ERICExtSearch_SearchType_0=au&_pageLabel=ERICSearchResult>.
- COHEN, A. *Strategies Learning and Using a Second Language*. London : Longman, 1998.
- COHEN, A. The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet? In OXFORD, R. (Ed.) *International review of applied linguistics in language teaching* (Special issue: Language learning styles and strategies), 2003, roč. 41, s. 279 – 292.
- CONRAD, J. CH. *Lernstrategien als Voraussetzung eines modernen, schülerorientierten Fremdsprachenunterrichts: Klassifikationen, Trainingsprogramme und die Rolle der Lehrbücher* (disertační práce). Duisburg : Universität Duisburg-Essen, 2003.

- COOK, V. J. Multi-competence and the learning of many languages. *Language, Culture and Curriculum*, 1995, roč. 8, č. 2, s. 93 – 98.
- COYLE, Y., VALCÁRCEL, M. Children's learning strategies in the primary FL classroom. *Revista de filología y su didáctica*, 2002, 25, s. 423 – 458.
- CREß, U. Lernorientierungen, Lernstile, Lerntypen und kognitive Stile. IN MANDL, H., FRIEDRICH, H. F. (Eds.) *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen : Hogrefe, 2006, s. 365 – 377.
- CREß, U. *Personale und situative Einflussfaktoren auf das selbstgesteuerte Lernen Erwachsener*. Regensburg : Roderer, 1999.
- CREß, U., FRIEDRICH, H. F. Selbst gesteuertes Lernen Erwachsener. Eine Lernertypologie auf der Basis von lernstrategien, lernmotivation und Selbstkonzept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2000, 14, s. 194 – 205.
- CRINO, E. M. *An Analysis of the Preferred Learning Styles of Kindergarten Children and the Relationship of These Preferred Learning Styles to Curriculum Planning for Kindergarten Children* (disertační práce). Dissertation Abstracts International, 45, 1282A. Buffalo : State University of New York at Buffalo, 1984.
- CROSS, J. Effects of listening strategy instruction on news videotext comprehension. *Language Teaching Research*, 2009, roč. 13, č. 2, s. 151 – 176.
- CYR, de P., GERMAIN, C. *Les Stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International, 1998.
- DADOUR, E. S., ROBBINS, J. University-level studies using strategy instruction to improve speaking ability in Egypt and Japan. In OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives*. Manoa : University of Hawaii Press, 1996.
- DAHL, T. I., BALS, M., TURI, A. L. Are students' beliefs about knowledge and learning associated with their reported use of learning strategies? *British Journal of Educational Psychology*, 2005, roč. 75, č. 2, s. 257 – 273.
- DANSEREAU, D. F. Learning strategy research. In SEGAL, J. W., CHIPMAN, S. F., GLASER, R. (Eds.) *Thinking and Learning Skills*, sv. 1, s. 209 – 239. Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1985, s. 1 – 29.
- DANSEREAU, D. F. The development of learning strategy curriculum. In O'NEILL, H. F. (Ed.) *Learning Strategies*. New York : Academic Press, 1978, s. 1 – 29.
- DAVIES, W., KAPLAN, T. Native Speakers vs. L2 Learners Grammaticality Judgements. *Applied Linguistics*, 1998, roč. 19, č. 2, s. 183 – 203.
- DERRY, S. J. Learning Strategies for Acquiring Useful Knowledge. In JONES, B. F., IDOL, L. (Eds.) *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*. Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1990, s. 347 – 379.
- DERRY, S. J., MURPHY, D. A. Designing System that Train Learning Abilities: From Theory to Practice. *Review of Educational Research*, 1986, roč. 56, č. 1, s. 1 – 39.
- DICKINSON, L. *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- DIJK, T. A. van, KNITSCH, W. *Strategies of Discourse Comprehension*. New York : Academic Press, 1983.

- DILLON, A. User analysis in HCI: the historical lesson from individual differences research. In *International Journal of Human-Computer Studies*, 1996, roč. 45, č. 6, s. 619 – 637.
- DOLEŽALOVÁ, J., NAJVAROVÁ, V., NAJVAR, P. Čtenářské strategie studentů pedagogických fakult. In SVATOŠ, T., DOLEŽALOVÁ, J. (ed.). *Pedagogický výzkum jako podpora proměny současné školy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2008, s. 333 – 344.
- DONATO, R., MCCORMICK, D. A sociocultural perspective on language learning. Strategies: the role of mediation. *Modern Language Journal*, 1994, 78, s. 453 – 464 .
- DÖRNEY, Z. On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly*, 1995, roč. 29, č. 1, s. 55 – 85.
- DÖRNEY, Z. *The Psychology of Language Teaching*. Mulwah, NJ : Erlbaum, 2005.
- DÖRNEY, Z., SCOTT, M. L. Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies. *Language Learning*, 1997, roč. 47, č. 1, s. 173 – 210.
- DÖRNEY, Z., SKEHAN, P. Individual differences in second language learning. In DOUGHTY, C. J., LONG, M. H. (Eds.) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford : Blackwell, 2003.
- DREYER, C., OXFORD, R. L. Learning strategies and other predictors of ESL proficiency among Africaans speakers in South Afrika. In OXFORD, R. (Ed.) *Language Learning Strategies Around the World: Cross-Cultural Perspective*. Honolulu : University of Hawai'i, 1996, s. 61 – 74.
- DULAY, H., BURT, M., KRASHEN, S. *Language two*. New York : Oxford University Press, 1982.
- DUNN R., GRIGGS, S. A. *Multiculturalism and Learning Style*. Westport, CT : Praeger Publishers, 1995.
- EBBINGHAUS, H. Über eine neue Methode zur Prüfung geistiger Fähigkeiten und ihre Anwendung bei Schulkindern. *Zeitschrift Psychologie*, 1895, 13, s. 401 – 459.
- EHRlich, S. Gender as social practice: implications for second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 1997, 129, s. 421 – 446.
- EHRMAN, M. E., OXFORD, R. L. Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *Modern Language Journal*, 1990, roč. 74, č. 3, s. 311 – 27.
- EHRMAN, M., OXFORD, R. L. Cognition plus: Correlates of adult language proficiency. *Modern Language Journal*, 1995, roč. 79, č. 1, s. 67 – 89.
- EHRMAN, M., OXFORD, R. L. Effect of sex differences, career choice, and psychological type of adults' language learning strategies. Washington : Centre for Applied Linguistics, 1987. [online]. ERIC (ED317087). [cit. 15. 11. 2005] Dostupné na: <<http://www.ericdigests.org/pre-9214/styles.htm>>.
- EHRMAN, M., OXFORD, R. L. Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies. *Modern Language Journal*, 1989, č. 73, s. 1 – 13..
- ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. 2. vyd. Oxford : Oxford University Press, 2008.
- ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press, 1994.
- ELLIS, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press, 1990.

- ERLER, L., FINKENBEINER, C. A review of reading strategies: focus on the impact of first language. In COHEN, A. D., MACARO, E. (Eds.) *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*. Oxford : Oxford University Press, 2007, s. 186 – 206.
- 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.
- EYSENCK, M. Anxiety, learning and memory: a reconceptualisation. *Journal of Research in Personality*, 1979, 13, s. 363 – 385.
- EYSENCK, M. *Principles of Cognitive Psychology*. Howe : Psychology Press, 2001.
- FAERCH, C., KASPER, G. (Eds.) *Introspection in Second Language Research*. Philadelphia : Multilingual Matters, 1987.
- FAN, M. Frequency of use, perceived usefulness, and actual usefulness of second language vocabulary strategies: a study of Hong Kong learners. *Modern Language Journal*, 2003, 87, s. 222 – 241.
- FIEBACH, C. Svět se učí německy – aktuální průzkum počtu osob studujících němčinu v roce 2010. [online] *Goethe Institut – On-line Redaktion*, 2010. [cit. 1. 6. 2010] Dostupné na: <<http://www.goethe.de/ges/spa/dos/daf/cs6139473.htm>>.
- FIELD, J. Finding one's way in the fog: Listening strategies and second language learners. *Modern English Teacher*, 2000, č. 9, s. 29 – 34.
- FISCHER, P. M., MANDL, H. *Selbstwahrnehmung und Selbstbewertung beim Lernen. Metakognitive Komponenten der Selbststeuerung beim Lernen mit Texten*. Tübingen : Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen, Arbeitsbereich Lernforschung, Forschungsbericht Nr. 10, 1980.
- FISCHEROVÁ, M. *Používání strategií učení cizímu jazyku u žáků na konci prvního stupně základního vzdělávání* (diplomová práce). [on-line]. Brno : PdF MU, 2009. [cit. 30. 10. 2009] Dostupné také na: <http://is.muni.cz/th/123684/pdf_m/>.
- FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se. Praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha : Portál, 2004.
- FOLTÝNOVÁ, D. Vliv metakognitivních strategií na rozvoj dovedností žáků autoregulovat své učení. *Pedagogická orientace*, 2009, roč. 19, č. 2, s. 72 – 88.
- FRIEDRICH, H. F. Unterrichtsmethoden und lernstrategien. In WIECHMANN, J. (Ed.) *Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis*. Weinheim : Beltz, 1999, s. 163 – 172.
- FRIEDRICH, H. F. Vermittlung von reduktiven Textverarbeitungsstrategien durch Selbstinstruktion. In MANDL, H., FRIEDRICH, H. F. *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Göttingen : Hogrefe, 1992, s. 193 – 212.
- FRIEDRICH, H. F., MANDL, H. (Eds.) *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen : Hogrefe, 2006.
- FRIEDRICH, H. F., MANDL, H. Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. In MANDL, H., FRIEDRICH, H. F. *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen : Hogrefe, 2006, s. 1 – 23.
- FUJITA, J. *A preliminary inquiry into the successful and unsuccessful listening strategies of beginning college Japanese students* (disertační práce). USA : Ohio State University, 1984. Dissertation Abstracts International, 45, 2424A.

- FUNKE, J., ZUMBACH, J. Problemlösen. In MANDL, H., FRIEDRICH, H. F. *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen : Hogrefe, 2006, s. 206 – 222.
- GAGE, N. L., BERLINER, D. C. *Educational Psychology*. New York : Houghton Mifflin Company, 1998.
- GAHUNGU, O. N. *The Relationships Among Strategy Use, Self-Efficacy, and Language Ability in Foreign Language Learners* (disertační práce). [online] USA : Northern Arizona University, 2007. [cit. 15. 10. 2009] Dostupné na: <http://ci-doc.coe.nau.edu/13-Dissertations/supporting_files/Dissertation-Olive.pdf>.
- GAN, Z., HUMPHREYS, G, HAMP-LYONS, L. Understanding successful and unsuccessful EFL students in Chinese universities. *Modern Language Journal*, 2004, 88, s. 229 – 244.
- GAO, X. Understanding changes in Chinese students' uses of learning strategies in China and Britain: A socio-cultural re-interpretation. *System*, 2006, roč. 34, č. 1, s. 55 – 67.
- GARDNER, R. C., MacINTYRE, P. D. A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables. *Language teaching*, 1993, 26, s. 1 – 11.
- GARDNER, H. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha : Portál, 1999.
- GARNER, R. Children's use of strategies in reading. In BJORKLUND, D. F. (Eds.) *Children's Strategies: Contemporary Views of Cognitive Development*, s. 245 – 268. Hillsdale, NY : Erlbaum, 1990.
- GARNER, R. When children and adults do not use learning strategies: Towards a theory of settings. *Review of Educational Research*, 1990, 60, s. 517 – 529.
- GARNER, R., ALEXANDER, P. A. Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, 1989, 24, s. 143 – 158.
- GARNER, R., HARE, V. CH., ALEXANDER, P., HAYNES, J., WINOGRAD, P. Inducing Use of a Text Lookback Strategy Among Unsuccessful Readers. *American Educational Research Journal*, 1984, roč. 21, č. 4, s. 789 – 798.
- GAVORA, P. *Akí su moji žiaci?* Nitra : Enigma Publishing, 2010.
- GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno : Paido, 2005.
- GAVORA, P. *Učitel a žiaci v komunikácii*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2003.
- GEISLER-BRENSTEIN, E., SCHMECK, R. R. The revised inventory of learning processes: A multifaceted perspective on individual differences in learning. In BIRENBAUM, M., DOCHY, F. (Eds.) *Alternatives in Assessment of Achievements, Learning Processes and Prior Knowledge*. Boston : Dordrecht, 1996, s. 283 – 317.
- Genderová analýza českého školství* [online]. Praha : proEquality, 2006. [cit. 10. 12. 2009] Dostupné na: <<http://www.proequality.cz/res/data/001/000186.pdf>>.
- GICK, M. Problem solving strategies. *Educational Psychologist*, 1986, roč. 21, č. 1 – 2, s. 99 – 120.
- GIESLER, J. M., HUPPMANN, G. Faktorielle und prädiktive Validität eines Fragebogens zur Erfassung von Lernstrategien (LIST) bei Studierenden der Medizin im zweiten Semester (rukopis). Mainz : Universität Mainz, 2000.

- GNIOSTKO, CH. *Selbstgesteuertes Lernen bei Studierenden: Eine Lernertypologie auf der Basis von Lernstrategien, Motivation und Selbstkonzept* (diplomová práce). Bielefeld : Universität Bielefeld, 2005
- GOH, C. Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. *System*, 2002, č. 30, s. 185 – 206.
- GOH, C., KWAH, P. F. Chinese ESL students' learning strategies: A look at frequency, proficiency and gender. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 1997, č. 2, s. 39 – 53.
- GOLD, A., SOUVIGNIER, E. Rückmeldegespräche nach studentischen Referaten. Ein Beitrag zur Verbesserung von Lehre? In KRAMPEN, G., ZAYER, H. (Eds.) *Psychologiedidaktik und Evaluation II*. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag, 2000, s. 203 – 218.
- GOW, L., KEMBER, D. Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 1993, 63, s. 20 – 33.
- GRAINGER, P. R. Language-learning strategies for learners of Japanese: investigating ethnicity. *Foreign Language Annals*, 1997, roč. 30, č. 3, s. 378 – 385.
- GRAINGER, P. Second language learning strategies and Japanese: Does orthography make a difference? *System*, 2005, 33, s. 327 – 339.
- GRAINGER, R. P. Language-Learning Strategies for Learners of Japanese: Investigating Ethnicity. *Foreign Language Annals*, 1997, roč. 30, č. 3, s. 378 – 385.
- GREEN, J. M. Student attitudes toward communicative and non-communicative activities: Do enjoyment and effectiveness go together? *Modern Language Journal*, 1993, 77, s. 1 – 10.
- GREEN, J. M., OXFORD, R. L. A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 1995, 29, s. 261 – 297.
- GREGERSEN, T., HORWITZ, E. K. Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 2002, 86, s. 562 – 570.
- GREGERSEN, T., MARTÍNEZ, R. V., ROJAS, P. P., ALVARADO, L. E. Can foreign language learning strategies turn into crutches?: A pilot study on the use of strategies by successful and unsuccessful language learners. *Revista Signos*, 2001, roč. 34, č. 49 – 50, s. 101 – 111.
- GRENFELL, M., HARRIS, V. *Modern Language Learning Strategies in Theory and Practice*. London : Routledge, 1999.
- GRENFELL, M., MACARO, E. Claims and critiques. In COHEN, A. D., MACARO, E. (Eds.) *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*. Oxford : Oxford University Press, 2007, s. 9 – 28.
- GRIFFITHS, C. (Eds.) *Lesson from Good Language Learners*. Cambridge : Cambridge University Press, 2008.
- GRIFFITHS, C. Patterns of language learning strategy use. *System*, 2003a, 31, s. 367 – 383.
- GRIFFITHS, C., PARR, J. M. Language learning strategies, nationality, independence and proficiency. *Independence*, 2000, 28, s. 7 – 10.
- GRIFFITHS, C., PARR, J. M. Language-learning strategies: theory and perception. *ELT Journal*, 2001, roč. 55, č. 3, s. 247 – 254.

- GRIFFITHS, C. *Language Learning Strategy Use and Proficiency: The Relationship Between Patterns of Reported Language Learning Strategy (LLS) Use by Speakers of Other Languages (SOL) and Proficiency with Implications for the Teaching/Learning Situation* (doktorská práce). Nový Zéland : University of Auckland, 2003b.
- GU, Y. Gender, academic major, and vocabulary learning strategies of Chinese Efl learners. *RELC Journal*, 2002, č. 33, s. 35 – 54.
- GU, Y., JOHNSON, R. K. Vocabulary learning strategies and language learning outcome. *Language Learning*, 1996, 46, č. 4, s. 643 – 79.
- GULDIMANN, T. *Eigenständiger Lernen durch metakognitive Bewußtheit und Erweiterung des kognitiven und metakognitiven Strategierepertoires* (disertační práce). St. Gallen : Universität Bern, 1995.
- GUNNING, P. *The Learning Strategies of Beginning ESL Learners at the Primary Level* (diplomová práce). [online] Concordia University : Montréal, 1997. [cit. 8. 10. 2009] Dostupné na: <<http://spectrum.library.concordia.ca/517/1/MQ40159.pdf>>.
- HAARMANN, H. *Multilingualismus I, II*. Tübingen : Narr, 1980.
- HALL, J. K. *Methods for Teaching Foreign Languages: Creating a Community of Learners in the Classroom*. Upper Saddle River, NJ : Prentice-Hall, 2001.
- HAMILTON R. J. Effects of three types of elaboration on learning concepts from text. *Contemporary Educational Psychology*, 1997, roč. 22, č. 3, s. 299 – 318.
- HANUŠOVÁ, S. *Metody cizojazyčné výuky*. In *Portál školních vzdělávacích programů* [online]. Brno : PdF MU, 2005b. [cit. 10. 12. 2009]. Dostupné na: <<http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=301>>.
- HANUŠOVÁ, S. *Výuka cizích jazyků u dětí s SPU a dyslexií*. In *Portál školních vzdělávacích programů* [online]. Brno : PdF MU, 2005a. [cit. 10. 12. 2009]. Dostupné na: <<http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=315>>.
- HANUŠOVÁ, S., NAJVAR, P. (Eds.) *Osvojování cizího jazyka v raném věku*. Brno : Masarykova univerzita, 2006.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, J. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000, 2004.
- HASHIM, R. A., SAHIL, S. A. Examining learners' language learning strategies. *RELC Journal*, 1994, roč. 25, č. 2, s. 1 – 20.
- HASSELHORN, M. Kognitive Trainings: Grundlagen, Begrifflichkeiten und Desiderate. In HAGER, W. (Eds.) *Programme zur Förderung des Denkens bei Kindern. Konstruktion, Evaluation und Metaevaluation*. Göttingen: Hogrefe, 1995, s. 41 – 85.
- HASSELHORN, M. Lern- und Gedächtnisförderung bei Kindern: Ein systematischer Überblick über die experimentelle Trainingforschung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 1987, 19, s. 116 – 142.
- HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha : Portál, 2004.
- HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha : SPN, 1988.
- HERSCHENSOHN, J. *Language Development and Age*. Cambridge : Cambridge University Press, 2007.
- HILL, G. *Moderní psychologie*. Praha : Portál, 2004.

- HILL, J. Women's speech in modern Mexicano. In PHILLIPS, S., STEELE, S., TANZ, C. (Eds.) *Language, Gender, Sex in Comparative Perspective*. Cambridge : Cambridge University Press, 1987.
- HILLEBRANDT, F. Elementárna štatistika pre psychológov, sociológov a pedagógov. Bratislava : SPN, 1968.
- HIRSCHLER, J. Preschool children's help to second language learners. *Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 1994, 14, s. 227 – 240.
- HNILICA, K. Kognitívni a metakognitívni stratégie autoregulovaného učení. *Pedagogika*, 1992, roč. 42, č. 4, s. 477 – 485.
- HO, I.-P. Relationships between motivation/attitude, effort, and English proficiency and Taiwan Technological University students' English learning strategy use. *Journal of National Taipei University of Technology*, 1999, roč. 32, č. 1, s. 611 – 674.
- HOLEC, H. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford : Pergamon Press, 1981.
- HOLT, K. *English Proficiency of Chinese Students and Strategies of Language Learning* (doktorská práca). USA : The University of Kansas, 2005, AAT 3187794.
- HORWITZ, E, HORWITZ, M., COPE, J. Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 1986, 70, s. 125 – 132.
- HOSENFELD, C. A preliminary investigation of the reading strategies of successful and unsuccessful second language learners. *System*, 1977, 5, s. 110 – 123.
- HRBÁČKOVÁ, K. Autoregulace procesu čtenářského rozvoje žáků na 1. stupni základní školy. *Pedagogická orientace*, 2009.
- HRBÁČKOVÁ, K. Vliv metakognitivních strategií na rozvoj autoregulace učení. *Pedagogická orientace*, 2004, č. 1, s. 81 – 88.
- HRBÁČKOVÁ, K., ŠVEC, V. The impact of metacognitive strategies on reading comprehension in an early literacy workshop. *The New Educational Review*, 2005, roč. 8, č. 3, s. 69 – 78.
- HRDLIČKA, M. K otázce komunikační metody a komunikativnosti. (On the Question of the Communication Method and Communicativeness). In Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2003 - 2005. Praha: Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, 2005, s. 17 – 20.
- HRDLIČKA, M. K otázce komunikační metody a komunikativnosti. In *Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka* (webový portál), 2005. [online] [cit. 6. 12. 2009] Dostupné na: <<http://www.auccj.cz/?p=kotazcekomunikace>>.
- HRDLIČKA, M. Komunikační metoda a komunikativnost. *Český jazyk a literatura*, 2005, roč. 55, č. 3, s. 118 – 125.
- HROZKOVÁ, I. Strategie učení angličtině jako cizímu jazyku u žáků prvního stupně základní školy. In *Bulletin Centra pedagogického výzkumu*. Brno : PdF MU, 2009, s. 65 – 68.
- HSIAO, T.-Y., OXFORD, R. Comparing theories of language learning strategies: a confirmatory factor analysis. *The Modern Language Journal*, 2002, roč. 86, č. 3., s. 368 – 383.
- HSU, S. C. A Study of business English learning strategies. In HSU, S. *English Learning Strategy Use by Elementary School Students*. [on-line] Thajsko : General Education Center,

- Nanya Institute of Technology, 2003. [cit. 13. 10. 2009] Dostupné na: <<http://web.nanya.edu.tw/acof/acen/Word/Nanya27/960702.pdf>>.
- HSU, S. *English Learning Strategy Use by Elementary School Students*. [on-line] Thajsko : General Education Center, Nanya Institute of Technology, nedatováno [cit. 13. 10. 2009] Dostupné na: <<http://web.nanya.edu.tw/acof/acen/Word/Nanya27/960702.pdf>>.
- HUANG, X. H., VAN NAERSEN, M. Learning strategies for oral communication. *Applied Linguistics*, 1987, 8, s. 287 – 307.
- HUFOVÁ, P. *Používání nepřímých strategií učení cizímu jazyku na gymnáziích* (diplomová práce). [on-line] Brno : PdF MU, 2010 (v přípravě). [cit. 1. 6. 2010]. Dostupné na: <http://is.muni.cz/th/152531/pedf_m/?info>.
- HWANG, M.-H. *Listening Comprehension Problems and Strategy Use by Secondary Learners of English in Korea* (disertační práce). Colchester : University of Essex, 2003.
- IKEDA, M., TAKEUCHI, O. Tasks and strategy use: Empirical implications for questionnaire studies. *JACET Bulletin*, 2000, 31, s. 21 – 32.
- JANÍK, T. *Od obsahu vzdělávání k žákově znalosti. Analýza procesů vyučování a učení v základní škole* (habilitační práce). Brno : Masarykova univerzita, 2007.
- JANÍKOVÁ, V. (Ed.) *Autonomie a cizojazyčná výuka. Autonomie v teorii, edukační praxi a lingvodidaktickém výzkumu*. Brno : Masarykova univerzita, 2006, s. 124-148.
- JANÍKOVÁ, V. *Autonomní učení a lexikální strategie při osvojování cizích jazyků: Teoretická východiska. Doporučení pro praxi. Styly a strategie učení. Lexikální strategie v teorii a praxi*. Brno : Masarykova Univerzita, 2007.
- JANÍKOVÁ, V. *Osvojování cizojazyčné slovní zásoby*. Brno : PdF MU, 2006.
- JANÍKOVÁ, V. *Učíme se učit cizí jazyky*. Brno : Masarykova univerzita, 2008.
- JANÍKOVÁ, V., MICHELS-McGOVERN, M. *Aspekte des Hochschulfachs Methodik und Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache im Überblick*. Brno : Masarykova univerzita, 2000.
- JANÍKOVÁ, V., VLČKOVÁ, K. Organizační formy výuky a učivo v cizojazyčné výuce z hlediska autonomního učení. Pilotní výzkum. In JANÍKOVÁ, V. (Ed.) *Autonomie a cizojazyčná výuka. Autonomie v teorii, edukační praxi a lingvodidaktickém výzkumu*. Brno : Masarykova univerzita, 2006, s. 124 – 148.
- JELÍNEK, S. K některým rysům současné didaktiky cizích jazyků. *Cizí jazyky*, 1991-2, č. 5, 152 – 157.
- JIE, L., XIAOQING, Q. Language learning styles and learning strategies of tertiary-level English learners in China. *Regional Language Centre Journal*, 2006, roč. 37, č. 1, s. 67 – 90.
- JIMÉNEZ CATALÁN, R. M. (2003) Sex differences in L2 vocabulary learning strategies. *International Journal of Applied Linguistics*, 2003, 13, s. 54 – 77.
- JING, H. Learner resistance in metacognition training? An exploration of mismatches between learner and teacher agendas. *Language Teaching Research*, 2006, roč. 10, č. 1, s. 95 – 117.

- JONES, B. F. A., PALINSCAR, A. S., OGLE, D. S., CARR, E. G. *Strategic Teaching and Learning: Cognitive Instruction in the Content Areas*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development, 1987.
- KAGAN, J., ROSMAN, B., DAY, D., ALBERT, J., PHILLIPS, N. Information Processing in the Child: significance of analytic and reflective attitudes. *Psychological Monographs*, 1964, č. 78, 1 – 37.
- KAHN, N. B. *Jak efektivně studovat a pracovat s informacemi*. Praha : Portál, 2001.
- KARDASH, C. M., AMLUND, J. T. Self-reported learning strategies and learning from expository text. *Contemporary Educational Psychology*, 1991, 16, s. 117 – 138.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha : Karolinum, 2004.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha : Portál, 1997.
- KASPER, G., KELLERMAN, E. (Eds.) *Communication Strategies, Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. Harlow : Longman, 1997.
- KATO, F. *Results of an Australian Study of Strategy Use in Learning Japanese Kanji Characters*. Sydney : University of Sydney, 1996.
- KATO, S. How language learning strategies affect English Proficiency in Japanese University Students. *Journal of the Faculty of Human Studies Bunkyo Gakuin University*, 2005, roč. 7. č. 1, s. 239 – 262.
- KAVASOĞLUA, M. Learning strategy use of pre-service teachers of English language at Mersin University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2009, roč. 1, č. 1, s. 993 – 997.
- KAYLANI, C. The influence of gender and motivation on EFL learning strategy use in Jordan. In OXFORD, R. (Ed.) *Language Learning Strategies around the World: Cross-Cultural Perspectives*. Honolulu : University of Hawaii, 1996, s. 75 – 88.
- KEEFE, J. W. *Learning Style Theory and Practice*. Reston, VA : National Association of Secondary School Principals, 1987.
- KEMBER, D., JAMIESON, Q. W., POMFRET, M., WONG, E. T. Learning approaches, study time and academic performance. *Higher Education*, 1995, 29, s. 329 – 343.
- KERN, R. G. Second language reading strategy instruction: Its effects on comprehension and word inference ability. *Modern Language Journal*, 1989, roč. 73, č. 2, s. 135 – 149.
- KHALDIEH, S. A. Learning strategies and writing processes of proficient vs. less-proficient learners of Arabic. *Foreign Language Annals*, 2000, roč. 33, č. 5, s. 522 – 533.
- KHALIL, A. Assessment of language learning strategies used by Palestinian EFL learners. *Foreign Language Annals*, 2005, roč. 38, č. 1, s. 108 – 117.
- KHANJI, R. Two perspectives in analyzing communication strategies. *IRAL*, 1996, roč. 34, č. 2, s. 144 – 154.
- KIM, Y. M. The effect of gender and learning context on the use of language learning strategies. *English Teaching*, 1995, roč. 50, č. 2, s. 331 – 345.
- KITAJIMA, R. Referential strategy training for second language reading comprehension of Japanese texts. *Foreign Language Annals*, 1997, roč. 30, č. 1, s. 84 – 97.
- KLAUER, K. J. (Ed.) *Cognitives Training*. Göttingen : Hogrefe, 1993.

- KLAUER, K. J. Teaching to learning-to-learn: A critical appraisal with some proposals. *Instructional Science*, 1988, 17, s. 351 – 367.
- KLAUER, K. J. Über das Lehren des Lernens. In SPIEL, C., KASTNER-KOLLER, U., DEIMANN, P. (Eds.) *Motivation und Lernen aus der Perspektive lebenslanger Entwicklung*. München : Waxmann, 1996, s. 135 – 149.
- KLEIN, E. C. Second versus third language acquisition: Is there a difference? *Language Learning*, 1995, 45, s. 419 – 464.
- KLIEGL, R., SMITH, J., BALTES, P. B. Testing-the-limits and the study of age differences in cognitive plasticity of a mnemonic skill. *Developmental Psychology*, 1989, 25, s. 247 – 253.
- KNIGHT, S., PARDÓN, Y., WAXMAN, H. The cognitive reading strategies of ESL students. *TESOL Quarterly*, 1985, roč. 19, č. 4, s. 789 – 792.
- KO, Y.-W. W. *Perceptual Style Preferences and their Relationship to English Achievement and Learning Strategies of Junior High EFL Learners in Taiwan* (diplomová práce). Taiwan : National GauShung University of Education, 2002.
- KOHOUTEK, R. Vyučovací styly učitele a učební styly žáků. In MAŇÁK, J., JANÍK, T. (Ed.) *Problémy kurikula základní školy*. Brno : Pedagogická fakulta MU, 2006, s. 99 – 111.
- KOJIC-SABO, I., LIGHTBOWN, P. M. Students' approaches to vocabulary learning and their relationship to success. *Modern Language Journal*, 1999, 83, s. 176 – 192.
- KOMENSKÝ, J. A. *Nejnovější metoda jazyků*. Praha : SPN, 1964.
- KOUDELKOVÁ, M. Strategie učení francouzštině jako cizímu jazyku na dvojjazyčné francouzsko-české sekci Gymnázia Matyáše Lercha v Brně (zpráva z výzkumu). In *Konference ČAPV*. Ostrava : PedF OU, 2009c.
- KOUDELKOVÁ, M. *Strategie učení francouzštině jako cizímu jazyku na Gymnáziu Matyáše Lercha v Brně* (diplomová práce). Brno : PdF MU, 2009a.
- KOUDELKOVÁ, M. Výzkum používání strategií učení francouzštině jako cizímu jazyku v kontextu kurikula gymnaziálního vzdělávání. In *Konference Kurikulum a výuka v proměnách školy 24. 6. – 25. 6. 2009*. Brno : PdF MU, 2009b. [cit. 1. 8. 2009] Dostupné na: <<http://www.ped.muni.cz/weduresearch/konference/09kurikulumAvyuka/programKaV.pdf>>.
- KRAPP, A. Lernstrategien: Konzepte, Methoden und Befunde. *Unterrichtswissenschaft*, 1993, 21, s. 291 – 311.
- KRASHEN, S. *Language Acquisition and Language Education*. Oxford : OUP, 1981.
- KRASHEN, S. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London : Longman, 1985.
- KRON-SPERL, V., SCHNEIDER, W., HASSELHORN, M. The development and effectiveness of memory strategies in kindergarten and elementary school: Findings from the Würzburg and Göttingen longitudinal memory studies. *Cognitive Development*, 2008, č. 23, s. 79 – 104.
- KRYKORKOVÁ, H. Psychodidaktická aplikace metakognitivní teorie. In *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha : UK, Karolinum, 2004, s. 174 – 186.

- KRYKORKOVÁ, H. *Zásady a strategie metakognitivního nácviku* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2003 [cit. 19. 2. 2009]. Dostupné na: <http://www.metakognice.cz>.
- KRYKORKOVÁ, H., CHVÁL, M. Motivační předpoklady rozvoje metakognitivních dispozic. *Pedagogika*, 2003, roč. LIII, s. 26 – 44.
- KRYKORKOVÁ, H., CHVÁL, M. Rozvoj metakognice - cesta k hodnotnějšímu poznání. *Pedagogika*, 2001, roč. 51, č. 2, s. 185 – 196.
- KU, P. N. *Strategies Associated with Proficiency and Predictors of Strategy Choice: A Study of Language Learning Strategies of EFL Students at Three Educational Levels in Taiwan* (doktorská práce). Bloomington, Indiana, USA : Indiana University, 1995.
- KULIČ, V. *Psychologie řízeného učení*. Praha : Academia, 1992.
- LAM, W. Y. K. Examining the effects of metacognitive strategy instruction on ESL group discussions: A synthesis of approaches. *Language Teaching Research*, 2009, roč. 13, č. 2, s. 129 – 150.
- LAN, R. L. *Language learning strategies profiles of EFL elementary school students in Taiwan* (doktorská práce). USA : University of Maryland, 2005.
- LAN, R., OXFORD, R. L. Language learning strategy profiles of elementary school students in Taiwan. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 2003, roč. 41, č. 4, s. 339 – 380.
- LANTOLF, P., APPEL, G. (Eds.) *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, NJ : Ablex, 1994.
- LARIOS, J. R. de MURPHY, L., MANCHÓN, R. M. The Use of restructuring strategies in EFL writing : A study of Spanish learners of English as a foreign language. *Journal of Second Language Writing*, 1999, roč. 8, č. 1, s. 13 – 44.
- LARSEN-FREEMAN, D. Second language acquisition: Getting the whole picture. In BAILEY, K. M., LONG, M. H., PECK, S. (Eds.) *Second Language Acquisition Studies*. Rowley, MA : Newbury House, 1983, s. 3 – 22.
- LAŠEK, J. *Komponenty sebehodnocení pubescentů*. Hradec Králové : PdF UHK, 2005.
- LATHINEN, V., LONKA, K., LINDBLOM-YLÄNNE, S. Spontaneous study strategies and the quality of knowledge construction. *British Journal of Educational Psychology*, 1997, 67, s. 13 – 24.
- LAU, K. L., CHAN, D. W. Reading strategy use and motivation among Chinese good and poor readers in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 2003, roč. 26, č. 2, s. 177 – 190.
- LAVE, J., WENGER, E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge : Cambridge University Press, 1991.
- LAVIOSA, F. The listening comprehension processes and strategies of learners of Italian: A case study. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2000, č. 2, s. 129 – 159.
- LAWSON, J. M., HOGBEN, D. The vocabulary learning strategies of foreign-language students. *Language Learning*, 1996, 46, s. 101 – 35.

- LEE, K. R., OXFORD, R. Understanding EFL learner's strategy use and strategy awareness. [online] *Asian EFL Journal*, 2008, roč. 10, č. 1, 16 s. [cit. 6. 12. 2009] Dostupné na: <http://www.asian-efl-journal.com/March_08_kl&ro.php>.
- LEE, O. K. The relationship of school year, sex and proficiency on the use of learning strategies in learning English of Korean junior high school students. *Asian EFL Journal*, 2003, roč. 5, č. 3, s. 1 – 35.
- LEHTINEN, E. Lern- und Bewältigungsstrategien im Unterricht. In MANDL, H., FRIEDRICH, F. H. (Eds.) *Lern- und Denkstrategien*, 1992, s. 125 – 149.
- LEUTNER, D., BARTHEL, A., SCHREIBER, B. Studierende können lernen, sich selbst zum Lernen zu motivieren. Ein Trainingsexperiment. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2001, 15, s. 155 – 167.
- LEUTNER, D., LEOPOLD, C. Selbstregulation beim Lernen aus Sachtexten. In MANDL, H., FRIEDRICH, H. F. *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen : Hogrefe, 2006, s. 162 – 171.
- LIAO, Y.-F. *A Study of Taiwanese Junior High School Students' EFL Learning Motivation and Learning Strategies*. (diplomová práce). Taiwan : National Changhua University of Education, 2000.
- LIDDELL, H. G., SCOTT, R. *A Greek-English Lexicon*. Oxford : Clarendon Press, 1940. Dostupné také na: <<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0057%3Aentry%3Dstrathgi%2Fa>>.
- LIN, L. *Taiwanese Children's EFL Vocabulary Learning Strategies* (diplomová práce). Hsinchu, Taiwan : National Chinghua University, 2001. (stručně in Lan, Oxford 2003)
- LIND, G., SANDMANN, A. Lernstrategien und Domänenwissen. *Zeitschrift für Psychologie*, 2003, roč. 211, č. 4, s. 171 – 192.
- LIP, P. CH. H. Investigating the most frequently used and most useful vocabulary language learning strategies among Chinese EFL postsecondary students in Hong Kong. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 2009, roč. 6, č. 1, s. 77 – 87.
- LITTLE, D. *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues, and Problems*. Dublin : Authentik, 1991.
- LITTLEMORE, J. An empirical study of the relationship between cognitive style and the use of communication strategy. *Applied Linguistics*, 2001, roč. 22, č. 2, s. 241 – 65.
- LITTLEMORE, J. The communicative effectiveness of different types of communication strategy. *Applied Linguistics*, 2001, roč. 22, č. 2, s. 241 – 265.
- LITTLEWOOD, W. Autonomy: An anatomy and a framework. *System*, 1996, roč. 24, č. 4, s. 427 – 435.
- LITTLEWOOD, W. *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press, 1984.
- LoCASTRO, V. Learning strategies and learning environments. *TESOL Quarterly*, 1994, 28, s. 409 – 414.
- LOJOVÁ, G. *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I*. Bratislava : Univerzita Komenského Bratislava, 2005.

- LOJOVÁ, G. Niektoré psychologické špecifiká detí predškolského veku a osvojovanie si cudzieho jazyka. In MALÁ, E., POKRIVČÁKOVÁ, S. (Ed.) *Cudzie jazyky v škole 2: Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie Dieta–jazyk–svet*. Nitra : Pedagogická fakulta UKF, 2004.
- LOJOVÁ, G. Učenie sa/osvojovanie si cudzieho jazyka v ranom veku. In HANUŠOVÁ, S., NAJVAR, P. (Eds.) *Foreign Language Acquisition at an Early Age*. Brno : Masarykova univerzita, 2006, s. 51 – 57.
- LOMPSCHER, J. Lehr- und Lernstrategien im Unterricht – Voraussetzungen und Konsequenzen. In NOLD, G. (Eds.) *Lernbedingungen und Lernstrategien*, s. 95 – 104. Tübingen : Narr, 1992a.
- LOMPSCHER, J. Zum Problem der lernstrategien. In *LLF-Berichte*, sv. 1, s. 18 – 53. Berlin : Humboldt-Universität zu Berlin, 1992b.
- LONKA, K., LINDBLOM-YLÄNNE, S., MAURY, S. The effect of study strategies on learning from text. *Learning and Instruction*, 1994, 4, s. 253 – 271.
- LÜDI, G., PY, B. *Zweisprachig durch Migration. Einführung in die Erforschung der Mehrsprachigkeit am Beispiel zweier Zuwanderergruppen in Neuenburg (Schweiz)*. Tübingen : Niemeyer, 1984.
- LUKESCH, H. *Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik*. Regensburg : Roderer, 1998.
- LUO, Y.-P. English language learning strategies of junior college students in Taiwan. *Studies in English Language and Literature*, 1998, 3, s. 43 – 60.
- MACARO, E. *Learner Strategies: Extending the Framework of Definition and Relationships* (rukopis). Oxford : Oxford University, 2003.
- MACARO, E. *Learning Strategies in Foreign and Second Language Classrooms*. London : Continuum, 2001.
- MACARO, E., GRAHAM, S., VANDERPLANK, R. A review of listening strategies: focus on source of knowledge and on success. In COHEN, A. D., MACARO, E. (Eds.) *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*. Oxford : Oxford University Press, 2007, s. 165 – 185.
- MacINTYRE, P. D. Language anxiety: A review of the research for language Teachers. In YOUNG, D. J. (Ed.) *Affect in foreign language and second language learning*. Boston, MA : McGraw-Hill, 1999, s. 24 – 45.
- MacINTYRE, P. D. Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In ROBINSON, R. (Ed.) *Individual Differences in Second Language Acquisition*. Amsterdam : John Benjamins, 2002.
- MacINTYRE, P. D. Toward a social psychological model of strategy use. *Foreign Language Annals*, 1994, roč. 27, č. 2, s. 185 – 195.
- MacINTYRE, P. D., GARDNER, R. C. Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second language. *Language Learning*, 1991b, roč. 41, č. 4, s. 513 – 534.

- MacINTYRE, P. D., GARDNER, R. C. Methods and results in the study of foreign language anxiety: A review of the literature. *Language Learning*, 1991a, 41, s. 25 – 57.
- MacINTYRE, P. D., GARDNER, R. The subtle effects on induced anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 1994, 44, s. 283 – 305.
- MacINTYRE, P. D., NOELS, K. A. Using social-psychological variables to predict the use of language learning strategies. *Foreign Language Annals*, 1996, roč. 29, č. 3, s. 373 – 386.
- MACKEY, A., GASS, S. M. *Second Language Research : Methodology and Design*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
- MALÍŘ, F. *Didaktiky cizích jazyků jako vědní obory*. Praha : ČSAV, 1971.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003.
- MANCHÓN, R. M., LARIOS, J. R. de, MURPHY, L. A review of writing strategies: focus on conceptualizations and impact of first language. In COHEN, A. D., MACARO, E. (Eds.) *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*. Oxford : Oxford University Press, 2007, s. 229 – 250.
- MANCHÓN, R. M., Learners' strategies in L2 composing. *Communication and Cognition*, 1997, roč. 30, č. 1 – 2, s. 91 – 114.
- MANDL, H., FRIEDRICH, H. F. (Eds.) *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen : Hogrefe, 2006.
- MANDL, H., FRIEDRICH, H. F. *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Göttingen : Hogrefe, 1992.
- MAREŠ, J. *Autoregulace učení*. In ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001, s. 505 – 525.
- MAREŠ, J. Diagnostika stylu učení na počátku vysokoškolského studia. *Školský psycholog*, 1994b, č. 3 – 4, s. 2 – 10.
- MAREŠ, J. *Dotazník stylů učení. LSI IIa* (překlad a úprava dle Kolb, D. A., Veres, J. G., Shake, L. G. 1985, 1986, 1989). Hradec Králové : LF UK, 1991.
- MAREŠ, J. *Inventář studijních stylů – ILS*. Hradec Králové : Lékařská fakulta Karlovy University, 1991.
- MAREŠ, J. Možnosti učitele reagovat na individuální styly učení u žáků. *Pedagogika*, 1994a, roč. 44, s. 368 – 376.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha : Portál, 1998..
- MAREŠ, J., GAVORA, P. *Anglicko-český pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1999.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 1995.
- MAREŠ, J., PROCHÁZKOVÁ, O. *Dotazník studijního stylu – ILP* (překlad a úprava dle Schmeck, R. R., Ribich, F. D., Ramanaiah, N.). Hradec Králové : LF UK, 1988.
- MAREŠ, J., SKALSKÁ, H. Česká verze dotazníku LSI zjišťujícího styly učení u žáků základní školy. In PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E. (Eds.) *Sborník z 1. konference ČAPV*. Praha : UK, 1993.
- MARIE, B., NETTEN, J. E. Communication strategies. *Canadian Modern Language Review*, 1991, roč. 47, č. 3, s. 442 – 462.
- MARTON, F., SÄLJÖ, R. Approaches to learning. In MARTON, F., HOUNSELL, D., ENTWISTLE, N. (Eds.) *The Experience of Learning*. Edinburgh : Scottish Academic Press, 1984.

- MATSUMOTO, K. Factors involved in the L2 learning process. *JALT Journal*, 1987, 11, s. 167 – 192.
- MAYER, R. E. Learning strategies: An overview. In WEINSTEIN, C. E., GUETZ, E. T., ALEXANDER, P. A. (Eds.) *Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation*. San Diego, CA : Academic Press, 1988, s. 11 – 22.
- MAYRING, PH. *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim : Psychologie Verlags Union, 1999.
- MCCORMICK, C., MILLER, G., PRESSLEY, M. (Eds.) *Cognitive Strategy Research: From Basic Research to Educational Applications*. New York, Berlin, Heidelberg : Springer-Verlag, 1989.
- MCGROARTY, M. *Patterns of University Foreign Language Learning: Elementary Spanish and Japanese*. Research Report, Center for Language Education and Research, University of California at Los Angeles, 1987.
- MCLAUGHLIN, B. *Theories of Second Language learning*. London : Edward Arnold, 1987.
- McMULLENA, M. G. Using language learning strategies to improve the writing skills of Saudi EFL students: Will it really work? *System*, 2009, roč. 37, č. 3, s. 418 – 433.
- MEICHENBAUM, D. Teaching thinking: a cognitive-behavior perspective. In CHIPMAN, S. F., SEGAL, J. W., GLASER, R. (Eds.) *Thinking and Learning Skills*, sv. 2, s. 407 – 426. Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1985.
- MENDELSON, D. *Learning to Listen: A Strategy-Based Approach for the Second-Language Learner*. San Diego, CA: Dominic Press, 1994.
- METZIG, W., SCHUSTER, M. *Lernen zu lernen. Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen*. Berlin : Springer, 1993, 1998.
- MILLER, G. A., GALANTER, E., PRIBRAM, K. H. *Plans and the Structure of Behavior*. London : Holt, Rinehart & Winston, 1960.
- MIßLER, B. Previous experience of foreign language learning and its contribution to the development of learning strategies. In DENTLER, S., HUFESEISEN, B., LINDEMANN, B. (Eds.) *Tertiär- und Drittsprachen: Projekte und empirische Untersuchungen*. Tübingen : Stauffenburg, 2000.
- MIZUMOTO, A., TAKEUCHI, O. A closer look at the relationship between vocabulary learning strategies and the TOEIC scores. In *TOEIC Research Report Number 4*. Tokyo. Tokyo : The Institute for International Business Communication, 2002.
- MIZUMOTO, A., TAKEUCHI, O. Examining the effectiveness of explicit instruction of vocabulary learning strategies with Japanese EFL university students. *Language Teaching Research*, 2009, roč. 13, č. 4, s. 425 – 449.
- MOCHIZUKI, A. Language learning strategies used by Japanese university students. *RELC Journal*, 1999, roč. 30, č. 2, s. 101 – 113.
- MORAVCOVÁ-SMETÁČKOVÁ, I., MIČIENKA, M., RUBÁNKOVÁ, P. *Gender v OSZ: porovnání znalostí a dovedností dívek a chlapců v maturitním předmětu Občanský a společenskovední základ*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání & CERMAT, 2002.

- MORI, S. Language learning strategy use by learners of Japanese at different levels. [online] *Japanese Language Teaching Association*, 2007, č. 15. [cit. 4. 11. 2009] Dostupné na: <http://www.koidekinen.com/pdf/2007_mori_e.pdf>.
- MULLINS, P. *Successful English Language Learning Strategies of Students Enrolled in the Faculty of Arts, Chulalongkorn University, Bangkok, Thailand* (doktorská práce). San Diego, CA : United States International University, 1992.
- NAIMAN, N., FROHLICH, M., STERN, H. H., TODESCO, A. *The Good Language Learner*. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education, 1978.
- NAJVAR, P. *Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. století*. Brno : Paido, 2010 (v tisku).
- NAJVAR, P. *Raná výuka cizích jazyků v České republice na přelomu 20. a 21. století* (disertační práce). Brno : Masarykova univerzita, 2008.
- NAJVAR, P., NAJVAROVÁ, V. Metodologický postup CPV videostudie anglického jazyka: analýza výuky anglického jazyka na 2. stupni základní školy. In *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu* [CD-ROM]. České Budějovice : JČU, 2007, s. 1 – 9.
- NAJVAR, P., NAJVAROVÁ, V., SOBĚSLAVSKÁ, V., ŠEBESTOVÁ, S., VLČKOVÁ, K., ZERZOVÁ, J. CPV videostudie anglického jazyka: sběr dat a zamýšlené analýzy. *Orbis scholae*, 2008, roč. 2, č. 1, s. 73 – 91.
- NAJVAROVÁ, V. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy* (disertační práce). Brno : Masarykova univerzita, 2008.
- NAKAMURA, T. *Vocabulary learning strategies: the case of Japanese learners of English*. Kyoto : KoyoShobo, 2002.
- NAKATANI, Y. Identifying strategies that facilitate efl learners' oral communication: A classroom study using multiple data collection procedures. *The Modern Language Journal*, 2010, roč. 94, č. 1, s. 116 – 136.
- NAKATANI, Y. The effect of awareness-raising training on oral communication strategy use. *Modern Language Journal*, 2005, roč. 89, č. 1, s. 76 – 91.
- NAKATANI, Y., GOH, CH. A review of oral communication strategies: focus on interaction and psycholinguistic perspectives. In COHEN, A. D., MACARO, E. (Eds.) *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*. Oxford : Oxford University Press, 2007, s. 207 – 227.
- NASSAJI, H. The Relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 learners' lexical inferencing strategy use and success. *The Modern Language Journal*, 2006, roč. 90, č. 3, s. 387 – 401.
- NAUS, M. J., ORNSTEIN, P. A. Development of memory strategies: Analysis, questions, and issues. In CHI, M. T. H. *Trends in Memory Development Research*, sv. 9, s. 1 – 30. Basel : Karger, 1983.
- NISBET, D. L., TINDALL, E. R., ARROYO, A. A. Language learning strategies and English-proficiency of Chinese university students. *Foreign Language Annals*, 2005, roč. 38, č. 1, s. 100 – 107.

- NISBET, J., SHUCKSMITH, J. *Learning Strategies*. Boston : Routledge & K. Paul, 2002.
- NOLEN, S. B. Reasons for studying: motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, 1988, 5, s. 269 – 287.
- NORTON, B., TOOHEY, K. Changing perspectives on good language learners. *TESOL Quarterly*, 2001, roč. 35, č. 2, s. 307 – 322.
- NUNAN, D. Does learner strategy training make a difference? *Lenguas Modernas*, 1997, 24, s. 123 – 142.
- NUNNALLY, J. C. *Psychometric Theory*. New York : McGraw-Hill, 1978.
- NYIKOS, M., FAN, M. A review of vocabulary learning strategies: Focus on language proficiency and learner voice. In COHEN, A. D., MACARO, E. (Eds.) *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*. Oxford : Oxford University Press, 2007, s. 251 – 273.
- NYIKOS, M., OXFORD, R. L. A factor analytic study of language learning strategy use: interpretation from information-processing theory and social psychology. *Modern Language Journal*, 1993, 77, s. 11 – 22.
- O'MALLEY, J. M., CHAMOT, A. U. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press, 1990..
- O'MALLEY, J. M., CHAMOT, A. U., KÜPPER, L. Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 1989, roč. 10, č. 4, s. 418 – 437.
- 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.
- O'MALLEY, J. M., CHAMOT, A. U., STEWNER-MANZANARES, G., KÜPPER, L., RUSSO, R. Learning strategy application with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 1985b, roč. 19, č. 3, s. 557 – 584.
- O'MALLEY, J. M., CHAMOT, A. U., WALKER, C. Some applications of cognitive theory in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 1987, roč. 9, č. 3, 287 – 306.
- O'MALLEY, J. M. The effects of training in the use of learning strategies on learning English as a second language. In WENDEN, A., RUBIN, J. (Eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. Hemel Hempstead : Prentice Hall, 1987, s. 133 – 143.
- OH, J. Learning strategies used by university EFL students in Korea. *Language Teaching*, 1992, 1, s. 11 – 22.
- OLAH, B. ESL Learning strategies, motivation, and proficiency: A comparative study of university and high school students in Japan. *Journal of the Faculty of Human Studies Bunkyo Gakuin University*, 2006, roč. 8, č. 1, s. 189 – 205.
- OLIVARES-CUHAT, G. Learning strategies and achievement in the Spanish writing classroom: A case study. *Foreign Language Annals*, 2002, roč. 35, č. 5, s. 561 – 570.
- OLSHAVSKY, J. E. Reading as problem solving: An investigation of strategies. *Reading Research Quarterly*, 1977, č. 4, s. 654 – 674.

- OSADA, N. What strategy do less proficient learners employ in listening comprehension?: A reappraisal of bottom-up and top-down processing. *Journal of the Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 2001, č. 5, s. 73 – 90.
- OXFORD, R. Instructional implications of gender differences in language learning styles and strategies. *Applied Language Learning*, 1993a, roč. 4, č. 1 – 2, s. 65 – 94.
- OXFORD, R. L. (Ed.). *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century*. Honolulu : University of Hawaii Press, 1996.
- OXFORD, R. L. Anxiety and the language learner: new insights. In ARNOLD, J. (Ed.) *Affect in Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press, 1999, s. 58 – 67.
- OXFORD, R. L. *Development of the Strategy Inventory for Language Learning*. Washington : Centre for Applied Linguistics, 1986.
- OXFORD, R. L. Employing a questionnaire to assess the use of language learning strategies. *Applied Language Learning*, 1996a, roč. 7, č. 1 – 2, s. 25 – 45.
- OXFORD, R. L. Gender differences in language learning styles: What do they mean? In REID, J. M. (Ed.) *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. New York : Heinle & Heinle, 1995.
- OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies around the World: Cross-cultural Perspectives*. Manoa: University of Hawaii Press, 1996.
- OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston : Heinle & Heinle Publishers, 1990.
- OXFORD, R. L. Language Learning Strategies: An Update. [online] *ERIC Clearinghouse on Language and Linguistics*, 1994. [cit. 3. 10. 2002] Dostupné na: <http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digest>.
- OXFORD, R. L. Language learning styles and strategies. In CELCE-MURCIA, M. (Ed.) *Teaching English as a Second Language*. Boston : Heinle & Heinle, 2001, s. 359 – 366.
- OXFORD, R. L. *Language Learning Styles and Strategies: An Overview*. [online] GALA, 2003. [cit. 3. 11. 2009] Dostupné na: <<http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>>.
- OXFORD, R. L. Personality type in the foreign or second language classroom: Theoretical and empirical perspectives. In HORNING, A., SUDOL, R. (Eds.) *Understanding Literacy: Personality Preferences in Rhetorical and Psycholinguistic Contexts*. Creskill, NJ : Hampton Press, 1996b, s. 149 – 175.
- OXFORD, R. L. Relationships between learning strategy use and language proficiency in the context of learner autonomy and self-regulation. In BOBB, L. (Ed.) *Learner Autonomy as a Central Concept of Foreign Language Learning, Special Issue of Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 1999b, 38, s. 109 – 126.
- OXFORD, R. L. Research of Language Loss: A Review with Implication for Foreign Language Teaching. *Modern Language Journal*, 1982, roč. 66, č. 2, s. 168 – 169.
- OXFORD, R. L. Strategy Inventory for Language Learning (SILL). Version for Speakers of Other Languages Learning English. Version 7.0 (ESL/EFL) 1989. In OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston : Heinle & Heinle Publishers, 1990, s. 293 – 300.

- OXFORD, R. L. Strategy Inventory for Language Learning (SILL). Version for English Speakers Learning a New Language. Version 5.1, 1989. In OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston : Heinle & Heinle Publishers, 1990, s. 283 – 291.
- OXFORD, R. L. Style, strategies, and aptitude: Connections for language learning. In PARRY, T. S., STANSFIELD, C. W. (Eds.) *Language Aptitude Reconsidered*. NJ : Prentice Hall Regents, 1990b, s. 67 – 115.
- OXFORD, R. L. The role of styles and strategies in second language learning. [online] *ERIC Digest*. [cit. 30. 5. 2001]. URL: <http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digest/ed317087.html>.
- OXFORD, R. L., BURRY-STOCK, J. Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version with the Strategy Inventory of Language Learning (SILL). *System*, 1995, č. 23, s. 1 – 23.
- OXFORD, R. L., CROOKALL, D. Language learning strategies: Thirty methods, findings and instructional implications. *Modern Language Journal*, 1989, 73, s. 404 – 419.
- OXFORD, R. L., EHRMAN, M. E. Adults' language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States. *System*, 1995, 23, s. 359 – 386.
- OXFORD, R. L., EHRMAN, M. Effect of sex differences, career choice, and psychological type of adults' language learning strategies. Washington : Centre for Applied Linguistics, 1987. [online]. *ERIC* (ED317087). [cit. 15. 11. 2005] Dostupné na: <<http://www.ericdigests.org/pre-9214/styles.htm>>.
- OXFORD, R. L., JUDD, C., GIESEN, J. *Relationships among Learning Strategies, Learning Styles, EFL Proficiency, and Academic Performance among Secondary School Students in Turkey*. Tuscaloosa, Alabama, USA : University of Alabama, 1998.
- OXFORD, R. L., LEAVER, B. L. A synthesis of strategy instruction for language learners. In OXFORD, R. L. (Ed.) *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural perspectives*. Honolulu : University of Hawaii Press, 1996, s. 227 – 246.
- OXFORD, R. L., NYIKOS, M. Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal*, 1989, roč. 73, č. 3, s. 291 – 300.
- OXFORD, R. L., NYIKOS, M., CROOKALL, D. *Learning Strategies of University Foreign Language Students: A Large-scale Study*. Washington, DC : Center for Applied Linguistics, 1987.
- OXFORD, R. L., NYIKOS, M., EHRMAN, M. Vive la différence? Reflections on sex differences in use of language learning strategies. *Foreign Language Annals*, 1988, roč. 21, č. 4, s. 321 – 329.
- OXFORD, R. L., PARK-OH, Y., ITO, S., SUMRALL, M. Japanese by satellite: Effects of motivation, language learning styles and strategies, gender, course level, and previous language learning experiences on Japanese language achievement. *Foreign Language Annals*, 1993, 26, s. 359 – 371.
- OXFORD, R. L., SHEARIN, J. Language learning motivation in a new key. In OXFORD, R. L. (Ed.). *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century*. Honolulu : University of Hawaii Press, 1996, s. 121 – 144.

- OXFORD, R. L., SHEARIN, J. Language learning motivation: expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 1994, 78, s. 12 – 28.
- OXFORD, R., CHO, Y., LEUNG, S., KIM, H.-J. Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. *International Review of Applied Linguistics*, 2004, 42, s. 1 – 47.
- OXFORD, R., CROOKALL, D., COHEN, A., LAVINE, R., NYIKOS, M., SUTTER, W. Strategy training for language learners: six situational case studies and a training model. *Foreign Language Annals*, 1990b, 22, s. 197 – 216.
- OXFORD, R., NYIKOS, M., LEZHNEV, V., EYRING, J., ROSSI-LE, L. Learning Strategies of Adult ESL Learners in the US: A Collaborative Study (rukopis). Tuscaloosa, AL : University of Alabama, 1989.
- OXFORD, R., SCARCELLA, R. *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1992.
- PALINSCAR, A., BROWN, A. Reciprocal teaching: A means to a meaningful end. In OSBORN, J., WILSON, P. T. (Eds.) *Reading education: Foundations for a literate America*. Cambridge, Massachusetts : Lexington, 1984, s. 299 – 310.
- PAPALIA, A., ZAMPOGNA, J. Strategies used by foreign language students in deriving meaning from a written text and in learning vocabulary. *Language Association Bulletin*, 1977, 47, s. 7 – 8.
- PARDON, Y. N., WAXMAN, H. C. The Effects of ESL Students' Perceptions of their Cognitive Strategies on Reading Achievement. *TESOL Quarterly*, 1988, 22, s. 146 – 50.
- PARIS, S. G., LIPSON, M. Y., WIXSON, K. Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 1983, roč. 8, č. 3, s. 293 – 316.
- PARIS, S. G., VINOGRAD, P. How Metacognition Can Promote Academic Learning and Instruction. In JONES, B. F., IDOL, L. (Eds.) *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*. Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1990, s. 15 – 51.
- PARK, G. Language learning strategies and English proficiency in Korean university students. *Foreign Language Annals*, 1997, 30, s. 211 – 221.
- PARK, G. *Language Learning Strategies: Why do Adults Need Them?* (rukopis) Austin, USA : University of Texas, 1994.
- PARRY, K. The social construction of reading strategies: new directions for research. *Journal of Research in Reading*, 1993, roč. 16, č. 2, s. 148 – 158.
- PASCH, M. et al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha : Portál, 1998.
- PASK, G. Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 1976, roč. 46, č. 2, s. 128 – 148.
- PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha : PedF UK, 2002.
- PEACOCK, M. Match or mismatch? Learning styles and teaching styles in EFL. *International Journal of Applied Linguistics*, 2001, 11, s. 1 – 20.
- PEACOCK, M., HO, B. Student language learning strategies across eight disciplines. *International Journal of Applied Linguistics*, 2003, roč. 13, č. 2, s. 179 – 200.

- PENG, I-N. *EFL Motivation and Strategy Use Among Taiwanese Senior High School Learners*. (diplomová práce). Taiwan : National Taiwan Normal University, 2001.
- PETERS, M. *Les Stratégies de Compréhension Auditive chez des Élèves du Bain Linguistique en Français Language Seconde* (disertační práce). Canada : University of Ottawa, 1999.
- PHAKITI, A. A closer look at the relationship of cognitive and metacognitive strategy use to EFL reading achievement test performance. *Language Testing January*, 2003, roč. 20, č. 1, s. 26 – 56.
- PHILLIPS, V. A look at learner strategy use and ESL proficiency. *CATESOL Journal*, 1991, 4, s. 57 – 67.
- PHILLIPS, V. *English as a Second Language Learner Strategies of Adult Asian Students Using the Strategy Inventory for Language Learning* (doktorská práce). USA : University of San Francisco, 1990.
- PIAGET, J. *Psychologie intelligence*. Praha : SPN, 1966.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha : Portál, 1997.
- PICKL, C., SCHMITZ, B., FISCHER, R., HEUSEL, N. Prozessuale Evaluation eines Trainingsprogrammes für Lernstrategien im schulischen Kontext. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 2001, 48, s. 14 – 29.
- PINTRICH, P. R., DE GROOT, E. V. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 1990, roč. 82, č. 1, s. 33 – 40.
- PINTRICH, P. R., GARCIA, T. Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In MAEHR, M. L., PINTRICH, P. R. (Eds.) *Advances in Motivation and Achievement*, sv. 7. Greenwich : CT, 1994, s. 371 – 492.
- PISA (*OECD Programme for International Student Assessment*). [on line] [cit. 7. 9. 2009] Dostupné na: http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html.
- POKAY, P., BLUMENFELD, P. C. Predicting achievement early and late in the semester: the role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 1990, roč. 82, č. 1, s. 41 – 50.
- POLITZER, R. An exploratory study of self reported language learning behaviours and their relation to achievement. *Studies in Second Language Acquisition*, 1983, roč. 6, č. 1, s. 54 – 68.
- POLITZER, R. L., MCGROARTY, M. An exploratory study of learning behaviors and their relationship to gains in linguistic and communicative competence. *TESOL Quarterly*, 1985, 19, s. 103 – 23.
- PORTE, G. The poor language learners and their strategies for dealing with new vocabulary. *ELT Journal*, 1988, 42, 3, s. 167 – 172.
- PRESSLEY, M. What should comprehension instruction be the instruction of? In KAMIL, M. L. et al. (Eds.) *Handbook of Reading Research*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2000, s. 545 – 561.

- PRESSLEY, M., BORKOWSKI, J. G., SCHNEIDER, W. Good Information Processing. What it is and How Education Can Promote it. *International Journal of Educational Research*, 1989, 13, s. 857 – 867.
- PRESSLEY, M., FORREST-PRESSLEY, D. L., ELLIOTT-FAUST, D., MILLER, G. Children's use of cognitive strategies, how to teach strategies, and what to do if they can't be taught. In PRESSLEY, M.; BRAINERD, C. J. (Eds.) *Cognitive Learning and Memory in Children*, s. 1 – 47. New York : Springer, 1985.
- PRESSLEY, M., WOOD, E., WOLOSHYN, V. E. Elaborative interrogation and facilitation of fact learning: Why having a knowledge base is one thing and using it is quite another. In SCHNEIDER, W., WEINERT, F. E. (Eds.) *Interactions among aptitudes, strategies, and knowledge in cognitive performance*. New York : Springer, 1990, s. 200 – 221.
- PRICE, G. E., DUNN, R., SANDERS, W. Reading achievement and learning style characteristics. *Clearing House*, 1981, 54, s. 224 – 225.
- PŘIKRYLOVÁ, J. Adaptace technik zjišťujících strategie učení cizímu jazyku. In *VII. ročník mezinárodní studentské vědecké konference 2009*. Olomouc : PedF UK, 2009.
- PŘIKRYLOVÁ, J. CALLA - jako jedna z technik diagnostiky strategií učení. In *Konference ČAPV*. Ostrava : OU, 2009a.
- PŘIKRYLOVÁ, J., VLČKOVÁ, K. Autoevaluace školy v oblasti podpory strategií učení cizímu jazyku: Dotazník pro učitele středních a jazykových škol. In *Portál Cesta ke kvalitě: Portál evaluačních nástrojů* [on-line]. Praha : NÚOV, 2010. [cit. 30. 5. 2010]. Dostupné na: <http://aplikace.mecops.cz/nuovckk_portal/Default.aspx?tabid=75&language=cs-CZ>.
- PŘIKRYLOVÁ, J., VLČKOVÁ, K. Dotazník strategií učení cizímu jazyku pro studenty středních a jazykových škol. In *Portál Cesta ke kvalitě: Portál evaluačních nástrojů* [on-line]. Praha : NÚOV, 2010. [cit. 30. 5. 2010]. Dostupné na: <http://aplikace.mecops.cz/nuovckk_portal/Default.aspx?tabid=75&language=cs-CZ>.
- PŘINOSILOVÁ, J. *Používání přímých strategií učení cizímu jazyku na gymnáziích v okresech Brno-město a Brno-venkov* (diplomová práce). [on-line] Brno : PdF MU, 2009. [cit. 1. 6. 2010]. Dostupné na: <http://is.muni.cz/th/123826/pdf_m/?lang=en>.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha : Portál, 2009.
- PURPURA, J. E. An analysis of the relationships between test-takers' cognitive and metacognitive strategy use and second language test performance. *Language Learning*, 1997, roč. 47, č. 2, s. 289 – 325.
- PURPURA, J. E. *Learner strategy use and performance on language tests: A structural equation modelling*. Cambridge : University of Cambridge, 1999.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G)*. [online] Praha : VUP, 2007. [cit. 14. 12. 2009] Dostupné na: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf>.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha : VUP, 2007 (s úpravami k 2009). [cit. 10. 12. 2009]. Dostupné na: <<http://www.vuppraha.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/zakladni-vzdelavani>>.

- RAMIREZ, A. G. Language learning strategies used by adolescents studying French in New York schools. *Foreign Language Annals*, 1986, roč. 19, č. 2, s. 131 – 141.
- RAMPILLON, U. *Lernen leichter machen*. München : Max Hueber Verlag, 1995.
- RAMPILLON, U. *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning : Hueber, 1985.
- RAMPILLON, U. *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. München : Max Hueber Verlag, 1996.
- RASEKH, Z. E., RANJBARY, R. Metacognitive strategy training for vocabulary learning. *Teaching English as a Second Language Electronic Journal*, 2003, roč. 7, č. 2, s. 1 – 18.
- REID, J. M. (Ed.) *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. New York : Heinle & Heinle, 1995.
- REID, J. M. The learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly*, 1987, 21, s. 87 – 111.
- REID, J. M. *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. NJ : Prentice Hall Regents, 1998.
- REISS, M.-A. The Good Language Learner: Another Look. *Canadian Language Revue*, 1985, roč. 41, č. 3, s. 511 – 523.
- RICHARDS, J., PLATT, J., PLATT, H. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Essex: Longman, 1992.
- RIDGWAY, T. Listening strategies: I beg your pardon? *ELT Journal*, 2000, roč. 54, č. 2, s. 179 – 185.
- RIGNEY, J. W. Learning strategies: a theoretical perspective. In O'NEILL jr., H. F. (Ed.) *Learning strategies*. New York : Academic Press, 1978, s. 165 – 205.
- RODRIGUEZ, M., ABREU, O. The stability of general foreign language classroom anxiety across English and French. *The Modern Language Journal*, 2003, 87, s. 365 – 374.
- ROSSI-LE, L. *Perceptual Learning Style Preferences and their Relationship to Language Learning Strategies in Adult Students of English as a Second Language* (disertační práce). Graduate School of Education, Drake University, 1989.
- ROST, M., ROSS, S. Learner use of strategies in interaction: Typology and teachability. *Language learning*, 1991, roč. 41, č. 2, s. 235 – 273.
- RUBIN, J. A review of second language listening comprehension research. *Modern Language Journal*, 1994, roč. 78, č. 2, s. 199 – 221.
- RUBIN, J. Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In WENDEN, A. L., RUBIN, J. (Eds.) *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1987, s. 15 – 30.
- RUBIN, J. Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 1981, roč. 11, č. 2, s. 118 – 131.
- RUBIN, J. The expert language learner: a review of good language learner studies. In JOHNSON, K. *Expertise in Second Language Learning*. New York : Palgrave Macmillan, 2005, s. 37 – 63.
- RUBIN, J. What the „good language learner“ can teach us. *TESOL Quarterly*, 1975, č. 9, s. 41 – 51.

- RUBIN, J., WENDEN, A. (Eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. Herefordshire : Prentice Hall International Ltd, 1987.
- RUSSO, R. P., STEWNER-MANZANARES, G. *The Training and Use of Learning Strategies for English as a Second Language in a Military Context*. Rosslyn, VA : InterAmerica Research Associates, 1985.
- SAITO, Y., HORWITZ, E. K., GARZA, T. J. Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 1999, 83, s. 202 – 218.
- SANAOU, R. Adult learners' approaches to learning vocabulary in second languages. *Modern Language Journal*, 1995, č. 79, s. 15 – 28.
- SAUSSURE, F. de Course de linguistique générale, 1916. Angl. *Writings in General Linguistics*. Oxford : Oxford University Press, 2006. Český *Kurz obecné lingvistiky* (v překladu Františka Čermáka). Praha : Academia, 1989.
- SAVILLE-TROIKE, M. Private speech: Evidence for second language learning strategies during the "silent period." *Journal of Child Language*, 1988, 15, s. 567 – 590.
- SCHARLE, A., SZABÓ, A. *Learner autonomy. A guide to developing learner responsibility*. Cambridge : Cambridge University Press, 2001.
- SCHIEFELE, U. Prüfungsnaher Erfassung von Lernstrategien und deren Vorhersagewert für nachfolgende Lernleistungen. In ARTELT, C., MOSCHNER, B (Eds.) *Lernstrategien und Metakognition. Implikationen für Forschung und Praxis*. Münster : Waxmann, 2005, s. 13 – 42.
- SCHIEFELE, U., STREBLOW, L. ERMGASSEN, U., MOSCHNER, B. Lernmotivation und Lernstrategien als Bedingungen der Studienleistung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2003, 17, s. 185 – 198.
- SCHMIDT, G. *Efektivní myšlení*. Praha : Rebo, 2005..
- SCHMIDT, R., KASSABGY, O., BORAIE, D., JACQUES, S., MOODY, R. Motivation, reported strategy use, and preferences for activities in the foreign language class. *Paper presented at the Annual Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages*, Chicago, 1996. (cit. in Shreorey 1999).
- SCHMITT, N. Vocabulary learning strategies. In SCHMITT, N., MCCARTHY, M. (Eds.) *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge : Cambridge University Press, 1997, s. 199 – 227.
- SCHNEIDER, W. *Zur Entwicklung der Meta-Gedächtnisses bei Kindern*. Bern : Huber, 1989.
- SCHNEIDER, W., WEINERT, F. E. The role of knowledge, strategies, and aptitudes in cognitive performance: Concluding comments. In SCHNEIDER, W., WEINERT, F. E. (Eds.) *Interactions among aptitudes, strategies, and knowledge in cognitive performance*. New York : Springer, 1990, s. 286 – 302.
- SCHNEIDER, W., WEINERT, F. E. The role of knowledge, strategies, and aptitudes in cognitive performance: Concluding comments. In SCHNEIDER, W., WEINERT, F. E. (Eds.) *Interaction Among Aptitudes, Strategies, and Knowledge in Cognitive Performance*. New York : Springer, 1990, s. 286 – 302.

- SCHREBLOWSKI, S., HASSELHORN, M. Selbstkontrollstrategien: Planen, Überwachen, bewerten. In MANDL, H., FRIEDRICH, H. F. *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen : Hogrefe, 2006, s. 151 – 161.
- SCHULZ, R. Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction. *The Modern Language Journal*, 2001, 85, s. 244 – 58.
- SCOVEL, T. The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 1978, 28, s. 129 – 142.
- ŠEBESTOVÁ, S. Příležitosti k rozvíjení jazykových dovedností v hodinách anglického jazyka. In JANÍK, T., ŠVEC, V. a kol. *K perspektivám vzdělávání*. Brno : Paido, 2009, s. 80 – 95.
- SELINKER, L., GASS, S. M. *Workbook in Second Language Acquisition*. Rowley, MA : Newbury House, 1984.
- SENGUPTA, S. An investigation into the effect of revision strategy instruction on L2 secondary school learners. *System*, 2000, roč. 28, č. 1, s. 97 – 113.
- SHEN, H.-J. The role of explicit instruction in ESL/EFL reading. *Foreign Language Annals*, 2003, roč. 36, č. 3, s. 424 – 433.
- SHIEH, S.-H. *Taiwanese Junior College Students' Use of FLL Strategies*. Taipei, Taiwan : Ji-Li Report, 1995.
- SHIH, S. C. A causal model on factors affecting EFL reading comprehension of two-year college students in Taiwan. *Journal of National Taipei College*, 1991, č. 4, s. 25 – 110.
- SHMAIS, W. A. Language learning strategy use in Palestine. *TESL-EJ*, 2003, roč. 7, č. 2, s. 1 – 17.
- SHREORY, R., MOKHTARI, K. Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and nonnative readers. *System*, 2001, roč. 29, č. 4, s. 431 – 449.
- SILLAMY, N. *Psychologický slovník*. Olomouc : UP, 2001.
- SIMPSON, M. L., OLEJNIK, S., YU-WEN TAM, A., SUPATTATHUM, S. Elaborative verbal rehearsals and college students' cognitive performance. *Journal of Educational Psychology*, 1994, roč. 86, č. 2, s. 267 – 278.
- SINGHAL, M. Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness and L2 readings. [online] *The Reading Matrix*, 2001, roč. 1, č. 1. [cit. 4. 11. 2009] Dostupné na: <<http://www.readingmatrix.com/articles/singhal/>>.
- SINKAVICH, F. J. Metamemory, attributional style, and study strategies: Predicting classroom performance in graduate students. *Journal of Instructional Psychology*, 1994, roč. 21, s. 172 – 182.
- SKEHAN, P. *Individual Differences in Second-Language Learning (Second Language Acquisition)*. Newcastle upon Tyne : Athenaeum Press Ltd, 1990.
- SKEHAN, P., FOSTER, P. Task type and processing conditions as influences on foreign language performance. *Language Teaching Research*, 1997, roč. 1, č. 3, s. 185 – 211.
- SMETÁČKOVÁ, I. Politika genderové rovnosti ve vzdělávání. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, 2009, roč. 10, č. 2, s. 12 – 21.
- SMETÁČKOVÁ, I. Žákovské představy o genderových rozdílech. In *Sborník z konference ČAPV 2006*. Plzeň : Západočeská univerzita, 2006.

- SOBĚSLAVSKÁ, V. Strategie osvojování slovní zásoby v cizích jazycích. In *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů V. Sborník příspěvků z V. ročníku studentské vědecké konference konané dne 13. prosince 2007*. 1. díl. Olomouc : Votobia, 2007, s. 72 – 76.
- SONG, M. Teaching reading strategies in an ongoing efl university reading classroom. *Asian Journal of English Language Teaching*, 1998, roč. 8, s. 41 – 54.
- SOUKUP, P., RABUŠIC, L. Několik poznámek k jedné obsesi českých sociálních věd – statistické významnosti. *Sociologický časopis*, 2007, roč. 43, č. 2, s. 379 – 395.
- SOUVIGNIER, E., GOLD, A. Lernstrategien und Lernerfolg bei einfachen und komplexen Leistungsanforderungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 2004, 51, s. 309 – 318.
- SOUVIGNIER, E., RÖS, K. Lernstrategien und Lernerfolg bei komplexen Leistungsanforderungen. Analysen mit Fragebogen und Lerntagebuch. In ARTELT, C., MOSCHNER, B. (Eds.) *Lernstrategien und Metakognition. Implikationen für Forschung und Praxis*. Münster : Waxmann, 2005, s. 65 – 76.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Modern Languages Division. 1. české vydání: Olomouc : Univerzita Palackého, 2002.
- SPOLSKY, B. *Conditions for Second Language Learning. Introduction to a General Theory*. Oxford : Oxford University Press, 1989.
- STARÝ, K. *Efektivní výukové strategie* (disertační práce). Praha : Univerzita Karlova, 2006.
- Statistická ročenka školství 2009*. [on-line] Praha : ČSÚ, 2009. [cit. 1. 8. 2009]. Dostupné na: <<http://www.czso.cz/csu/2009edicniplan.nsf/p/0001-09>>.
- STEIN, B. S., MORRIS, C. D., BRANSFORD, J. D. Constraints on effective elaboration. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1978, 17, s. 707 – 714.
- 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.
- STERN, H. H. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford : OUP, 1992.
- STERN, H. H. What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 1975, 31, s. 304 – 318.
- STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. Praha : Portál, 2002.
- STRAKA, G. A. *Conceptions of Self-Directed Learning*. Münster : Waxmann, 2000.
- STRAKA, G. A. Lernstrategien in Modellen selbst gesteuerten Lernens. In MANDL, H., FRIEDRICH, H. F. (Eds.) *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen : Hogrefe, 2006, s. 390 – 404.
- STREBLOW, M., SCHIEFELE, U. Lernstrategien im Studium. In MANDL, H., FRIEDRICH, H.-F. (Eds.) *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe, 2006, s. 352 – 365.
- STUHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*. Praha : Portál, 2002.
- SUTTER, W. *Strategies and styles*. Aalborg : Danish Refugee Council, 1989.
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno : PdF MU, 1998.
- SY, B. M. *Sex differences and language learning strategies*. 11. National Conference on TESOL in the ROC. Tapei, Taiwan.

- TAKEUCHI, O., GRIFFITHS, C., COYLE, D. Applying strategies to contexts: the role of individual, situational, and group differences. COHEN, A. D., MACARO, E. (Eds.) *Language Learner Strategies*. Oxford : Oxford University Press, 2007, s. 67 – 92.
- TARONE, E. Communication strategies, foreign talk and repair in interlanguage. *Language Learning*, 1980, roč. 30, č. 2, s. 417 – 431.
- TARONE, E. Some Thought on the Notion of “Communication Strategy”. In FAERCH, C., KASPER, G. (Eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*. London : Longman, 1983..
- TEH, K. S. M., EMBI, M. A., YUSOFF, N. M. R. N., MAHAMOD, Z. A Closer look at gender and Arabic language learning strategies use. *European Journal of Social Sciences*, 2009, roč. 9, č. 3.
- TEH, K. S. M., EMBI, M. A., YUSOFF, N. M. R. N., MAHAMOD, Z. Language learning strategies and motivation among religious secondary school students. *The International Journal of Language Society and Culture*, 2009, 29, s. 71 - 79.
- TERCANLIOGLU, L. Exploring gender effect on adult foreign language learning strategies. *Issues in Educational Research*, 2004, roč. 14, č. 2, s. 181-193.
- THAGARD, P. *Úvod do kognitivní vědy. Mysl a myšlení*. Portál : Praha, 2001.
- THOMAS, J. Metalinguistic awareness in second- and third-language learning. In HARRIS, R. J. (Ed.) *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam : North Holland, 1992, s. 531 – 545.
- THOMAS, J. The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1988, 9, s. 235 – 246.
- THOMPSON, I., RUBIN, J. Can strategy instruction improve listening comprehension? *Foreign Language Annals*, 1996, roč. 29, č. 3, s. 331 – 342.
- TIMSS (IES: Trends in International Mathematics and Science Study). [on line] [cit. 7. 9. 2009] Dostupné na: <<http://nces.ed.gov/timss/>>.
- TRAN, T. V. Gender differences in English language acculturation and learning strategies among Vietnamese adults aged 40 and over in the United States. *Gender Roles*, 1988, 19, s. 747 – 758.
- TRIGWELL, K., PROSSER, M., WATERHOUSE, F. Relation between teacher’s approaches to teaching and students approaches to learning. *Higher Education*, 1999, 37, s. 57 – 70.
- TSAO, T.-L. *Perceptual Learning Style Preference and Learning Strategy Use Among Taiwanese Senior High School EFL Learners* (diplomová práce). Taiwan : National Taiwan Normal University, 2002.
- TUNCER, U. How do monolingual and bilingual language learners differ in use of learning strategies while learning a foreign language? Evidences from Mersin University. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 2009, 1, s. 852 – 856.
- TYACKE, M., MENDELSON, D. Students Needs: Cognitive as Well as Communicative. *TESOL Canadian Journal*, Special Issue 1, s. 171 – 183, 1986.
- VAILLANCOURT, J. M.-F. *Les stratégies d'apprentissage du français langue seconde chez des adultes dans le milieu universitaire* (disertační práce). [online] Simon Fraser University, Institutional Repository, 2008. [cit. 4. 11. 2009] Dostupné na: <<http://ir.lib.sfu.ca/handle/1892/10421>>.

- Van METER, P., YOKOI, L., PRESSLEY, M. College students theory of note-taking derived from their perceptions of note-taking. *Journal of Educational Psychology*, 1994, 6, s. 323 – 338.
- VANDERGRIFT, L. Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies. *ELT Journal*, 1999, roč. 53, č. 4, s. 73 – 78.
- VANDERGRIFT, L. From prediction to reflection: Guiding students through the process of L2 listening. *Canadian Modern Language Review*, 2003b, roč. 59, s. 425 – 440.
- VANDERGRIFT, L. Listening strategies of core French high school students. *Canadian Modern Language Review*, 1996, roč. 52, č. 2, s. 200 – 223.
- VANDERGRIFT, L. Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, 2004, roč. 24, č. 1, s. 3 – 25.
- VANDERGRIFT, L. Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning*, 2003a, roč. 53, č. 3, s. 463 – 496.
- VANDERGRIFT, L. Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*, 2005, 26, 70 – 89.
- VANDERGRIFT, L. Successful and less successful listeners in French: What are the strategy differences? *The French Review*, 1998, roč. 71, č. 3, s. 370 – 395.
- VANDERGRIFT, L. The strategies of second language (French) listeners: A descriptive study. *Foreign Language Annals*, 1997, roč. 30, č. 3, s. 387 – 409.
- VEČERKOVÁ, R. *Diagnostika strategií učení angličtině jako cizímu jazyku u žáků 6. třídy základní školy* (diplomová práce). [on-line] Brno : PdF MU, 2010. [cit. 1. 6. 2010]. Dostupné na: <http://is.muni.cz/th/327197/pedf_m/?lang=en>.
- VERNON, P. The distinctiveness of field independence. *Journal of Personality*, 1972, 40, s. 366 – 391.
- VESELÝ, J. K otázce porozumění mluvenému cizojazyčnému projevu. *Cizí jazyky*, 1987/88, roč. 31, č. 7, s. 289 – 295.
- VICTORI, M., TRAGANT, E. Learner strategies: A cross-sectional and longitudinal study of primary and high school EFL teacher's. In GARCIA MAYO, M. P., GARCIA LECUMBERRI, M. L. (Eds.) *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon : Multilingual Matters, 2003.
- VLČKOVÁ, K. Empirická efektivita nepřímých strategií učení při učení a používání preferovaného cizího jazyka u studentů gymnázia. In JANÍK, T., MUŽÍK, V., ŠIMONÍK, O. (Eds.) *Oborové didaktiky v pregraduálním učitelském studiu. Sborník z konference Oborových didaktik konaného 13. – 14. 9. 2004 na PdF MU v Brně*. Brno : MU, 2004, s. 32 – 46.
- VLČKOVÁ, K. Evaluace strategií učení v osvojeném kurikulu vzdělávací oblasti (cizí) jazyk a jazyková komunikace na konci základního vzdělávání (zpráva z výzkumu). In MAŇÁK, J., JANÍK, T. *Problémy kurikula základní školy*. PdF MU : Brno, 2006, s. 146 – 147.
- VLČKOVÁ, K. Genderové rozdíly v používání strategií učení cizímu jazyku. In JANÍKOVÁ, V. *Autonomie v procesu učení a vyučování cizích jazyků*. Brno : PdF MU, 2005c, s. 75 – 81.
- VLČKOVÁ, K. Jak se brněňští gymnazisté učí cizí jazyky? Jaké strategie učení používají? Které strategie jsou z hlediska vzdělávacích výsledků nejefektivnější? In *Pedagogický výzkum*:

- Reflexe společenských potřeb a očekávání? Sborník příspěvků z XIII. konference ČAPV.* Olomouc : ČAPV, PdF UP, 2005, s. 340 – 343.
- VLČKOVÁ, K. *Nepřímé strategie učení cizímu jazyku* (diplomová práce). [online] Brno : FF MU, 2002. [cit. 4. 11. 2009] Dostupné na: <https://is.muni.cz/auth/th/23594/ff_m/text.pdf>.
- VLČKOVÁ, K. Nepřímé strategie učení v procesu učení cizím jazykům (Zpráva z výzkumného šetření). *Pedagogické spektrum*, 2003, roč. 12, č. 5/6, s. 61 – 68.
- 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. – 17. 12. 2002)*. Bratislava : PdF UK, 2003, s. 25 – 29.
- 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*. [CD-ROM]. Brno : PdF MU, 2003.
- VLČKOVÁ, K. Používání strategií učení cizímu jazyku a jejich efektivita v gymnaziálním vzdělávání. In JANÍKOVÁ, V. (Ed.) *Autonomie v procesu učení a vyučování cizích jazyků*. Brno : PdF Masarykova univerzita, 2005a, s. 53 – 57.
- VLČKOVÁ, K. Předběžný návrh empirické klasifikace strategií učení cizímu jazyku. In *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů III*. Olomouc : Votobia, PdF UP, 2005b, s. 266 – 270.
- VLČKOVÁ, K. Srovnání používání strategií učení cizímu jazyku u studentů osmiletých a čtyřletých gymnázií. *Pedagogická orientace*, 2009, roč. 9, č. 4, s. 51 – 73.
- VLČKOVÁ, K. *Strategie učení cizímu jazyku* (disertační práce). Brno : PdF MU, 2005.
- VLČKOVÁ, K. *Strategie učení cizímu jazyku 2006* (dotazník k online sběru dat) [on-line]. [cit. 30. 5. 2010]. Dostupné na: <https://is.muni.cz/auth/el/1441/podzim2006/SZ2BP_ZPM/za/Strategie_uceni_cizimu_jazyku_projekt.qref>
- VLČKOVÁ, K. *Strategie učení cizímu jazyku. Výsledky výzkumu používání a efektivit strategií na gymnáziích*. Edice: Pedagogický výzkum v teorii a praxi. Brno : Paido, 2007.
- VLČKOVÁ, K. Strategie učení: výzkumné oblasti, přístupy a metody. In JANÍKOVÁ, M., VLČKOVÁ, K. a kol. *Výzkum výuky: Tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno : Paido, 2009, s. 97 – 116.
- VLČKOVÁ, K. Testování modelu vysvětlujícího známku z cizího jazyka pomocí strategií učení: multinomiální logistická regrese. In *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu. Sborník z XV. konference ČAPV*. [CD-ROM] České Budějovice : Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, 2007.
- 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.
- VLČKOVÁ, K. Učia sa žiaci efektívne? O stratégiách učenia cudzieho jazyka. *Naša škola*, Slovensko, 2003, roč. 7, č. 1, s. 14 – 19.
- VLČKOVÁ, K. Use of foreign language learning strategies at upper secondary comprehensive schools in the Czech Republic. In *European Conference on Educational Research. The-*

ory and Evidence in European Educational Research. ECER 2009 Vienna. [on-line] Wien : Universität Wien, ECER, EERA, 2009, s. 119. [cit. 10. 11. 2009] Dostupné na: <http://www.eera-ecer.eu/ecer-programmes-and-presentations/conference/ecer-2009/contribution/1769/?no_cache=1>.

VLČKOVÁ, K., PŘIKRYLOVÁ, J. Autoevaluace školy v oblasti podpory rozvoje strategií učení cizím jazykům: Inventář pro učitele 5. – 9. ročníku základní školy. In *Portál Cesta ke kvalitě: Portál evaluačních nástrojů* [on-line]. Praha : NÚOV, 2010. [cit. 30. 5. 2010]. Dostupné na: <http://aplikace.mecops.cz/nuovckk_portal/Default.aspx?tabid=75&language=cs-CZ>.

VLČKOVÁ, K., PŘIKRYLOVÁ, J., HURTÍK, P. Zpráva z evaluačního nástroje Dotazník strategií učení cizímu jazyku pro žáka [on-line]. In *Portál evaluačních nástrojů*. Praha : NÚOV, 2010. [cit. 1. 6. 2010]. Dostupné na: <http://aplikace.mecops.cz/nuovckk_portal/Default.aspx?tabid=75&language=cs-CZ>.

VLČKOVÁ, K., PŘIKRYLOVÁ, J., HURTÍK, P. Zpráva z evaluačního nástroje Dotazník strategií učení cizímu jazyku pro učitele. [on-line] In *Portál evaluačních nástrojů*. Praha : NÚOV, 2010. [cit. 1. 6. 2010]. Dostupné na: <http://aplikace.mecops.cz/nuovckk_portal/Default.aspx?tabid=75&language=cs-CZ>.

VLČKOVÁ, K., PŘIKRYLOVÁ, J., HURTÍK, P. Zpráva z evaluačního nástroje Dotazník strategií učení cizímu jazyku pro školu. [on-line]. In *Portál evaluačních nástrojů*. Praha : NÚOV, 2010. [cit. 1. 6. 2010]. Dostupné na: <http://aplikace.mecops.cz/nuovckk_portal/Default.aspx?tabid=75&language=cs-CZ>.

VLČKOVÁ, K., PŘIKRYLOVÁ, J., VEČERKOVÁ, R. Manuál k dotazníku strategií učení cizímu jazyku [on-line]. In *Portál evaluačních nástrojů*. Praha : NÚOV, 2010. [cit. 1. 6. 2010]. Dostupné na: <http://aplikace.mecops.cz/nuovckk_portal/>.

VLČKOVÁ, K., VEČERKOVÁ, R., HROZKOVÁ, I., PŘIKRYLOVÁ, J. Jak se učím cizí jazyk. Dotazník strategií učení cizímu jazyku pro žáky 5. – 9. tříd základní školy. In *Portál Cesta ke kvalitě: Portál evaluačních nástrojů* [on-line]. Praha : NÚOV, 2010. [cit. 30. 5. 2010]. Dostupné na: <http://aplikace.mecops.cz/nuovckk_portal/Default.aspx?tabid=75&language=cs-CZ>.

VYGOTSKIJ, L. S. *Myšlení a řeč*. Praha : SPN, 1975.

VYGOTSKIJ, L. S. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha : SNP, 1976.

WAKAMOTO, N. Language learning strategy and personality variables: Focusing on extroversion and introversion. *IRAL*, 2000, roč. 38, č. 1, s. 71 – 81.

WANG, W.-Y. *Effects of Gender and Proficiency on Listening Comprehension Strategy Use by Taiwanese EFL Senior High School Students: A Case From Changhua, Taiwan* (diplomová práce). Taiwan : National Changhua University of Education, 2002.

WATANABE, Y. Classification of language learning strategies. *International Christian University Language Research Bulletin*, 1991, roč. 6, č. 1, s. 75 – 102.

WATANABE, Y. *External Variables Affecting Language Learning Modes and Beginners' Success in English*. Paper presented at the annual meeting of International Teachers of English to Speakers of Other Languages, Anaheim, CA, 1990 (cit. in Lan, Oxford 2003).

- WEINERT, F. Metakognition und Motivation als Determinanten der Lerneffektivität. In WEINERT, F., KLUWE, R. H. (Eds.) *Metakognition, Motivation und Lernen*. Stuttgart : Kohlhammer, 1984, s. 9 – 21.
- WEINSTEIN, C. E. Assessment and training of students learning strategies. In SMECK, R. R. (Ed.) *Learning Strategies and Learning Styles*. New York, London : Plenum Press, 1988, s. 292 – 316.
- WEINSTEIN, C. E., MAYER, R. E. The teaching of learning strategies. In WITTOCK, M. C. (Ed.) *Handbook for Research on Teaching*. New York : Macmillan, 1986, s. 315 – 327.
- WELLMAN, H. M. The early development of memory strategies. In WEINERT, F. E., PERLMUTTER, M. (Eds.) *Memory Development: Universal Change and Individual Differences*. Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1988, s. 3 – 29.
- WELTNER, K. *Autonomes Lernen*. Stuttgart : Klett-Cotta, 1978.
- 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.
- WENDEN, A. L. Metacognition: An Expanded View on the Cognitive Abilities of Second Language Learners. *Language Learning*, 1987, 37, s. 573 – 597.
- WENDEN, A. L. What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. *Applied Linguistics*, 1986, 7, s. 186 – 201.
- WENDEN, A. *Learner Strategies for Learner Autonomy. Planning and Implementing Learner Training for Language Learners*. Herefordshire : Prentice Hall Europe, 1991.
- WENDEN, A., RUBIN, J. (Eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. Hemel Hempstead : Prentice Hall, 1987.
- WHARTON, G. Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning*, 2000, 50, s. 203 - 243.
- WHITE, C. Autonomy and strategy use in distance foreign language learning: Research findings. *System*, 1995, roč. 23, č. 2, s. 207 – 221.
- WILD, K.-P. *Eine Taxonomie von Lernstrategien im Studium*. In *Werner Stangls Arbeitsblätter*, s. 8, 1997. [online] 1997. [Cit. 23. 10. 2003]. URL <<http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/INTERNET/ARBEITSBLAETTERORD/LERNTECHNIKEN.html>>.
- WILD, K.-P. *Lernstrategien im Studium*. Münster : Waxmann, 2000.
- WILD, K.-P. Lernstrategien und Lernstile. In ROST, D. H. *Handwörterbuch Pädagogischer Psychologie*. Weinheim : Psychologie Verlags Union, 1998, s. 309 – 312.
- WILD, K.-P. *Lernstrategien und Lernstile*. In ROST, D. H. *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, 2. Aufl. Weinheim : Psychologie Verlags Union, 2001, s. 424 – 429.
- WILD, K.-P., SCHIEFELE, U. Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogen. *Zeitschrift für differentielle und diagnostische Psychologie*, 1994, č. 15, s. 185 – 200.
- WILD, K.-P., SCHIEFELE, U., WINTELER, A. *LIST. Ein Verfahren zur Erfassung von Lernstrategien im Studium*. Gelbe Reihe: Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie, Nr. 20. Neubiberg : Universität der Bundeswehr München, Institut für Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie, 1992.

- WILLIAMS, J., INSCOE, R., TASKER, T. Communication strategies in an international context: The mutual achievement of comprehension. In KASPER, G., KELLERMAN, E. (Eds.) *Communication Strategies, Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. Harlow : Longman, 1997.
- WILLING, K. *Learning Styles in Adult Migrant Education*. Sydney : National Centre for English Language Teaching and Research, 1988.
- WILLOUGHBY, T., WOOD, E. Elaborative interrogation examined at encoding and retrieval. *Learning and Instruction*, 1994, roč. 4, č. 2, s. 139 – 149.
- WINOGRAD, P., HARE, V. C. Direct instruction of reading comprehension strategies: The nature of teacher explanation. In WEINSTEIN, C. E., GOETZ, E. T., ALEXANDER, P. A. (Eds.) *Learning and Study Strategies. Issues on Assessment, Instruction, and Evaluation*. New York : Academic Press, 1988, s. 121 – 139.
- WITKIN, H., MOORE, C., GOODENOUGH, D., COX, P. Field dependent and field independent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research*, 1977, roč. 47, č. 1, s. 1 – 64.
- WOLFF, D. Lerntechniken und die Förderung der zweitsprachigen Schreibfähigkeit. *Der Fremdsprachliche Unterricht*, 1991, roč. 25, č. 2, s. 34 – 39.
- WONG-FILLMORE, L. Individual differences in second language acquisition. In FILL-MORE, 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 (disertační práce)*. Stanford : University of Stanford, 1976.
- WONG-FILLMORE, L., AMMON, P., MCLAUGHLIN, B., AMMON, M. S. *Language Learning through Bilingual Instruction. Final Report to the National Institute of Education*. Berkeley : University of California, 1985.
- WOODROW, L. Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal*, 2006, 37, s. 308 – 328.
- WU, R.-H. Exploring language learning strategies. *Min-Chung Japanese Education Report*, 2000, 3, s. 109 – 126.
- WU, W. S. Use and helpfulness rankings of vocabulary learning strategies employed by EFL learners in Taiwan. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 2005, roč. 1, č. 2, s. 7 – 13.
- WUTTKE, E. Lernstrategien im Lernprozess Analyseverfahren, Strategieeinsatz und Auswirkungen auf den Lernerfolg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2000, roč. 3, č. 1, s. 97 – 110.
- YAMOHAMMADI, L., SEIF, S. More on communication strategies: Classification, resources, frequency and underlying processes. *IRAL*, 1992, roč. 30, č. 3, s. 223 – 232.
- YANG, N. D. *Study of Factors Affecting EFL Learners' Use of Learning Strategies: An Investigating of Taiwanese College Students*. Paper presented at the Eleventh National Conference on TESOL, Taipei, Taiwan, 1994.

- YANG, N. The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, 1999, 27, s. 515 – 535.
- YANG, N.-D. Effective awareness-raising in language learning strategy instruction. In OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies around the World: Cross-cultural perspectives*. Manoa : University of Hawaii Press, 1996, s. 205 – 210.
- YANG, N.-D. *Second Language Learners' Beliefs About Language Learning and Their Use of Learning Strategies: A Study of College Students of English in Taiwan*. (doktorská práce). USA : University of Texas, 1992.
- YANG, N.-D. Understanding Chinese students' language beliefs and learning strategy use. Paper presented at the Annual Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages. Atlanta, 1993. *ERIC Document Reproduction Service No. ED371589*.
- YOUNG, D. J. (Ed.) *Affect in foreign language and second language learning*. Boston, MA : McGraw-Hill, 1999.
- YOUNG, M.-Y. C. A serial ordering of listening comprehension strategies used by advanced ESL learners in Hong Kong. *Asian Journal of English Language Teaching*, 1997, 7, s. 35 – 53.
- YOUNG, M.-Y. C. *Listening Comprehension Strategies Used By University Level Chinese Students Learning English as a Second Language* (doktorská práce). Colchester, Velká Británie : University of Essex, 1996.
- YU, L. A survey of language learning strategies used by elementary school students. [on-line] *CELEA Journal*, 2006, roč. 29, č. 2. [cit. 1. 2. 2008]. Dostupné na: <<http://www.celea.org.cn/teic/66/66-71.pdf>>.
- YULE, G. *The Study of Language*. Cambridge : Cambridge University Press, 2006.
- ZACHOVÁ, Z. *Používání strategií učení češtině jako druhému jazyku* (diplomová práce). [on-line] Brno : PdF MU, 2010. [cit. 1. 6. 2010]. Dostupné na: <http://is.muni.cz/th/152943/pdf_m_b1/?lang=en>.
- ZAMRI, M. *Strategi pembelajaran bahasa Melayu di kalangan pelajar sekolah menengah* (doktorská práce). Malajsie : Universiti Kebangsaan Malaysia, 2004.
- ZHANG, L. J. Constructivist pedagogy in strategic reading instruction: exploring pathways to learner development in the English as a second language (ESL) classroom. *Instructional Science*, 2008, roč. 36, č. 2, 89 – 116.
- ZHAO, J. Language learning strategies and English proficiency: a study of Chinese undergraduate programs in Thailand. *Scholar: AU Graduate School of Education Journal*, 2009, roč. 1, č. 1. Dostupné na: <http://www.journal.au.edu/scholar_index.html>.
- ZIMMERMAN, B. J. Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 1998, 33, s. 73 – 86.
- ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In BOEKAERTS, M., PINTRICH, P. R., ZEIDNER, M. (Eds.) *Handbook of Self-Regulation*. San Diego : Academic Press, 2000.
- ZIMMERMAN, B. J. Self-regulated learning, and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 1990, roč. 25, č. 1, 1990, s. 3 – 17.

- ZOBL, H. Grammaticality intuitions of unilingual and multilingual nonprimary language learners. In GASS, S. M., SELINKER, L. (Eds.) *Language Transfer in Language Learning*. Philadelphia : John Benjamins, 1992, s. 176 – 182.
- ŽOFKOVÁ, H. Úloha kompenzačních strategií při utváření multiligvální kompetence ve výuce cizího jazyka. In HLAVÁČEK, A. *Multidisciplinární aspekty utváření komunikativní kompetence při výuce cizích jazyků*, Praha : PedF UK, 2002, s. 101 – 110.

SEZNAM TABULEK, GRAFŮ, SCHÉMAT A ZKRATEK

Seznam tabulek

- Tab. 1: Řešení tématu strategií ve výzkumných grantech
- Tab. 2: Řešení tématu strategií v rozvojových grantech
- Tab. 3: Přehled definic strategií učení v oblasti osvojování druhého a cizího jazyka
- Tab. 4: Výzkumy strategií učení se řečovým dovednostem a slovní zásobě
- Tab. 5: Používání strategií dle řečových dovedností v 6. ročníku ZŠ (Večerková 2010).
- Tab. 6: Srovnání používání strategií u 1. a 3. ročníku sekundární školy (Lee 2003)
- Tab. 7: Používání skupin strategií učení (Lee, Oxford 2008)
- Tab. 8: Používání skupin strategií na sekundárních školách na Taiwanu (Chang, Liu, Lee 2007)
- Tab. 9: Srovnání ročníků gymnázia v používání strategií (Koudelková 2009)
- Tab. 10: Přehled výzkumů individuálních proměnných ovlivňujících používání strategií
- Tab. 11: Výzkumy vlivu sociálního prostředí na používání strategií učení
- Tab. 12: Výzkumy vlivu výukových podmínek na používání strategií
- Tab. 13: Přehled proměnných ovlivňovaných používáním strategií zkoumaných v našem výzkumu
- Tab. 14: Přehled metodologických parametrů prezentovaného výzkumu
- Tab. 15: Školy a počet žáků účastnících se výzkumu v 5. ročníku
- Tab. 16: Seznam škol a počty žáků ve výzkumu v 9. třídách
- Tab. 17: Seznam gymnázií s počty žáků ve výzkumu
- Tab. 18: Transformace škál pro srovnávací analýzy
- Tab. 19: Klasifikace strategií učení cizímu jazyku (podle Oxfordové 1990) s položkami modifikovaného inventáře pro 5. ročník, 9. ročník a gymnázia
- Tab. 20: Deskriptivní statistika testového skóre v 5. ročníku ZŠ
- Tab. 21: Test normality rozložení průměrné míry používání přímých a nepřímých strategií v 9. ročníku ZŠ
- Tab. 22: Test normality rozložení průměrné míry používání skupin strategií v 9. ročníku ZŠ
- Tab. 23: Procento žáků nepoužívajících jednotlivé strategie v 9. ročníku ZŠ
- Tab. 24: Angličtina a němčina jako první osvojovaný cizí jazyk a preferovaný cizí jazyk v 9. ročníku ZŠ
- Tab. 25: Souhrnná tabulka souvislosti prvního a preferovaného cizího jazyka v 9. ročníku ZŠ
- Tab. 26: Deskriptivní statistika koeficientu učení cizímu jazyku v 9. ročníku ZŠ
- Tab. 27: Korelace koeficientu efektivity a používání skupin strategií v 9. ročníku ZŠ
- Tab. 28: Signifikantní korelace paměťových strategií a koeficientu efektivity v 9. ročníku ZŠ
- Tab. 29: Signifikantní korelace kognitivních strategií a koeficientu efektivity v 9. ročníku ZŠ
- Tab. 30: Signifikantní korelace metakognitivních strategií a koeficientu efektivity v 9. ročníku ZŠ
- Tab. 31: Signifikantní korelace afektivních a sociálních strategií a koeficientu efektivity v 9. ročníku ZŠ
- Tab. 32: Signifikantní korelace kompenzačních strategií a koeficientu efektivity v 9. ročníku ZŠ

- Tab. 33: Počátek učení prvnímú cizímú jazyku u žáků gymnázií
- Tab. 34: Procento žáků gymnázií nepoužívajících jednotlivé strategie
- Tab. 35: Spearmanův koeficient korelace aktivity učitele a používání strategií na gymnáziích
- Tab. 36: Signifikantní korelace kognitivních strategií se známkou z preferovaného cizího jazyka na gymnáziu
- Tab. 37: Signifikantní korelace metakognitivních strategií se známkou z preferovaného cizího jazyka na gymnáziu
- Tab. 38: Signifikantní korelace sociálních strategií se známkou z preferovaného cizího jazyka na gymnáziu
- Tab. 39: Používání paměťových strategií a rozvoj řečových dovedností na gymnáziu
- Tab. 40: Deskriptivní statistika koeficientu efektivity učení jazyku na gymnáziích
- Tab. 41: Korelace jednotlivých strategií s koeficientem efektivity na gymnáziích
- Tab. 42: Srovnání proměnných souvisejících s používáním strategií na gymnáziích
- Tab. 43: Potřeba žáků učit se učit a podpora strategií v 5., 9. ročníku a na gymnáziích
- Tab. 44: Průměrné používání strategií (redukované položky) v 5., 9. ročníku a na gymnáziích
- Tab. 45: Procento žáků gymnázií nepoužívajících jednotlivé strategie
- Tab. 46: Procento žáků 9. ročníku ZŠ nepoužívajících jednotlivé strategie
- Tab. 47: Procenta žáků nepoužívajících určitou strategii v 5. a 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích
- Tab. 48: Srovnání rozdílů v používání strategií mezi gymnázii a 9. ročníky ZŠ
- Tab. 49: Rozdíly v používání strategií mezi 5. a 9. ročníkem ZŠ a gymnázii
- Tab. 50: Vliv proměnných na celkové používání strategií učení v 5., 9. ročníku a na gymnáziích
- Tab. 51: Korelace přímých a nepřímých strategií s proměnnými v 9. ročníku a na gymnáziích
- Tab. 52: Korelace proměnných a skupin strategií v 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích
- Tab. 53: Celkový vliv používání strategií na proměnné v 5., 9. ročníku a na gymnáziích
- Tab. 54: Přehled vlivu přímých a nepřímých strategií učení na proměnné v 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích
- Tab. 55: Vliv skupin strategií na proměnné v 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích
- Tab. 56: Srovnání průměrné míry používání strategií s dalšími výzkumy
- Tab. 57: Srovnání průměrné míry používání skupin strategií s jinými výzkumy
- Tab. 58: Srovnání pořadí používání skupin strategií s jinými výzkumy
- Tab. 59: Strategie s nízkou mírou používání v 9. ročníku a na gymnáziích
- Tab. 60: Strategie s vysokou mírou používání v 9. ročníku a na gymnáziích
- Tab. 61: Signifikantní rozdíly v používání strategií s rostoucím stupněm vzdělávání
- Tab. 62: Signifikantní rozdíly v používání strategií s klesajícím stupněm vzdělávání

Seznam grafů

- Graf 1: Průměrná míra používání strategií v 5. ročníku ZŠ
- Graf 2: Testování normality rozložení průměrné míry používání strategií v 5. ročníku
- Graf 3: Srovnání průměrné míry používání strategií v 5. ročníku
- Graf 4: Pořadí strategií podle míry používání v 5. ročníku ZŠ

Graf 5: Normalita rozložení skóre didaktického testu v 5. ročníku ZŠ
Graf 6: Rozložení průměrné míry používání strategií v 9. ročníku ZŠ
Graf 7: Používání přímých a nepřímých strategií v 9. ročníku ZŠ
Graf 8: Srovnání průměrné míry používání skupin strategií v 9. ročníku ZŠ
Graf 9: Srovnání průměrné míry používání jednotlivých strategií učení v 9. ročníku ZŠ
Graf 10: Procento žáků 9. ročníku ZŠ nepoužívajících jednotlivé strategie
Graf 11: Rozložení doby učení preferovanému cizímu jazyku v 9. ročníku
Graf 12: Kombinace nejslabší a nejlepší řečové dovednosti u žáků 9. ročníku ZŠ
Graf 13: Používání strategií v závislosti na nejvíce rozvinuté dovednosti v 9. ročníku ZŠ
Graf 14: Vztah znalosti preferovaného cizího jazyka a doby učení jazyku v 9. ročníku ZŠ
Graf 15: Doba učení preferovanému cizímu jazyku v rocích na gymnáziích
Graf 16: Procentuální vyjádření znalosti preferovaného cizího jazyka na gymnáziích
Graf 17: Procentuální poměr známek z preferovaného cizího jazyka na gymnáziích
Graf 18: Průměrné používání strategií na gymnáziích s testováním normality rozložení
Graf 19: Rozdíly v používání skupin strategií na gymnáziích
Graf 20: Srovnání průměrné míry používání jednotlivých strategií na gymnáziích
Graf 21: Procento žáků gymnázií nepoužívajících jednotlivé strategie
Graf 22: Rozdíly mezi typy gymnázií v používání strategií
Graf 23: Znalost preferovaného cizího jazyka a doba učení jazyku na gymnáziích
Graf 24: Rozložení koeficientu efektivity učení se cizímu jazyku na gymnáziích
Graf 25: Distribuce žáků podle pohlaví na stupních vzdělávání ve vzorku
Graf 26: První osvojovaný cizí jazyk u žáků 9. ročníku ZŠ a gymnázií
Graf 27: Rozdíly v počtu osvojovaných cizích jazyků mezi stupni všeobecného vzdělávání
Graf 28: Rozdíly v preferování cizího jazyka v 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích
Graf 29: Rozdíly v době učení se cizímu jazyku mezi 9. ročníkem ZŠ a gymnázií
Graf 30: Rozdíly ve znalosti preferovaného cizího jazyka mezi 9. ročníkem ZŠ a gymnázií
Graf 31: Rozdíly ve známce z preferovaného cizího jazyka mezi stupni vzdělávání
Graf 32: Rozdíly v rozvoji dovednosti čtení mezi 9. ročníkem ZŠ a gymnázií
Graf 33: Rozdíly v rozvoji dovednosti psaní mezi 9. ročníkem ZŠ a gymnázií
Graf 34: Rozdíly v nejlepší řečové dovednosti mezi 9. ročníkem ZŠ a gymnázií
Graf 35: Rozdíly v nejslabší řečové dovednosti mezi 9. ročníkem ZŠ a gymnázií
Graf 36: Rozdíly v uváděné dovednosti učit se mezi stupni škol
Graf 37: Srovnání žáků z hlediska nadání na jazyky podle stupně vzdělávání
Graf 38: Rozdíly mezi stupni vzdělávání v tom, zda učitel říká, jak se učit
Graf 39: Rozdíly v procvičování učení se cizímu jazyku mezi stupni vzdělávání
Graf 40: Průměrné používání strategií (redukované položky) v 5., 9. ročníku a na gymnáziích
Graf 41: Průměrná míra používání strategií v 5. a 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích
Graf 42: Průměrná míra používání strategií v 5. a 9. ročníku ZŠ
Graf 43: Průměrná míra používání přímých strategií v 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích
Graf 44: Používání nepřímých strategií učení v 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích
Graf 45: Rozdíly v používání skupin strategií v 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích

Graf 46: Používání jednotlivých strategií v 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích

Graf 47: Srovnání používání jednotlivých strategií v 5. a 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích

Graf 48: Procenta žáků nepoužívajících jednotlivé strategie v 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích

Graf 49: Procenta žáků nepoužívajících jednotlivé strategie v 5. a 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích

Seznam schémat

Schéma 1: Zjišťované vztahy v okruzích výzkumu v 5. a 9. ročníku a na gymnáziích

Schéma 2: Proměnné související se stupněm vzdělávání

Seznam zkratk

12	předposlední ročník gymnaziálního vzdělávání
5	5. ročník
9	9. ročník
A	afektivní strategie
CJ	cizí jazyk
CPV PdF MU	Centrum pedagogického výzkumu PdF MU (od r. 2010 IVŠV)
ČAPV	Česká asociace pedagogického výzkumu
EARLI	European Association for Research on Learning and Instruction
ECER	European Conference on Educational Research
ESF	Evropský sociální fond
EU	Evropská unie
FF MU	Filozofická fakulta Masarykovy univerzity
FLLS	foreign language learning (learner) strategies
FRVŠ	Fond rozvoje vysokých škol
GA ČR	Grantová agentura České republiky
ISCED	Mezinárodní klasifikace stupňů vzdělávání
IVŠV PdF MU	Insitut výzkumu školního vzdělávání PdF MU (dříve CPV PdF MU)
K	komenzační strategie
KG	kognitivní strategie
M	metakognitivní strategie
MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
MU, MUNI	Masarykova univerzita
NÚOV	Národní ústav odborného vzdělávání
P	paměťové strategie
PdF MU	Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
PdF MU	Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
PedF UK	Pedagogická fakulta Karlovy univerzity
RVP G	Rámcový vzdělávací program pro gymnázia
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

S	sociální strategie
SILL	Strategy Inventory for Language Learning (Oxford 1990)
SŠ	střední škola
ÚVRV	Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání PedF UK
ZŠ	základní škola

PŘÍLOHY

Příloha 1: Dotazník strategií učení a didaktický test pro 5. ročník ZŠ. Verze pro žáky učící se anglicky (Vlčková 2006)	349
Příloha 2: Dotazník strategií učení a didaktický test pro 5. ročník ZŠ. Verze pro žáky učící se německy (Vlčková 2006).....	353
Příloha 3: Deskriptivní statistika strategií v 5. ročníku ZŠ.....	357
Příloha 4: Přiřazení položek inventáře strategií pro 5. ročník ZŠ ke klasifikaci	358
Příloha 5: Inventář a dotazník strategií učení pro 9. ročník ZŠ a gymnázia.....	361
Příloha 6: Deskriptivní statistika strategií v 9. ročníku ZŠ.....	366
Příloha 7: Deskriptivní statistika strategií na gymnáziích	368

PŘÍLOHA 1: DOTAZNÍK STRATEGIÍ UČENÍ A DIDAKTICKÝ TEST PRO 5. ROČNÍK ZŠ. VERZE PRO ŽÁKY UČÍCÍ SE ANGLICKY (VLČKOVÁ 2006)



Jak se učím cizí jazyk

ISUCJ verze pro žáky ZŠ v 2. evaluačním cyklu, 2006
CPV PdF MU Brno



Zajímá nás, jak se učíš cizí jazyk. Každý se ho učíme jinak.
Zakroužkuj, co při **učení angličtiny** děláš doma a sám/a nebo ve škole:



DOMA DĚLÁM:

1	Angličtinu se učím i doma.	ano - někdy - ne
2	Slovíčka se učím také v básničkách nebo písničkách.	ano - někdy - ne
3	Učím se pomocí různých kartiček, např. pexesa, stolních her.	ano - někdy - ne
4	Doma si procvičuji, jak se slovíčka vyslovují nebo píší.	ano - někdy - ne
5	Slovíčka si představuji. Např. <i>dog</i> – představím si psa.	ano - někdy - ne

6	Dívám se na filmy v angličtině.	ano - někdy - ne
7	Poslouchám písničky v angličtině i mimo školu.	ano - někdy - ne
8	Dívám se na televizní pořady v angličtině i mimo školu.	ano - někdy - ne
9	Čtu si pro zábavu v angličtině i mimo školu.	ano - někdy - ne
10	Hraji v angličtině počítačové hry.	ano - někdy - ne
11	Na Internetu hledám i na anglických stránkách.	ano - někdy - ne

12	Neznámá slovíčka si hledám ve slovníku.	ano - někdy - ne
13	Když textu v angličtině nerozumím, přečtu si ho víckrát.	ano - někdy - ne
14	Když slovíčku nerozumím, snažím se odhadnout, co znamená.	ano - někdy - ne
15	Někdy si v angličtině jen tak pro sebe mluvím nahlas.	ano - někdy - ne

16	Mám doma klid na učení.	ano - někdy - ne
17	Procvičuji si doma angličtinu pravidelně.	ano - někdy - ne
18	Někdy se povzbuzuji, když mi nejde učení: To zvládnou. Mám na to. Jde mi to. To bude v pohodě.	ano - někdy - ne

19	Učím se z chyb, které při používání angličtiny dělám.	ano - někdy - ne
20	Sleduji a všímám si, jestli se v angličtině zdokonaluji a umím čím dál víc.	ano - někdy - ne
21	Mám někoho, kdo mě doma z angličtiny zkouší a opravuje úkoly.	ano - někdy - ne
22	Doma se angličtinu učím s rodiči nebo sourozencem.	ano - někdy - ne
23	Učím se angličtinu se spolužáky i mimo výuku.	ano - někdy - ne
24	Mám kamaráda nebo příbuzné v zemi, kde se mluví anglicky.	ano - ne
25	Zajímám se o zemi, kde se mluví anglicky (zvyky, hudba, sport, knížky, jídlo, jak slaví svátky).	ano - někdy - ne

26	Baví mě učit se anglicky.	ano - někdy - ne
27	Umím se učit angličtinu. Víím, jak na to.	ano - někdy - ne
28	Řekl/a bych, že jsem na jazyky šikovný/á.	ano - někdy - ne
29	Chodím na angličtinu i mimo školu (kroužky, doučování).	ano - někdy - ne
30	Někdo z rodiny anglicky umí.	ano - někdy - ne

VE ŠKOLE:

31	Ve škole si říkáme, jak se angličtinu učit a co je při učení důležité.	ano - někdy - ne
32	Nebojím se mluvit (i když dělám chyby). <i>nebojím=ano</i>	ano - někdy - ne
33	Když v angličtině nerozumím, co někdo řekl, požádám o zopakování, vysvětlení nebo příklad.	ano - někdy - ne
34	Bojím se psát anglicky.	ano - někdy - ne
35	Mám strach ze zkoušení v angličtině.	ano - někdy - ne
36	Když nevím, jak něco udělat, požádám spolužáka, aby mi poradil.	ano - někdy - ne
37	Mám oblíbené anglické věty, které když můžu, tak použiji.	ano - někdy - ne



Opakování angličtiny

Čeká nás několik otázek v angličtině. Odpovídejte každý sám za sebe a neptejte se spolužáků. Každý zná z angličtiny něco jiného. Něco jsi se možná ještě ani neučil/a. Pokud nebudeš odpověď vědět, zkus další.

Úkol 1: Odpověz celou větou anglicky, číslovky vypisuj:

1. How old are you?
2. How many brothers and sisters have you got?
.....
3. What's your first name?
4. Do you like English?
5. What is your favourite colour?
.....
6. Can you play football?
7. What's the day after Wednesday?
.....
8. Have you got a new T-shirt?
.....
9. Are you reading now?
.....

Úkol 2: Napiš, jak zní anglicky otázka k uvedené odpovědi.

1. I am fine, thank you.

2. I am from the Czech Republic.

3. It is quarter past one.



dívka hoch

Jméno (nebo přezdívka):

Učím se tyto cizí jazyky: angličtina němčina jiný (jaký).....

První cizí jazyk jsem se začal/a učit: od narození v mateřské školce
 od 1 třídy od 2 třídy
 od 3 třídy od 4. třídy od 5. třídy

Na posledním vysvědčení jsem měl/a z angličtiny:



Děkujeme za Tvou spolupráci,
Zakroužkuj prosím ještě otázky, které byly těžké.
A zároveň zkontroluj, zda jsi odpověděl/a na všechny otázky.
Chybějící odpovědi doplň.



PŘÍLOHA 2: DOTAZNÍK STRATEGIÍ UČENÍ A DIDAKTICKÝ TEST PRO 5. ROČNÍK ZŠ. VERZE PRO ŽÁKY UČÍCÍ SE NĚMECKY (VLČKOVÁ 2006)



Jak se učím cizí jazyk

ISUCJ verze pro žáky ZŠ v 2. evaluačním cyklu, 2006
CPV PdF MU Brno



Zajímá nás, jak se učíš cizí jazyk. Každý se ho učíme jinak.
Zakroužkuj, co při **učení němčiny** děláš doma a sám/a nebo ve škole:



DOMA DĚLÁM:

1	Němčinu se učím i doma.	ano - někdy - ne
2	Slovíčka se učím také v básničkách nebo písničkách.	ano - někdy - ne
3	Učím se pomocí různých kartiček, např. pexesa, stolních her.	ano - někdy - ne
4	Doma si procvičuji, jak se slovíčka vyslovují nebo píší.	ano - někdy - ne
5	Slovíčka si představuji. Např. <i>dog</i> – představím si psa.	ano - někdy - ne

6	Dívám se na filmy v němčině.	ano - někdy - ne
7	Poslouchám písničky v němčině i mimo školu.	ano - někdy - ne
8	Dívám se na televizní pořady v němčině i mimo školu.	ano - někdy - ne
9	Čtu si pro zábavu v němčině i mimo školu.	ano - někdy - ne
10	Hraji v němčině počítačové hry.	ano - někdy - ne
11	Na Internetu hledám i na německých stránkách.	ano - někdy - ne

12	Neznámá slovíčka si hledám ve slovníku.	ano - někdy - ne
13	Když textu v němčině nerozumím, přečtu si ho víckrát.	ano - někdy - ne
14	Když slovíčku nerozumím, snažím se odhadnout, co znamená.	ano - někdy - ne
15	Někdy si v němčině jen tak pro sebe mluvím nahlas.	ano - někdy - ne

16	Mám doma klid na učení.	ano - někdy - ne
17	Procvičuji si doma němčinu pravidelně.	ano - někdy - ne
18	Někdy se povzbuzuji, když mi nejde učení: To zvládnou. Mám na to. Jde mi to. To bude v pohodě.	ano - někdy - ne

19	Učím se z chyb, které při používání němčiny dělám.	ano - někdy - ne
20	Sleduji a všímám si, jestli se v němčině zdokonaluji a umím čím dál víc.	ano - někdy - ne
21	Mám někoho, kdo mě doma z němčiny zkouší a opravuje úkoly.	ano - někdy - ne
22	Doma se němčinu učím s rodiči nebo sourozencem.	ano - někdy - ne
23	Učím se němčinu se spolužáky i mimo výuku.	ano - někdy - ne
24	Mám kamaráda nebo příbuzné v zemi, kde se mluví německy.	ano - ne
25	Zajímám se o zemi, kde se mluví německy (zvyky, hudba, sport, knížky, jídlo, jak slaví svátky).	ano - někdy - ne

26	Baví mě učit se německy.	ano - někdy - ne
27	Umím se učit němčinu. Víím, jak na to.	ano - někdy - ne
28	Řekl/a bych, že jsem na jazyky šikovný/á.	ano - někdy - ne
29	Chodím na němčinu i mimo školu (kroužky, doučování).	ano - někdy - ne
30	Někdo z rodiny německy umí.	ano - někdy - ne

VE ŠKOLE:

1	Ve škole si říkáme, jak se němčinu učit a co je při učení důležité.	ano - někdy - ne
2	Nebojím se mluvit (i když dělám chyby). <i>nebojím=ano</i>	ano - někdy - ne
3	Když v němčině nerozumím, co někdo řekl, požádám o zopakování, vysvětlení nebo příklad.	ano - někdy - ne
4	Bojím se psát německy.	ano - někdy - ne
5	Mám strach ze zkoušení v němčině.	ano - někdy - ne
6	Když nevím, jak něco udělat, požádám spolužáka, aby mi poradil.	ano - někdy - ne
7	Mám oblíbené německé věty, které když můžu, tak použiji.	ano - někdy - ne



Opakování němčiny

Čeká nás několik otázek v němčině. Odpovídejte každý sám za sebe a neptejte se spolužáků. Každý zná z němčiny něco jiného. Něco jsi se možná ještě ani neučil/a. Pokud nebudeš odpověď vědět, zkus další.

Úkol 1: Odpověz celou větou německy, číslovky vypisuj:

1. Wie alt bist du?
2. Wie viele Brüder und Schwester hast du?
.....
3. Wie heißt du?
4. Hast du gern Deutsch?
5. Welche Farbe gefällt dir?
.....
6. Kannst du Fußball spielen?
.....
7. In welchem Monat hast du deinen Geburtstag?
.....
8. Hast du ein neues Buch?
9. Isst du gern Eis?
.....

Úkol 2: Napiš, jak zní německy otázka k uvedené odpovědi.

1. Es geht mir gut, danke.

2.

..... Ich komme aus der Tschechischen Republik.

3. Es ist Viertel nach eins.



dívka hoch

Jméno (nebo přezdívka):

Učím se tyto cizí jazyky: angličtina němčina jiný (jaký).....

První cizí jazyk jsem se začal/a učit: od narození v mateřské školce
 od 1 třídy od 2 třídy
 od 3 třídy od 4. třídy od 5. třídy

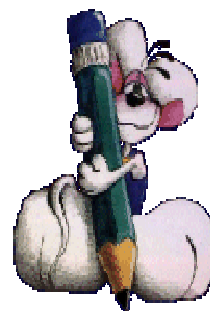
Na posledním vysvědčení jsem měl/a z němčiny:



Děkujeme za Tvou spolupráci,

Zakroužkuj prosím ještě otázky, které byly těžké.

A zároveň zkontroluj, zda jsi odpověděl/a na všechny otázky.
Chybějící odpovědi doplň.



PŘÍLOHA 3: DESKRIPTIVNÍ STATISTIKA STRATEGIÍ V 5. ROČNÍKU ZŠ

	Deskriptivní statistika - strategie - 5. třídy (database_statist_5tridy_06)											
	platné N	prům	Me	Mo	četn. modu	min	max	spodní kvartil	horní kvartil	rozptyl	SD	SE
2P	1478	1,83	2	1	630	1	3	1	3	0,65	0,81	0,02
3P	1480	1,66	1	1	797	1	3	1	2	0,63	0,79	0,02
4KG	1482	2,47	3	3	855	1	3	2	3	0,46	0,68	0,02
5P	1478	2,27	3	3	771	1	3	1	3	0,70	0,84	0,02
6KG	1482	1,77	2	1	615	1	3	1	2	0,55	0,74	0,02
7KG	1477	2,30	3	3	807	1	3	1	3	0,71	0,84	0,02
8KG	1473	1,63	1	1	777	1	3	1	2	0,54	0,73	0,02
9KG	1477	1,79	2	1	604	1	3	1	2	0,57	0,76	0,02
10KG	1477	2,22	2	3	733	1	3	1	3	0,72	0,85	0,02
11KG	1473	1,70	1	1	783	1	3	1	2	0,68	0,82	0,02
12KG	1481	2,57	3	3	991	1	3	2	3	0,44	0,67	0,02
13KG	1479	2,50	3	3	906	1	3	2	3	0,48	0,69	0,02
14K	1479	2,32	2	3	716	1	3	2	3	0,55	0,74	0,02
15KG	1471	1,64	1	1	803	1	3	1	2	0,60	0,78	0,02
16(M)	1480	2,40	3	3	809	1	3	2	3	0,53	0,73	0,02
17(M)/P	1473	1,98	2	2	677	1	3	1	3	0,54	0,74	0,02
18A	1478	1,99	2	2	599	1	3	1	3	0,60	0,77	0,02
19M	1480	2,43	3	3	832	1	3	2	3	0,51	0,72	0,02
20M	1478	2,25	2	3	659	1	3	2	3	0,59	0,77	0,02
21S	1479	2,30	3	3	842	1	3	1	3	0,76	0,87	0,02
22S	1478	2,05	2	3	573	1	3	1	3	0,73	0,85	0,02
23S	1467	1,66	1	1	761	1	3	1	2	0,58	0,76	0,02
24S	1473	1,66	1	1	979	1	3	1	3	0,88	0,94	0,02
25S	1476	1,98	2	2	558	1	3	1	3	0,62	0,79	0,02
29(KG)	1474	1,40	1	1	1133	1	3	1	1	0,57	0,76	0,02
32A	1472	2,35	3	3	749	1	3	2	3	0,55	0,74	0,02
33S	1475	2,23	2	3	611	1	3	2	3	0,55	0,74	0,02
36S	1478	2,29	2	3	681	1	3	2	3	0,54	0,74	0,02
37KG	1479	2,22	2	3	688	1	3	2	3	0,67	0,82	0,02

Komentář: škála 3 (ano) – 2 (někdy) – 1 (ne)

PŘÍLOHA 4: PŘÍRAZENÍ POLOŽEK INVENTÁŘE STRATEGIÍ PRO 5. ROČNÍK ZŠ KE KLASIFIKACI

Klasifikace strategií dle Oxfordové (1990) a formulace položek dotazníku³⁸ pro 5. ročník

	podskupiny	konkrétní strategie a techniky	položka z dotazníku
Paměťové strategie	Vytváření mentálních spojů	seskupování, shlukování	
		asociování, propojování	
		umístění nového slova do kontextu	
	Používání vizuálních a auditivních reprezentací	používání vizuálních představ	5P: Slovíčka si představuji. Např. dog – představím si psa.
		sémantické mapy	
		používání zástupných asocičních klíčových slov	
		fonetické reprezentace	2P: Slovíčka se učím také v básničkách nebo písničkách.
	Správné opakování	strukturované opakování	17(M)/P: Procvičuji si doma angličtinu pravidelně.
	Využívání činnosti	používání vjemů a fyzického ztvárnění	
		mechanické techniky	3P: Učím se pomocí různých kartiček, např. pexesa, stolních her.
Kognitivní strategie	Procvičování	opakování, napodobování	13KG: Když textu v angličtině nerozumím, přečtu si ho víckrát.
		formální procvičování fonetického a grafického systému	4KG: Doma si procvičuji, jak se slovíčka vyslovují nebo píší.
		rozpoznávání a používání frazeologických obrátů a vzorů	37KG: Mám oblíbené anglické věty, které když můžu, tak použiji.
		kombinování jazykových struktur	
		procvičování v přirozeném kontextu	6KG: Dívám se na filmy v angličtině. 7KG: Poslouchám písničky v angličtině i mimo školu. 8KG: Dívám se na televizní pořady v angličtině i mimo školu. 9KG: Čtu si pro zábavu v angličtině i mimo školu. 10KG: Hraji v angličtině počítačové hry. 11KG: Na Internetu hledám i na anglických stránkách. 29(KG): Chodím na angličtinu i mimo školu (kroužky, doučování). 15KG: Někdy si v angličtině jen tak pro sebe mluvím nahlas.
	Přijímání a produkce CJ sdělení	rychlé uchopení hlavní myšlenky (zběžné a hloubkové čtení)	
		používání vnějších podpůrných prostředků přijímání (porozumění) a odesílání (produkce) CJ sdělení	12KG: Neznámá slovíčka si hledám ve slovníku.
	Analyzování a logické usuzování	dedukce	
		analyzování výrazů	
		kontrastní mezijazykové analyzování	
překládání			
	mezijazykový transfer		

³⁸ Verze pro žáky učící se anglicky. Německá verze je totožná, pouze se místo slova angličtina objevuje němčina a německé příklady.

	Vytváření struktur pro vstupy a výstupy	dělání si poznámek	
		shrnutí	
		zdůrazňování	
Kompenzační strategie	Inteligentní odhadování	používání lingvistických vodítek	14K: Když slovíčku nerozumím, snažím se odhadnout, co znamená.
		používání nelingvistických vodítek	
	Překonávání omezení v mluvení a psaní	přechod do mateřského jazyka	
		obdržení pomoci	
		používání mimiky nebo gestikulace	
		vyhýbání se komunikaci zcela nebo částečně	
		výběr tématu	
		přizpůsobení si nebo přiblížení se CJ sdělení	
		vytváření neologismů	
používání slovního opisu nebo synonym			
Metakognitivní strategie	Zaměření učení	vytváření si přehledu a propojování s již známým materiálem	
		zaměření pozornosti (řízená a selektivní pozornost)	
		odklad mluvené produkce a zaměření na poslech	
	Příprava a plánování učení	poznávání, jak probíhá učení jazyku	
		organizování a uspořádávání učení	17(M)/P: Procvičuji si doma angličtinu pravidelně. 16(M): Mám doma klid na učení.
		stanovování cílů a dílčích úkolů (krátkodobé a dlouhodobé)	
		identifikace účelu úlohy (účelově cílený poslech, čtení, psaní, mluvení)	
		plánování a příprava na anticipovanou jazykovou úlohu nebo situaci	
	vyhledávání příležitostí k používání jazyka		
	Evaluace učení	sebeopozorování	19M: Učím se z chyb, které při používání angličtiny dělám.
		sebehodnocení	20M: Sleduji a všímám si, jestli se v angličtině zdokonaluji a umím čím dál víc.
	Afektivní strategie	Snižování úzkosti	používání progresivní relaxace, hloubkového dýchání, meditace
relaxace hudbou			
relaxace pomocí smíchu			
Sebe povzbuzování		tvorba pozitivních výroků	18A: Někdy se povzbuzuji, když mi nejde učení: To zvládnou. Mám na to. Jde mi to. To bude v pohodě.
		rozumné přijímání rizika	32A: Nebojím se mluvit (i když dělám chyby).
		odměňování sebe sama	
Práce s emocemi		naslouchání svému tělu	
		používání kontrolního záznamu pro emoce, postoje, motivaci	
		psaní si deníku o učení jazyku	
	prodiskutování pocitů týkajících se CJ a jeho učení		
ní str-	Dotazování	požádání o vysvětlení nebo verifikaci	33S: Když v angličtině nerozumím, co někdo řekl, požádám o zopakování, vysvětlení nebo příklad.

	požadání o opravování	
Spolupráce	spolupráce s vrstevníky	23S: Učím se angličtinu se spolužáky i mimo výuku. 36S: Když nevím, jak něco udělat, požádám spolužáka, aby mi poradil.
	spolupráce se zdatnými mluvčími cizího jazyka	24S: Mám kamaráda nebo příbuzné v zemi, kde se mluví anglicky. 22S: Doma se angličtinu učím s rodiči nebo sourozencem. 21S: Mám někoho, kdo mě doma z angličtiny zkouší a opravuje úkoly.
Empatie	rozvíjení kulturního porozumění	25S: Zajímám se o zemi, kde se mluví anglicky (zvyky, hudba, sport, knížky, jídlo, jak slaví svátky).
	uvědomování si myšlenek a pocitů druhých	

PŘÍLOHA 5: INVENTÁŘ A DOTAZNÍK STRATEGIÍ UČENÍ PRO 9. ROČNÍK ZŠ A GYMNÁZIA³⁹

Inventář strategií učení cizímu jazyku

(ISUCJ verze pro základní školy 2006)

Do tohoto listu prosím nepište. Přečtěte si pozorně jednotlivá tvrzení týkající se vašeho způsobu učení cizímu jazyku (CJ) a přímo na ně odpovězte. S odpověďmi se nezdržujte. Odpovědi pište na druhý, záznamový list. Pokud něčemu nebudete rozumět, hned se zeptejte.

Nehleďte „správné,“ či „špatné“ odpovědi, každý se učíme jinak. Některé strategie používat budete, jiné ne. Každému vyhovuje jiný způsob učení. Odpovídejte podle toho, **jak jednotlivá tvrzení vystihují váš způsob učení upřednostňovanému cizímu jazyku**. Každé tvrzení obodujte jedním až maximálně pěti body podle následující stupnice:

1	2	3	4	5	N
nikdy téměř nikdy	občas obvykle ne	někdy půl napůl	často obvykle ano	vždy téměř vždy	nevím nedovedu posoudit

Část A

1. Když se učím něco nového, propojuji si to s tím, co již znám.
2. Když se učím něco nového, první opakování následují těsně po sobě, potom zvětšuji časové intervaly dalších opakování.
3. Nová slovíčka se učím po skupinkách. Skupinka slov má vždy něco společného (např. slova opačného významu, slova z jednoho tématu, se stejnou předponou atd.).
4. Nová slovíčka se učím v kontextu/souvislostech. Např. si je říkám nebo píši ve větách, slovních spojeních apod.

Nové slovíčko si zapamatovávám nebo vybavuji tak, že...

5. ... si představím, kde bylo napsané na stránce/tabuli nebo kde jsem ho poprvé viděl/ slyšel/a.
6. ... si ho představím. Např. slovo *cook/kochen* (vařit) - představím si sebe, jak vařím.
7. ... si nakreslím pojmovou mapu. Např. si vypíši slova z tématu *ZAŘÍZENÍ KUCHYNĚ* do bublin a šipkami je spojím s ústředním slovem *KUCHYNĚ*. Slovíčka si tak uspořádám do systému.
8. ... si je předvedu. Např. *sich setzen/sit down* (posadit se) tak, že si sednu, *cold/kalt* (zima) – tak, že si představím, že je mi zima, řeknu „br“ a otřesu se.
9. ... pomocí jiného slova, které např. zní nebo vypadá podobně nebo má podobný smysl.
10. ... pomocí různých kartiček. Např. si je píši na lístečky, hraji pexeso a učím se je tak.

Část B

1. Nový výraz si opakovaně v duchu nebo nahlas říkám nebo si ho opakovaně napíši, abych si ho procvičil/a.
2. Snažím se napodobovat způsob, jakým mluví a/nebo píše rodilí mluvčí.
3. Procvičuji si výslovnost a/nebo způsob psaní cizích slov.
4. Používám ustálená slovní spojení. Např. *Hello, how are you? Wie geht 's?* - Jak se vede?
5. Známa slova/slovní obraty používám v nejrůznějších kombinacích, vytvářím tak nové věty.
6. Dívám se na televizi, poslouchám rádio; čtu si pro zábavu; píši sms/dopisy v cizím jazyce a/nebo chodím na různé akce, kde se mluví daným cizím jazykem.
7. Snažím se myslet v cizím jazyce.

³⁹ Verze dotazníku pro žáky 9. ročníku základních škol a pro žáky gymnázií se lišily pouze formálně. Žákům 9. ročníku jsme v dotazníku tykali, žákům gymnázií vykali. Inventář vychází z klasifikace strategií učení jazyku (Oxford 1990) a baterie položek SILL (Oxford 1989).

8. Když potřebuji zjistit určitou informaci, zaměřím se při čtení/poslechu pouze na ni a snažím se vyhledat nebo zaslechnout pouze tuto informaci.
9. Pasáž, kterou mám číst/učit se, si nejprve zběžně projdu, abych věděl/a, o čem je a pochopil/a hlavní myšlenku. Pak si text pročtu pečlivěji.
10. Používám slovníky, encyklopedie a/nebo Internet.
11. Používám obecná pravidla a vzory, která již znám, na nové věty, situace apod.
12. V cizím jazyce vyhledávám pravidla a vzory.
13. Význam složeného slova se snažím pochopit tak, že si ho rozdělím na části, kterým rozumím, nebo které najdu ve slovníku.
14. Srovnávám jazyky a hledám podobnosti a odlišnosti.
15. Snažím se rozumět bez toho, abych si vše doslovně a/nebo slovo od slova překládal/a do češtiny.
16. Jsem opatrný/á při přenášení pravidel nebo slov z jednoho jazyka do druhého.
17. Ve výuce cizího jazyka si dělám poznámky.
18. Vypracovávám si vlastní souhrny z nového učiva nebo z informací, které jsem v cizím jazyce četl/a, slyšel/a apod.
19. Důležité informace si zvýrazňuji, podtrhávám, píši větším písmem, zakroužkovávám, barevně označuji apod.

Část C

1. Když slovíčku nerozumím nebo ho neznám, snažím se jeho význam odhadnout.
2. Pokud si nemohu vzpomenout na správný výraz, požádám druhého, aby mi ho řekl.
3. Když mluvím a nemohu si vzpomenout na správné slovíčko nebo ho neznám, pokusím se ho přiblížit pomocí výrazu obličej, posunků rukama apod.
4. Cizojazyčné konverzaci se v určitých situacích (nebo na určitá témata, kde neznám slovíčka apod.) raději vyhýbám.
5. Směřuji svůj ústní a/nebo písemný projev (rozhovor, slohová práce, dopis) k tématům, ke kterým znám slovíčka.
6. Když nevím, jak něco říct/napsat, snažím se to zjednodušit nebo přizpůsobit. Např. řeknu jen kratší a/nebo jednodušší nezbytnou část nebo to řeknu aspoň přibližně.
7. Když nevím správné slovíčko, řeknu ho nějak podobně nebo vytvořím úplně nové.
8. Když si nemohu vzpomenout na nějaké slovíčko/frázi, použiji jiné slovo/frázi se stejným významem nebo je opíši.

Část D

1. Vytvářím si přehled. Přemýšlím, jak se co k čemu vztahuje.
2. Když se učím CJ, poslouchám někoho v CJ apod., soustředím se na to a nesouvisející věci pustím z hlavy.
3. Předem se rozhodnu, na co se kdy při učení CJ zaměřím. Např. zda na výslovnost nebo neznámá slovíčka při poslechu; na slovosled či výslovnost při mluvení apod.
4. Když jsem se začínal/a učit CJ, nechtěl/a jsem zpočátku (první týdny, měsíc/e) sám/a mluvit.
5. Zajímám se o to, jak se cizí jazyk učít.

6. Plánuji si svůj program tak, abych měl/a dostatek času na učení CJ a učil/a se a procvičoval/a CJ soustavně, nejen před písemkou/zkouškou.
7. Připravuji si učební prostředí tak, aby mé učení cizímu jazyku podporovalo. Např. si najdu klidné, pohodlné místo k učení; nachystám si, co potřebuji po ruce....
8. Vedu si sešit/poznámkový blok apod., kam si píši důležité jazykové informace, např. slovíčka, novou látku, úkoly.
9. Stanovuji si dlouhodobé cíle v učení jazyku. Např. jak dobrý/á chci být za rok či později; kdy si udělám certifikát...
10. Plánuji si, co splním v učení danému jazyku každý den/týden/víkend apod. Zároveň kontroluji plnění toho, co jsem si předsevzal/a.
11. Jasně rozpoznám účel určité jazykové činnosti/úlohy a co mám udělat. Např. jestli se při poslechu/četbě potřebuji soustředit na celkovou myšlenku či specifické informace.
12. Na očekávané situace/úkoly v cizím jazyce (např. koupení jízdenky v cizině, popis cesty) se připravuji. Např. uvažuji, co bych mohl/a v dané situaci říct.
13. Vyhledávám co nejvíce příležitosti k používání jazyka (např. poslech televize, rádia, četba, psaní; vyhledávám osoby, se kterými bych mohl/a cizím jazykem mluvit).
14. Všímám si chyb v cizím jazyce, které dělám a zároveň se z nich snažím poučit.
15. Hodnotím svůj pokrok při učení CJ. Např. zda čtu rychleji, rozumím více než před měsícem apod.

Část E

1. Snažím se uklidnit se a odpočinout si, když pociťuji úzkost, napětí či stres z používání CJ. Např. se párkrát pořádně nadechnu, pustím si hudbu apod.
2. Vytvářím si povzbuzující a motivující výroky, abych se snažil/a a dělal/a maximum v učení CJ. Např. si říkám: „To zvládnou!“ , „Zlepšuji se, jsem šikovný/á.“
3. Dodávám si odvahy používat CJ, i když ho neumím perfektně a mohu něco říct/napsat/rozumět špatně apod.
4. Odměním se, když splním v učení jazyku, co jsem si předsevzal/a, a/nebo když mám dobré výsledky. Např. si dopřeji odložené volno, jdu ven, koupím si něco pro radost, podívám se na televizi, dám si čokoládu...
5. Věnuji pozornost příznakům stresu, které by mohly nepříznivě ovlivnit mé učení jazyku. Snažím se jim předcházet a/nebo je odstranit.
6. Zaznamenávám si své pocity, postoje, chování týkající se učení jazyku a/nebo jak mé učení jazyku probíhá apod. Tímto způsobem je kontroluji a snažím se je zlepšovat.
7. Povídám si s někým o svých pocitech, postojích, chování, potřebách a/nebo problémech souvisejících s cizím jazykem a jeho učením.

Část F

1. Když nerozumím, požádám mluvčího, aby zpomalil, zopakoval či vysvětlil, co řekl a/nebo uvedl příklad.
2. Žádám jiné, aby mi potvrdili, zda jsem správně rozuměl/a nebo něco správně v cizím jazyce řekl/napsal/a apod.

4. Žádám jiné, aby mne opravovali, když mluvím/píši daným jazykem.
5. Při učení cizího jazyka spolupracuji se spolužáky.
6. Mám kamaráda/ku, se kterým/ou konverzujeme nebo si v cizím jazyce dopisujeme.
7. Při učení jazyka spolupracuji s rodilými mluvčími a/nebo osobami, které ho perfektně ovládají.
8. Seznamuji se s kulturou země, ve které se daným jazykem mluví.
9. Věnuji pozornost pocitům, chování a myšlenkám lidí, se kterými v cizím jazyce komunikuji.

Část G

Nyní použijte prosím tuto stupnici hodnocení:

1	2	3	4	5	N
ne	spíše ne	půl napůl	spíše ano	ano	nevím, nedovedu posoudit

1. Učitel nám říká, jak se cizí jazyk učit a co je při učení důležité.
2. Učitel nám říká, jak se cizí jazyk učit a také to procvičujeme přímo ve výuce.
3. Podle mého názoru se učím efektivně. Umím se učit a vím, jak na to.
4. Řekl/a bych, že mám talent na jazyky.

Děkujeme za Tvou spolupráci,
velmi pomůže ve výzkumu, jak se lidé cizí jazyky učí.



Zkontroluj prosím, zda jsi odpověděl/a na všechny otázky
a chybějící odpovědi doplň (pozn. dotazník s chybějícími odpověďmi totiž nelze pro výzkum použít).

PŘÍLOHA 6: DESKRIPTIVNÍ STATISTIKA STRATEGIÍ V 9. ROČNÍKU ZŠ

Přímé strategie učení cizímu jazyku v 9. ročníku ZŠ

	Deskriptivní statistika (database_strategie_zs9tr_06_stat5)											
	Platné N	Prům	Me	Mo	Četnost Mo	Min	Max	Spodní kvartil	Horní kvartil	Rozptyl	SD	SE
P1	2357	3,15	3	3	923	1	5	3,00	4,00	1,01	1,00	0,02
P2	2300	2,85	3	3	700	1	5	2,00	4,00	1,31	1,14	0,02
P3	2358	2,83	3	1	575	1	5	2,00	4,00	1,98	1,41	0,03
P4	2358	2,31	2	1	822	1	5	1,00	3,00	1,60	1,26	0,03
P5	2359	3,27	4	4	712	1	5	2,00	4,00	1,75	1,32	0,03
P6	2368	1,90	1	1	1219	1	5	1,00	3,00	1,29	1,14	0,02
P7	2368	1,47	1	1	1697	1	5	1,00	2,00	0,75	0,87	0,02
P8	2368	1,60	1	1	1551	1	5	1,00	2,00	0,96	0,98	0,02
P9	2363	2,74	3	3	702	1	5	2,00	4,00	1,45	1,20	0,02
P10	2370	1,69	1	1	1522	1	5	1,00	2,00	1,20	1,10	0,02
KG1	2374	3,66	4	4	763	1	5	3,00	5,00	1,49	1,22	0,03
KG2	2320	2,61	3	3	648	1	5	2,00	3,00	1,54	1,24	0,03
KG3	2374	3,09	3	3	798	1	5	2,00	4,00	1,32	1,15	0,02
KG4	2355	2,93	3	3	716	1	5	2,00	4,00	1,43	1,20	0,02
KG5	2358	2,47	2	2	674	1	5	1,00	3,00	1,40	1,18	0,02
KG6	2369	2,32	2	1	830	1	5	1,00	3,00	1,57	1,25	0,03
KG7	2363	2,19	2	1	896	1	5	1,00	3,00	1,41	1,19	0,02
KG8	2351	3,24	3	3	717	1	5	2,00	4,00	1,35	1,16	0,02
KG9	2365	3,61	4	4	800	1	5	3,00	5,00	1,45	1,20	0,02
KG10	2371	3,63	4	4	746	1	5	3,00	5,00	1,47	1,21	0,02
KG11	2333	2,87	3	3	873	1	5	2,00	4,00	1,22	1,11	0,02
KG12	2340	2,37	2	2	724	1	5	1,00	3,00	1,23	1,11	0,02
KG13	2363	3,02	3	4	616	1	5	2,00	4,00	1,67	1,29	0,03
KG14	2361	2,29	2	1	817	1	5	1,00	3,00	1,46	1,21	0,02
KG15	2356	3,28	3	3	730	1	5	3,00	4,00	1,39	1,18	0,02
KG16	2263	2,66	3	3	768	1	5	2,00	3,00	1,35	1,16	0,02
KG17	2367	2,46	2	1	672	1	5	1,00	3,00	1,58	1,26	0,03
KG18	2364	2,08	2	1	920	1	5	1,00	3,00	1,24	1,11	0,02
KG19	2368	3,44	4	5	708	1	5	2,00	5,00	1,90	1,38	0,03
K1	2362	3,39	3	4	679	1	5	3,00	4,00	1,44	1,20	0,02
K2	2377	3,75	4	4	791	1	5	3,00	5,00	1,22	1,11	0,02
K3	2365	2,79	3	3	636	1	5	2,00	4,00	1,67	1,29	0,03
K4	2332	3,05	3	3	803	1	5	2,00	4,00	1,35	1,16	0,02
K5	2338	3,47	4	4	765	1	5	3,00	4,00	1,36	1,16	0,02
K6	2355	3,62	4	4	879	1	5	3,00	4,00	1,22	1,10	0,02
K7	2355	2,98	3	3	667	1	5	2,00	4,00	1,55	1,25	0,03
K8	2357	3,40	4	4	779	1	5	3,00	4,00	1,35	1,16	0,02

Nepřímé strategie učení cizímu jazyku v 9. ročníku ZŠ

	Deskriptivní statistika (database_strategie_zs9tr_06_stat5)											
	platné N	prům	Me	Mo	četn. Mo	min	max	spodní kvartil	horní kvartil	rozptyl	SD	SE
M1	2332	2,57	3	3	750	1	5	2	3	1,24	1,11	0,02
M2	2355	2,73	3	3	757	1	5	2	4	1,34	1,16	0,02
M3	2342	2,75	3	3	770	1	5	2	4	1,31	1,15	0,02
M4	2214	2,88	3	3	603	1	5	2	4	1,66	1,29	0,03
M5	2357	2,88	3	3	698	1	5	2	4	1,53	1,24	0,03
M6	2362	2,46	2	2	683	1	5	1	3	1,43	1,19	0,02
M7	2358	3,04	3	3	609	1	5	2	4	1,65	1,28	0,03
M8	2365	3,23	3	5	654	1	5	2	5	2,12	1,46	0,03
M9	2349	2,39	2	1	736	1	5	1	3	1,54	1,24	0,03
M10	2353	2,16	2	1	866	1	5	1	3	1,29	1,13	0,02
M11	2299	2,81	3	3	890	1	5	2	4	1,20	1,09	0,02
M12	2353	3,14	3	3	642	1	5	2	4	1,56	1,25	0,03
M13	2361	2,63	3	2	659	1	5	2	3	1,43	1,20	0,02
M14	2356	3,19	3	3	679	1	5	2	4	1,42	1,19	0,02
M15	2350	2,81	3	3	676	1	5	2	4	1,56	1,25	0,03
A1	2328	2,84	3	3	564	1	5	2	4	1,93	1,39	0,03
A2	2360	2,54	2	3	661	1	5	2	3	1,43	1,20	0,02
A3	2351	2,86	3	3	837	1	5	2	4	1,29	1,14	0,02
A4	2337	2,43	2	1	798	1	5	1	3	1,77	1,33	0,03
A5	2318	2,49	2	1	654	1	5	1	3	1,57	1,25	0,03
A6	2334	2,11	2	1	952	1	5	1	3	1,33	1,15	0,02
A7	2364	2,10	2	1	1006	1	5	1	3	1,41	1,19	0,02
S1	2351	3,31	3	4	700	1	5	2	4	1,54	1,24	0,03
S2	2360	3,13	3	3	744	1	5	2	4	1,30	1,14	0,02
S3	2361	2,79	3	3	776	1	5	2	4	1,38	1,18	0,02
S4	2363	3,14	3	3	724	1	5	2	4	1,46	1,21	0,02
S5	2361	2,20	2	1	1030	1	5	1	3	1,79	1,34	0,03
S6	2368	2,35	2	1	815	1	5	1	3	1,67	1,29	0,03
S7	2358	2,32	2	1	783	1	5	1	3	1,52	1,23	0,03
S8	2329	2,31	2	1	750	1	5	1	3	1,43	1,20	0,02

PŘÍLOHA 7: DESKRIPTIVNÍ STATISTIKA STRATEGIÍ NA GYMNÁZIÍCH

Přímé strategie učení cizímu jazyku na gymnáziích

	Deskriptivní statistika (strategie_gymn_06)									
	platné N	prům	Me	Mo	četn. Mo	min	max	spodní kvartil	horní kvartil	SD
P1(2)	1026	3,42	4	4	376	1	5	3	4	1,03
P2(13)	1012	2,85	3	2	282	1	5	2	4	1,22
P3(1)	1026	2,46	2	1	322	1	5	1	3	1,33
P4(3)	1029	2,50	2	1	296	1	5	1	4	1,29
P5(5)	1028	3,41	4	4	351	1	5	3	4	1,21
P6(4cast)	1030	1,85	1	1	518	1	5	1	2	1,07
P7(7)	1032	1,40	1	1	772	1	5	1	2	0,80
P8(14)	1033	1,50	1	1	723	1	5	1	2	0,92
P9(10)	1029	2,89	3	3	301	1	5	2	4	1,15
P10(15)	1032	1,72	1	1	648	1	5	1	2	1,10
KG1(1)	1031	3,78	4	4	371	1	5	3	5	1,13
KG2(3)	1026	3,04	3	3	278	1	5	2	4	1,23
KG3(5)	1032	2,97	3	3	329	1	5	2	4	1,12
KG4(6)	1030	3,43	4	4	377	1	5	3	4	1,04
KG5(7)	1027	2,83	3	3	316	1	5	2	4	1,14
KG6(9,11,12,13)	1030	2,95	3	4	268	1	5	2	4	1,22
KG7(10)	1025	2,67	3	3	264	1	5	2	4	1,25
KG8(14jinak)	1026	3,49	4	4	400	1	5	3	4	1,10
KG9(15)	1032	3,68	4	4	344	1	5	3	5	1,17
KG10(16)	1032	3,99	4	4	385	1	5	3	5	1,02
KG11(17)	1019	3,31	3	3	340	1	5	3	4	1,08
KG12(18)	1023	2,78	3	3	320	1	5	2	4	1,15
KG13(19)	1027	3,49	4	4	364	1	5	3	4	1,19
KG14(20)	1026	2,96	3	3	273	1	5	2	4	1,26
KG15(21)	1025	3,84	4	4	371	1	5	3	5	1,09
KG16(22)	980	3,09	3	3	363	1	5	2	4	1,12
KG18(23)	1032	3,19	3	4	265	1	5	2	4	1,28
KG17(24)	1029	2,30	2	2	329	1	5	1	3	1,17
KG19(25)	1029	3,58	4	5	352	1	5	3	5	1,34
K1(1,2)	1031	3,82	4	4	367	1	5	3	5	1,05
K2(4)	1030	3,78	4	4	420	1	5	3	5	1,01
K3(5)	1032	3,07	3	3	310	1	5	2	4	1,19
K4(6opak)	1029	2,87	3	3	320	1	5	2	4	1,17
K5(7)	1026	3,54	4	4	402	1	5	3	4	1,15
K6(8)	1033	4,00	4	4	429	1	5	4	5	0,98
K7(9)	1028	3,08	3	3	309	1	5	2	4	1,19
K8(10)	1028	3,89	4	4	403	1	5	3	5	1,01

Komentář: Kódy v závorkách jsou kódy proměnných z výzkumu používání strategií na gymnáziích z roku 2004 (Vlčková 2005, 2007)

Nepřímé strategie učení cizímu jazyku na gymnáziích

	Deskriptivní statistika (strategie_gymn_06)									
	platné N	prům	Me	Mo	četn. Mo	min	max	spodní kvartil	horní kvartil	SD
M1(1jinak)	1022	2,65	3	3	333	1	5	2	3	1,10
M2(2)	1014	3,03	3	3	385	1	6	2	4	1,05
M3(3)	1024	2,52	2	2	289	1	5	2	3	1,15
M4(4opak)	941	2,96	3	3	218	1	5	2	4	1,32
M5(5)	1026	2,86	3	3	314	1	5	2	4	1,18
M6(6,7)	1029	2,32	2	2	334	1	5	1	3	1,11
M7(8)	1027	3,26	3	4	319	1	5	2	4	1,28
M8(9)	1029	3,39	4	5	304	1	5	2	5	1,40
M9(10)	1025	2,43	2	1	312	1	5	1	3	1,27
M10(11)	1027	1,93	2	1	469	1	5	1	3	1,07
M11(12)	1006	3,08	3	3	384	1	5	2	4	1,07
M12(13)	1026	3,39	4	4	326	1	5	3	4	1,18
M13(14,15)	1028	3,11	3	3	314	1	5	2	4	1,17
M14(16,17)	1023	3,59	4	4	391	1	5	3	4	1,09
M15(18)	1022	2,86	3	3	293	1	5	2	4	1,21
A1(1)	1008	2,63	3	1	291	1	5	1	4	1,35
A2(2)	1029	2,27	2	1	345	1	5	1	3	1,19
A3(3)	1029	2,99	3	3	342	1	5	2	4	1,16
A4(4)	1027	2,16	2	1	435	1	5	1	3	1,26
A6(5)	1013	2,25	2	1	351	1	5	1	3	1,19
A6(6)	1019	1,70	1	1	584	1	5	1	2	0,97
A7(8)	1023	2,10	2	1	411	1	5	1	3	1,15
S1(1)	1021	3,46	4	4	327	1	5	3	4	1,13
S2(2)	1027	3,09	3	3	313	1	5	2	4	1,13
S3(3)	1026	2,78	3	3	313	1	5	2	4	1,15
S4(4)	1029	3,17	3	3	332	1	5	2	4	1,12
S5(5)	1025	2,40	2	1	394	1	5	1	3	1,42
S6(6,7)	1028	2,56	2	1	302	1	5	1	4	1,35
S7(8)	1027	2,92	3	3	285	1	5	2	4	1,27
S8(9)	1016	2,64	3	3	264	1	5	2	4	1,25

Komentář: Kódy v závorkách jsou kódy proměnných z výzkumu používání strategií na gymnáziích z roku 2004 (Vlčková 2005, 2007)