

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. *Problémy kurikula základní školy*. PDF MU : Brno, 2006. S. 146 -147, s. 8. ISBN 80-210-4125-0. (projekt MŠMT LC06046).

Evaluace strategií učení v osvojeném kurikulu vzdělávací oblasti (cizí) jazyk a jazyková komunikace na konci základního vzdělávání (zpráva z výzkumu)

**Evaluation of foreign language learning strategies in the curriculum at the end of
compulsory education in the Czech Republic (research report)**

Kateřina Vlčková

Klíčová slova

Cizí jazyky, strategie učení, klíčové kompetence, kompetence k učení, vzdělávací oblast jazyk a jazyková komunikace, rámcový vzdělávací program základního vzdělávání, osvojené kurikulum, vzdělávací výsledky, diagnostika, evaluace.

Key words

Foreign language learning, learning strategies, key competencies, competence for learning, curriculum, compulsory education, assessment.

Abstrakt

Strategie učení cizímu jazyku představují hlavní složku klíčové kompetence k učení stanovené v *rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání*. Úroveň rozvoje používání strategií učení byla zjišťována u 2384 žáků 9. ročníků základních škol v ČR, tedy na konci evaluáčního období (konec povinné školní docházky, ukončení základního vzdělávání). Žáci strategie používají nesystematicky, pouze někdy. Mezi nepoužívané strategie patří zejména paměťové strategie. Většina žáků v 9. třídách se učí pouze jeden cizí jazyk, a to angličtinu a většina žáků tento jazyk také preferuje. Angličtinu se také většina žáků začala učit jako první cizí jazyk.

Abstract

Foreign language learning strategies are the main part of the key competency for learning. The use of the learning strategies was investigated at the end of compulsory education, e.g. at the end of elementary education in the Czech Republic. The SILL inventory (Oxford 1990) was applied. Most of the pupils learned English and English was their preferred language. The first language they started to learn was English too, mostly at the age of 9 - 10. The foreign language learning strategies were used only sometimes, not systematically by the pupils at the age of 15 – 16. Before all they did not use efficient memory strategies, which are very important for foreign language acquisition.

ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Strategie učení jako soubory postupů, pomocí nichž učící se zvyšuje své porozumění informacím, jejich získávání, zapamatování, vybavení a transfer, představují klíčovou část **kompetence k učení** a nepřímo také dalších kompetencí. V současnosti představuje pro školy značný problém **otázka, jak klíčové kompetence rozvíjet** a integrovat do kurikula a výuky a **jak evaluovat dosahování** těchto kompetencí stanovených v **rámcovém vzdělávacím pro-**

gramu základního vzdělávání (RVP ZV). Zároveň postrádáme komplexnější výzkumy, které by zkoumaly a popisovaly nejefektivnější způsoby rozvíjení a dosahování kompetence k učení nebo jejich hlavních komponent.

Prezentovaný výzkum se zaměřuje na **evaluaci strategií jako hlavní složky kompetence k učení** a nabízí **metodiku diagnostiky strategií učení ve vzdělávací oblasti jazyk a jazyková komunikace** (konkrétně cizí jazyky). Přináší předběžné deskriptivní výsledky, jak se žáci na konci 9. třídy jazyky učí. Statistická významnost rozdílů zde zatím není zjišťována.

METODOLOGIE

Předmět výzkumu

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 novým, zda správně opakují (co se týče frekvence), zda se učí v kontextu a souvislostech, zda využívají mentálních reprezentací (představení si slova vizuálně, jak zní, kde bylo napsáno atd.) a fyzických reprezentací slov (ztvárnění slova pohybem, gestem apod.), pojmových map, zda se učí pomocí kartiček atd.

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

U **kompenzačních strategií** bylo zjišťováno, zda žáci odhadují význam slov; zda když si nemohou vzpomenout, jak něco říct, žádají druhé, využívají gestikulace a mimiky, zjednoduší nebo přizpůsobí si sdělení, řeknou to nějak podobně, opíší, použijí synonymum, neologismus, zda směřují projev k oblasti, ve které znají slovíčka nebo se oblasti, kde neznají slovíčka, vyhýbají.

Z **metakognitivních strategií** bylo zjišťováno, zda si žáci vytváří přehled, přemýšlí, co se k čemu vztahuje; zda využívají selektivní a řízené pozornosti; zda na počátku učení odkládali svůj verbální projev; zda se zajímají o to, jak se učit; zda plánují učení a stanovují si dlouhodobé a krátkodobé cíle; zda si vedou sešit s metajazykovými poznámkami a úkoly; zda rozpoznají, na co se zaměřit; zda anticipují jazykové situace, monitorují a evaluují své učení a pokrok v něm a zda 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 o jiné osoby o vysvětlení, zpomalení, potvrzení správnosti, opravování; zda spolupracují se rodilými a pokročilými mluvčími, zda při učení spolupracují se spolužáky, zda mají v zahraničí kamaráda/ku na dopisování; zda se seznamují s kulturou a zvyklostmi cizí země, zda používají empatii při cizojazyčné komunikaci.

Výzkumná otázka

Hlavní výzkumná otázka zněla: Jak se žáci na konci povinného vzdělávání učí cizí jazyky? Jak je rozvinuta jejich kompetence k učení v oblasti strategií učení? Jaké strategie preferují?

Zde prezentovaná část výsledků výzkumu má proto deskriptivní charakter, publikace dalších výsledků je plánována.

Výzkumný vzorek

Výzkum byl realizován v pololetí školního roku 2005/2006 v **9. třídách v ČR**. Výzkumný vzorek byl dostupného charakteru. Celkem bylo do analýz zařazeno **2384 žáků**, z toho polovina dívek (51%). Výzkumu se účastnilo **54 škol**.

Z analýz byly vyloučeny případy, kdy se zdálo, že žák inventář vyplnil nevhodně, 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. Celkem bylo z analýz vyloučeno 14 případů.

Metoda výzkumu

Strategie učení byly zjišťovány pomocí **inventáře** sestaveného na základě klasifikace strategií R. L. Oxfordové (1990) a inventáře SILL (Oxford 1990). Inventář byl založen na pozitivních tvrzeních o používání strategií. Na škále od 1 (nikdy, téměř nikdy) do 5 (vždy, téměř vždy) byla zjišťována frekvence používání strategií. Nabídnuť byla i varianta odpovědi „nevím, nedovedu posoudit“.

K inventáři byl doplněn dotazník zjišťující základní údaje o respondentovi a záznamový list o administraci, do kterého byly zaneseny údaje o administraci dat a parametrech školy.

Data byla analyzována v programu *Statistica CZ verze 6*, analýzy mají základní explorační, deskriptivní charakter.

VÝSLEDKY

Obecné charakteristiky respondentů a procesu učení cizímu jazyku

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 respondentů¹ **87%** uvedlo, že se učí **angličtinu**, **34%** se učí **němčinu**. 8% ze všech žáků se učí francouzsky. 5% rusky, asi 1% španělsky, 0,5% italsky; jiný jazyk se učí asi 1,5% - nejčastěji byla uváděna slovenština (9), chorvatština (4) a polština (4).

79% žáků se začínalo **jako první cizí jazyk** učit **angličtinu**, 20% němčinu, ostatní uvedli jiný jazyk nebo údaj neuvadli. S jazykem začali před 5. třídou.

Jako **preferovaný jazyk** uvádělo **79%** žáků **angličtinu**, 18% němčinu, ostatní jiné jazyky nebo preferenci neuvadli. Používání strategií učení bylo zjišťováno právě u preferovaného jazyka, proto zmíníme ve vztahu k tomuto jazyku více informací. Preferovaný jazyk se žáci v 9. třídě učí průměrně asi 6 let (což odpovídá povinné výuce cizího jazyka **od 4. třídy**). 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

¹ 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.

pořadí jednotlivých cizojazyčných 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 nejnáročnější komplexní dovednost, ale pouhé opisování slov a nácvik ortografie. Výzkum rozvíjených dovedností ve výuce cizích jazyků (Janíková, Vlčková 2006) tento závěr dokládá: Ve výuce se často objevuje psaní, nicméně pouze ve funkci prostředku, nikoli cíle a ve smyslu rozvíjení dovednosti psaní, spíše jen jako část dovednosti psaní, a to osvojení ortografie. U dovednosti psaní byla také zjištěna největší směrodatná odchylka (1,11) ze všech pořadí dovedností, což pravděpodobně naznačuje právě rozdíly v porozumění obsahu dovednosti psaní.

Učí učitel žáky učit se? 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; 24% že to neprocvičují.

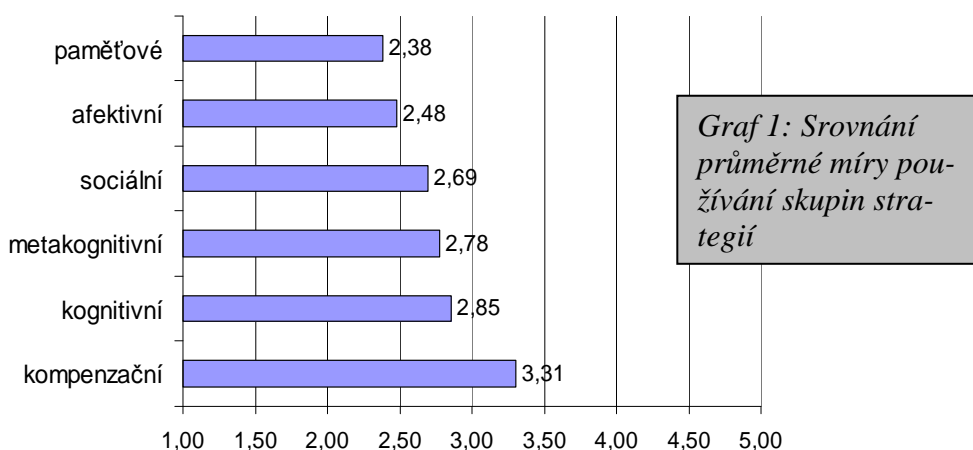
Jaký mají žáci názor na svou kompetenci k učení? 32% žáků uvedlo, že si myslí, že se umí učit efektivně a ví, jak se učit; 38% uvedlo, že někdy, půl napůl; 30% že ne. 3% neodpověděla nebo to nedovedla posoudit. 26% žáků uvedlo, že si myslí, že má na jazyky talent; 31% že částečně; 43% že ne.

Používání strategií učení

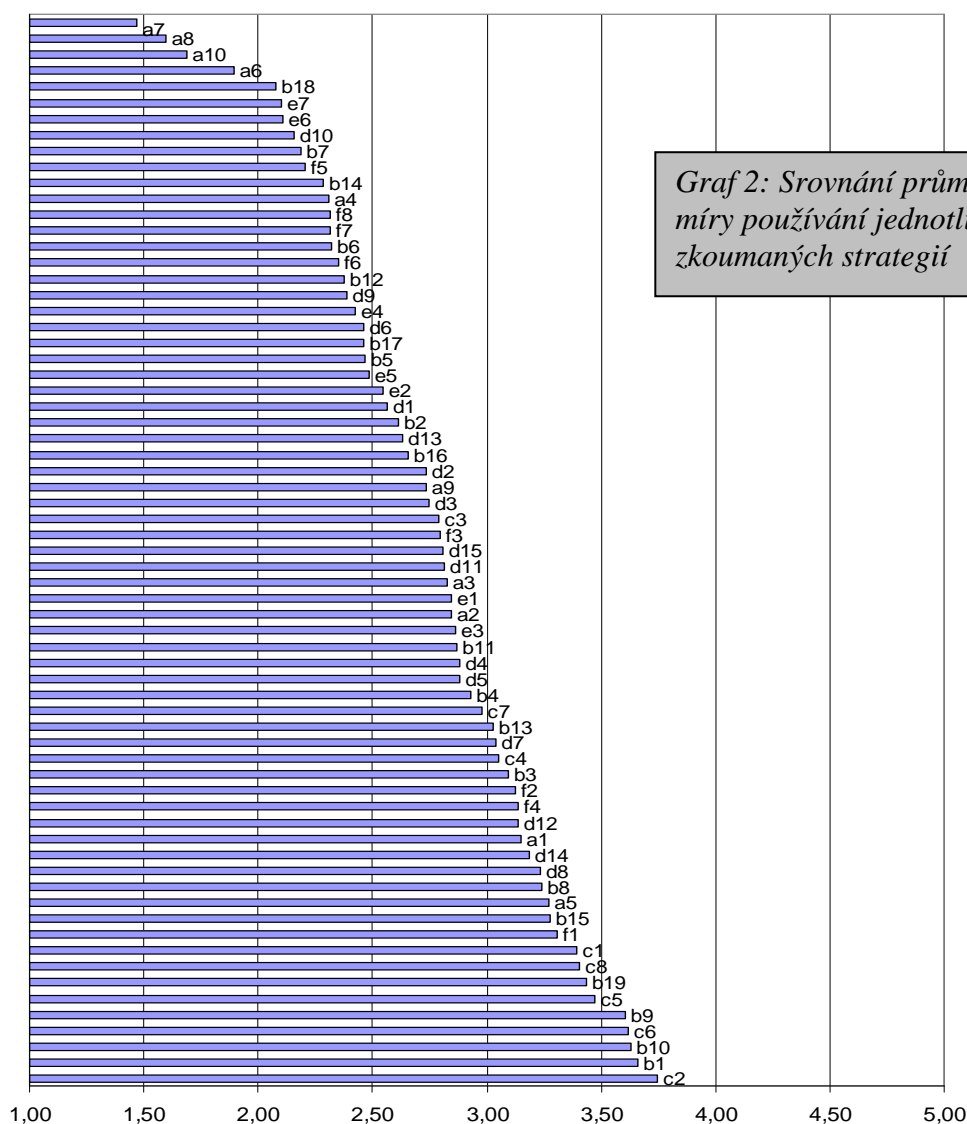
Průměrná míra uváděného používání všech strategií žáky je 2,75 na škále od 1 (nikdy, téměř nikdy) do 5 (vždy, téměř vždy). Žáci tedy **strategie učení používají** průměrně pouze **občas**.

Nejvíce žáci **používají kompenzační strategie** učení, používají je průměrně **někdy**. **Nejméně paměťové strategie**, které používají spíše občas, spíše ne. Zkoumané strategie jsou celkově málo používané.

Tyto výsledky lze srovnat 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 zatím nebyla zjišťována.



Používání všech dílčích zkoumaných strategií ukazuje graf. Kódování strategií je následující: Přímé strategie – paměťové (a), kognitivní (b), kompenzační (c); nepřímé strategie – metakognitivní (d), afektivní (e), sociální (f).



Graf 2: Srovnání průměrné míry používání jednotlivých zkoumaných strategií

Nad 3,5 na škále (používání strategií mezi někdy až často) se nachází pouze 5 strategií, všechny ze skupin kognitivních nebo kompenzačních strategií. Nejvíce používaná je strategie požádání druhého, aby mi řekl, co nevím; poté opakované vyslovení nebo napsání učeného slovíčka za účelem jeho osvojení nebo procvičení; používání slovníku či Internetu; zjednodušení sdělení, když žák neví, jak něco říct nebo napsat; při čtení nejprve vytvoření zběžného přehledu o obsahu a pochopení hlavní myšlenky, až poté důkladnější čtení.

Naopak mezi nejméně používané strategie (pod 2 na škále – obvykle či nikdy nepoužívané strategie) patří čtyři strategie, a to pouze ze skupiny paměťových strategií. Nejméně používanou strategií ze všech je využívání pojmových map při učení se slovíček. Poté předvedení si slovíčka, které se žák učí; používání různých kartiček k učení (pexeso, kartotéky apod.) a představování si slovíčka (např. slovíčko *cook/kochen* si žák představí tak, že vidí sebe nebo jinou osobu, jak vaří).

Všechny zbývající ve výzkumu zjišťované strategie, jejichž výčet byl uveden v úvodní části příspěvku, byly žáky používány někdy, asi v polovině vhodných případů, tedy pravděpodobně nesystematicky.

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 také

strategie ze skupiny kognitivních a kompenzačních strategií, navíc jedna sociální strategie (žádání o zpomalení, vysvětlení v případě neporozumění). 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 či synonym). Některé strategie jsou shodné pro základní školu i gymnázium (opakování činnosti, používání referenčních materiálů, přizpůsobování svého projevu). Statistická signifikance rozdílů prozatím nebyla zjišťována.

DISKUSE

Zdá se, že žáci strategie příliš nepoužívají, rozhodně ne systematicky. Vykazují tak značné rezervy ve zefektivnění svého učení cizímu jazyku. Ukazuje se potřeba, aby učitel učil žáky učit se konsekventněji než doposud. Je třeba rozvíjet všechny strategie učení, ve všech oblastech, zejména pak učit žáky používat specifické paměťové strategie vázané zejména na styl učení žáka a typ jazykového úkolu, jelikož tyto strategie byly nejméně používané, resp. nepoužívané. Přitom učení a osvojování cizího jazyka je založeno právě na vhodných paměťových strategiích.

Výsledky výzkumu v 9. třídách jsou srovnatelné s výzkumy na gymnáziích (Vlčková 2005; 2006 – v tisku) a v zahraničí (Bremmer 1999, Oxford 1990 aj.). Paměťové strategie patří mezi nejméně používané a kognitivní a kompenzační strategie naopak mezi nejvíce používané.

Výsledky zde prezentovaného výzkumu je nutné považovat za orientační. Žáci vypovídali sami o sobě, jak se učí a hodnotili sami sebe z hlediska své znalosti 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.

ODKAZY

BREMMER, S. Language Learning Strategies and Language Proficiency: Investigating the Relationship in Hong Kong. *Canadian Modern Language Review*, 1999, June, sv. 55, č. 4. ISSN 00267902.

JANÍKOVÁ, V.; VLČKOVÁ, K. Organizační formy, učivo a rozvíjené dovednosti v cizojazyčné výuce na českých školách z hlediska autonomního učení (zpráva z výzkumu). In Janíková (Ed.) *Sborník z konference Autonomie v učení a vyučování cizímu a jazyku*. PdF MU : Brno, 2006 (v tisku).

OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle, 1990. ISBN 9-8384-2862-2.

VLČKOVÁ, K. *Strategie učení cizímu jazyku (disertační práce)*. PdF MU : Brno, 2005. URL: http://is.muni.cz/el/1441/jaro2004/SZ7BP_MET1/1129703/

Studie vznikla za podpory MŠMT ČR v rámci projektu „Centrum základního výzkumu školního vzdělávání“ s registračním číslem LC06046.

KONTAKT NA AUTORKU

Mgr. Mgr. Kateřina Vlčková, PhD.

Centrum základního výzkumu školního vzdělávání (RECES)

Centrum pedagogického výzkumu

Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

Poříčí 31, 603 00 Brno

Tel: 549491675

E-mail: katerinavlckova@email.cz, 23594@mail.muni.cz

WWW: www.ped.muni.cz

WWW stránky - strategie: http://is.muni.cz/el/1441/jaro2004/SZ7BP_MET1/1129703/