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

Habilitační práce

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


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/
1 ÚVOD

Potřeby moderní společnosti se odrážejí v důrazu na vzdělávání a v jeho rámci na klíčové i další kompetence a komplexní dovednosti. Současná společnost stává na principu celoživotního učení a respektu vůči individuálním potřebám a rozdílům. Potřeby globalizované společnosti se odrážejí v požadavku osvojování dalších jazyků (cízích 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. Cízí nebo druhý jazyk je ve společnosti 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 obdobím intenzivnějšího učení. Pro současnou společnost, která stává 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.


Problematicka 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 ke 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.


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 zí, 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 procvíčování, 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 pozornost, anticipace, vytvářené 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 pocitky 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 deklarování používání strategií učení žáků 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 stupňům vzdělávání a kognitivním vývojem žáka. Zajímá nás, zda se deklarovaná preference a používání strategií liší u žáků ve všeobecném vzdělávání 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 konstruktu. 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 płynoucích poznatků. Popisujeme používání strategií u žáků primárního a sekundárního stupně vzdělávání 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, používané metody a analýzy.
žité metody sběru dat, zpracování a analýzu dat. Zmiňujeme také důsledky zvoleného metodologického designu pro zjišťované výsledky a pro interpretaci výsledků.


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 osvojených jazyků a doba jejich osvojování, odhad znalostí jazyka, známka, atd.), poté používání strategií, dále proměnné ovlivňující používání strategií (gender, sebepojetí, učitel, doba učení jazyku, raná výuka, osvojený 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 výchoďky výzkumu (klasifikace strategií, položky z inventáře SILL). Nejen v ČR, ale také v zahraničí, není výzkum napříč těmito stupněmi vzdělávání náhradou jednotné metodologii k dispozici. Také vliv proměnných a vliv strategií nebyl v ČR ani v zahraničí souhrnně na těchto stupnících 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 inspekcii, 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 možně číst jako popularizační literaturu. Naopak je spíše vhodné vybrat si subjektivně relevantní části.

Jak pracovat s touto publikací


Zkratky používané v práci jsou vysvětleny v „Seznamu zkratek“ na konci práce. Ročníky kódujeme jako 5, 9 a 12 (předposlední ročník gymnázia). Skupiny strategií takto: P ... paměťové strategie, KG ... kognitivní, K ... kompenzační, M ... metako gnitivní, 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 dispozici.

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).


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


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

Tab. 1: Řešení tématu strategií ve výzkumných grantech

<table>
<thead>
<tr>
<th>název</th>
<th>poskytovatel</th>
<th>rok</th>
<th>řešitel</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Strategie učení cizím jazykům jako východisko efektivního učení cizím jazyků</td>
<td>Fakultní výzkumné projekty 21/04, 3020</td>
<td>2004*</td>
<td>K. Vlčková, Katedra pedagogiky PdF MU</td>
</tr>
<tr>
<td>Strategie učení cizím jazykům jako východisko efektivního učení a vyučování cizích jazyků u studentů učitelství cizích jazyků na PdF MU</td>
<td>Fakultní výzkumné projekty 24/05-3023</td>
<td>2005*</td>
<td>K. Vlčková, Katedra pedagogiky PdF MU</td>
</tr>
<tr>
<td>Autonomie v procesu učení a vyučování cizího jazyka</td>
<td>GA ČR 406/05/2107</td>
<td>2005 – 2007*</td>
<td>doc. V. Janiková, Katedra německého jazyka a literatury PdF MU</td>
</tr>
<tr>
<td>Obsahová dimenze kurikula základní školy</td>
<td>GA ČR 406/05/0246</td>
<td>2005 – 2008*</td>
<td>prof. J. Maňák, CPV PdF MU</td>
</tr>
<tr>
<td>Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula v oborech školního vzdělávání</td>
<td>Rektorátní výzkumné projekty MUNI/A/1038/2009</td>
<td>2010</td>
<td>doc. T. Janík, IVŠV PdF MU</td>
</tr>
</tbody>
</table>

* úspěšně oponováno

Tab. 2: Řešení tématu strategií v rozvojových grantech

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

* 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

³ Zkratky jsou vysvětleny v Seznamu zkratek 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 ročnicích gymnázií. Zprávy z výzkumu, databáze, listy z administračního výzkumu jsou dostupné on-line (is.muni.cz).\(^7\)


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 téma 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-Řečkovicích, 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 anglického jazyka (gymnázium Kpt. Jaroše, Brno), Genderevé rozdíly v odkladě počáteční cizojazyčné produkce (gymnázium Bučovice), Používání referenčních materiálů při učení se cizímu jazyku (gymnázium Jevíčko), Používání paměťových strategií při učení se cizímu jazyku (gymnázium Kolin), 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 Plodivská, Brno), Strategie opakování (gymnázium M. Lercha, Brno), Strategie odhadování významu slov na lingvistickém základě (gymnázium Vejrostova, Brno), Komplexní vyhodnocení používání strategii 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: http://is.muni.cz/auth/dok/1441/14141;obdobi=3203;faktula=251BP_SZPM;furl=%2Fel%2F2141%2Fjaro2006%2FZS1BP_MPM%2Fode%2F;info=>. [cit. 7. 9. 2009]

\(^7\) Zprávy dostupné z: <http://is.muni.cz/auth/dok/1441/14141;obdobi=3202;faktula=SZ2BP_MPM;furl=%2Fel%2F2141%2Fpodzim2005%2FSZ2BP_MPM%2Fode%2F;info=>. [cit. 7. 9. 2009]
• Používání strategií: výzkum dosažované 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 bilingvizmu a používání strategií, vývoj žákovských strategií a jejich používání; vliv dalších vybraných proměnných na používání strategií (doba učení cizímu jazyku, počet osvojených 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:


• Budoucí učitelé: 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


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 odloučnosti 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 sběru dat (jeho konzistence a replikovatelnosti) zůstala ústředním momentum 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


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

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 v hledem atd.) nebo učební činnosti (používání kartiček při učení aj.) nebo různé didaktické přístupy (kooperativní učení, angažované učení).


Strategie učení cizímu jazyku

Metastrategie, metakognice a metakognitivní strategie

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


Osvojování a učení


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 rozrostlá 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


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.


Didaktika cizích jazyků a lingvodidaktika


Gender a pohlaví


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. Místo je používán termín učící se, jelikož termín žák se vztahuje obvykle k dětem a mládeži a zdůrazňuje institucionalizovanou formu vzdělávání.

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 paradigm (srov. Průcha 1997, s. 30) danou jejich závislostí na politických režimech. Historický vývoj zkoumání strategií učení cizího jazyku jsme publikovali v jiných pracích (Vlčková 2005, 2007), proto se jím zde nebudeme již bliže zabývat. Zaměříme se pouze na koncept strategií učení v kontextu teorii učení a vzdělávání, na místo daného konceptu v rámci vědeckých disciplín a na chápání pojmu strategií učení.

Koncept strategií učení v kontextu teorii učení a vzdělávání

Téma strategií učení, tak jak je pojímáme 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 předpokládály behavio
istické 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 médiemi 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.

Při výuce a nácviku 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**


Každá z uvedených disciplín s sebou nese odlišnou terminologii a pohled na strategie učení cizímu jazyku. To můžeme nalížet 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 jazykem 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 situacní rozdíly projevují také (viz kapitola 3).

**2.1 DEFINICE A CHARAKTERISTIKA STRATEGIÍ UČENÍ**


Zásadní definice dostupné v českém prostředí současný koncept strategií učení dobře zachycuje. 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 svěbytným 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 (stano- vení záměru a plánu), rozhodovací (volba postupu), realizační (použití taktických kroků s využitím schopností a dovedností), kontrolní a řídící (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 nastíníme 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Autor</th>
<th>Definice učení jazyku</th>
<th>Reference</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Bialystok, E. (1978, s. 71)</td>
<td>Strategie učení jazyku (language learning strategies) jsou fakultativní prostředky pro využívání dostupných informací k rozvoji kompetence v druhém jazyce.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Weinstein, Mayer (1986)</td>
<td>Strategie učení jsou chování a myšlenky, které učící se jedinec zapojuje během učení, a jejichž záměrem je ovlivnit proces kódování.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Rubin, J. (1987, s. 23)</td>
<td>Strategie učení (learning strategies) přispívají k rozvoji žákem konstruovaného jazykového systému a přímo ovlivňují učení.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Wenden, A. (1987, s. 6)</td>
<td>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.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Wenden, A., Rubin, J. (1987, s. 19)</td>
<td>Strategie učení jsou soubory činností, kroků, plánů, rutinních postupů užívaných žáky k usnadnění získávání, zapamatování, znovu vyučení a užití informací.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Chamot, A. U. (1987, s. 71)</td>
<td>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.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>O’Malley, M., Chamot, A. U. (1990, s. 1)</td>
<td>Strategie jsou specifické myšlenky nebo chování, které pomáhají jedinci porozumět novým informacím, naučit se je nebo je udržet v paměti.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Oxford, R. L.</td>
<td>Strategie učení jsou specifická jednání, která žáci konají proto, aby učinili své učení</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Reference</td>
<td>Description</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>-----------</td>
<td>-------------</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Stern (1992, s. 261)</td>
<td>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 konfronto- vání s novými informacemi a obtížnými úlohami zadanými učiteli, snaží se žáci nalézt co nejrychlejší a nejlehčí cestu, aby udělali to, co je požadováno, což znane- ná, že používání strategií učení jazyku je nevyhnutelné.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Cohen, A. D. (1998, s. 5)</td>
<td>Žákovské strategie v druhém jazyce (second language learner strategies) zahrnují jak strategie učení druhému jazyku, tak strategie používání druhého jazyka. Společně představují kroky a činnosti vědomé výbírání žáky buď pro učení se druhému jazyku, jeho používání nebo obojí.</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>


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 předešším svou záměrností a uvědoměním, které se vážou k etymologii slova strategie.


### 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**


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 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 aktivity 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 komponen-
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 nezřídka repetitivně, neflexibilně a nevhodně.


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 žákůvých 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.


Míra pozornosti věnovaná strategii


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 vytvářejí 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.


Stupeň zaměření na cíl


Velikost strategií

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

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 (klusty) 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 více než 11 strategií nebo soubor strategií k vyhledání slova z textu. Pro dokreslení uvedeme příklad. Žák se rozhodne, že použije slovník k vyhledání slova, vezme slovník, pokud jich má více, rozhodne se jaký, musí si vybavit abecedu, najít heslo, zabývat se symboly, tvary slova a koncepci, efektivně materiál ze slovníku využít, vyrovnat se s mírnou obavou, že asi nebude snadné najít vhodný ekvivalent v mateřském jazyce, může probíhat mezi jazykové srovnání, aplikace nějakého pravidla při zapisování 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 zjistění 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.


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 shlucích strategií v čase, tj. vyřazováním nebo přidáváním určitých strategií. Přesto, že strategie fungují jako shluky nebo řetězce, v teorii jsou obvykle popisované jednotlivě izolované strategie bez ohledu na jejich reálný výsledek.

Potenciál strategií pro učení


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 jedná o proces, který vytváří nevyhnutelně zapojení určitých strategií učení, jelikož učení je ze svého návrží 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 cizího jazyka. Volbu strategií a jejich používání ovlivňuje mnoho 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 zmiňeno 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 complexním, a proto ho zpomalují.


Používání strategií učení umožňuje postupně zvyšovat míru řízení vlastního učení a přecházet od heteroregulace k autoregulaci (O’Malley, Chamot 1990). Přechod 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 deficiency nemají.

2.1.3 Kritika psychologického konceptu strategií učení

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 a samostatné učení, je mnohdy obtížné odlišovat. Pokusíme se proto naznačit jejich souvislost se strategiemi učení a uvést také, jak tuto souvislost chápá odborníci dotázaní v expertním šetření A. D. Cohena (2007), které se týkalo současného konceptu strategií učení.

#### Autoregulace učení


---

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


Autonomní učení


Samostatné a individuální učení

Kognitivní styl

Strategie učení bývají vymezeny 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 huboký 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).


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). Styly učení si zpravidla neuvedomujeme a považujeme své učební postupy za něco samozřejmého a nám vyhovujícího. Styl učení zahrnuje mentální, fyzio logické a
afektivní aspekty, vztahuje se k přirozeným, vrozeným a preferovaným způsobům jedince v přijímání, zpracování a uchování informací a dovedností (Reid 1995, s. 34).


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 učením 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


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


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

- funkce strategií v procesu učení nebo v obecnější rovině psychologické funkce strategií (O’Malley a kol. 1985, O’Malley, Chamot 1990, Oxford 1990),
- 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),
- rovina (velikost) strategie – makro, mezo a mikro strategie (Artelt 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),

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 japonské, 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.


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**


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

- **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 obratů před tím než jsou použity.
- **Komunikační strategie** (communication strategies) mají za cíl udržet komunikaci. Zahrnují strategii 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 strategii 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**


- **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-

- **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 provožování mluvení, zapojovalení se do konverzace, udržování konverzace i v případě, že žák nezná určité slovicka.

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. Přechod mezi porozuměním a kompozicí může být kontinuální (Cohen, Weaver 2006).


Mnoho výzkumníků 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>strategie</th>
<th>studie</th>
</tr>
</thead>
</table>


Klasifikace strategií podle jejich funkce


- **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 myslí, 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 sebepovzbuzování.

• **Sociální strategie** slouží k interakci s ostatními učícími 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.


2.4 **POPIS JEDNOTLIVÝCH STRATEGIÍ**

V následující kapitole detailně charakterizujeme jednotlivé (nejznámější) strategie učení cizímu a druhému jazyku. Výběr strategií je co nejúplnější, 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 zjišťení 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.


Zdůvodnění volby taxonomie strategií použité ve výzkumu

Taxonomii strategií Rebeccy 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.
- 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, Přikrylová 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 učitelé a žáky.
- 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.

43

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


### 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 nabyté 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, dedukativní odvozování) umožňují žákovi rozumět jazyku a produkovať 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 úzkostí). Paměťové strategie odráží základní principy paměti a učení, jako je uspořádání věcí do určitého řádu, tvorba asociací, opakování apod. Tyto principy jsou založeny na smysluplnosti a významu nejen dané informace, ale také celého učení za žáka.


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 (klastrů, shluků, celků), ať už myšlenkově nebo napsáním, usnadňuje zapamatování učiva díky redukcii 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 vzťahu k ní (např. mít rád, nemít rád) apod. Účinnost strategie seskupování lze posílit přiřazením názvu takto utvořeným skupinám (např. horký – teplý – vlahý – studený – ledový) nebo použitím akronymu pro lepší zapamatování dané skupiny (např. při učení nepravidelných sloves si zapamatovat skupinu: laden – lud – ge-laden – skupina: a – u – a) nebo např. použitím různých barev pro označení nebo rozlišení různých skupin.

Asociovaní, elobarace. 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

Umístění nového slova do kontextu. Kontextualizace podporuje učení cizímu jazyku lepším zapamatováním určité věci nebo nového slovička pomocí jeho umístění do určitého kontextu. Např. slovička nebo fráze si lépe zapamatuje, 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 jizer v USA lze použít akronym HOMES (Huron, Ontario, Michigan, Erie, Superior) a vložit si tento akronym do smysluplné věty, jako např. My HOME’s on the Great Lakes. Ze slov týkajících se tématu šití (sewing – hook, eye, seam, zipper, button, snap, thread, needle, baste, hem, stitch) utvoříme malý příběh, kde všechna slova použijeme. Když se učíme nová slovička 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 slovičko, 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. Představu může být obraz objektu, soubor poloh a umístíme pro zapamatování sekvence slov nebo výrazů nebo mentální představy písmen nějakého slova. Strategii lze použít 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 ukryvající nebo chránící strohy 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 raků létajících na obloze; Я хочу писать письмо jako vizuální představu písření abzuky 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 přítom jít o dokonalou kresbu. Vizualizaci 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.


Používání zástupných, asociačních, klíčových slov. Zapamatování a vybavování je založeno na použití auditivní (sluchové) a/nebo vizuální (zrakové) asociace. Prvním krokem je rozpoznání známého slova ve vlastním jazyce, které zní jako nové cizí slovo (auditivní asociace). Druhým krokem je vygenerování představy určitého vztahu mezi novým a známým slovem (vizuální asociace). Obě asociace musí obsahovat pro žák 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 zníjícím 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 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 anglicky brat – dítě, škvrně; spratek, fagan, facek – 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. molo (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.

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 taktilem orientovaného stylu učení a učí se nejlépe prostřednictvím pohybu, přemisťování, 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 pro pojování nového výrazu s tělesnými vjemy nebo pocity (např. teplo, radost, zvědavost, chutnost). 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 sugestopedie se využívá předvedení slova, obvykle slovesa (hodit – werfen – reálným fyzickým hozením předmětu), které se žák učí. Učitel např. řekne sloveso setzen sich a žák sám tento pohyb vykoná a učitel přijde a hádá, o co se jedná. 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. Vyučována činnost pomáhá zapamatovat si informaci (slovočka, fráze). Činnostně se lze učit i nepřímo – pohyby nemusí vykonávat žáci sami, mohou daný pohyb předvést např. na figurce Bartha Simposona nebo slona. Představy smyslových vjemů lze vázáť také na slovočka, např. u podstatných jmen mužského rodu – chlad, u středního – neutrální, u ženského rodu – teplo. Vjemově 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 taktilení techniky (založené na dotyčném) zahrnující především pohybování, posunování, přemisťování 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), někedy i s obrázky a učit se je.

Kognitivní strategie


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

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 vzorců, kombinování jazykových struktur (např. frazeologických obratů), 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. opakováním poslech cizojazyčné písničky, opakování si slovíček z písničky nahlas a jejich učení. Opakováno čtení textu za účelem lepšího porozumění, nejprve např. jen zběžně s cílem pochopit hlavní myšlenku, poté znovu s cílem odpozorovat na otázky k textu, a poté ještě jednou s cílem vyhledat si nová slovíčka a slovní spojení apod. Vyslovovali nebo věcně následovaly nové slovíčka s cílem zautomatizovat si dané slovo (zapamatovat si ho, zautomatizovat si jeho fonetickou nebo grafickou podobu). Např. v sugestopedii učitel i žák vyslovou 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 soustředí na specifické detaily a každé pročtení textu je zaměřeno na jiný aspekt, např. gramatickou správnost, poté stylistiku, jednotnost a plynulost a návaznost myšlenek, jasně vyjádření, kontrolu psaní teček apod. Žáci 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 (výslovnost, intonace), v případě procvičování ortografického systému jazyka transkripcie. Jedná se o procvičování nejvýznamnějšími 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 audiohoděvek a/nebo vyslovováním slov s těmito hláskami, srovnáváním vlastní výslovnosti s nahrávkou rodilých mluvčích, sledováním pohybu rtů v zrcadle a/nebo kontrolou výslovnosti počítáčem apod. Zejména v případě výrazně odlíšného ortografického systému (např. azbuka, hebrejština, 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 odlíšnostech, používání vizuální představivosti, pomůcek pro zapamatování si znaků atd.

Rozpoznávání a používání frazeologických obratů a vzorů. Rozpoznávání a používání frází, frazeologických obratů, vzorů, pravidel a vzorových příkladů pomáhá učicímu 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.), CnacuGo (rus.), D’accord. (fr.), A stasera. (it.) atd. Ustálené obraty pomáhají žákům udržet konverzaci nebo aleloň ukázat záměr 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 obratů 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 produkovať 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 obratů, 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. particapace 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 přiležitostí k poslechu autentických textů, např. krátkých sekvencí nahrávek vysílání, živých nebo nahrávaných rozhovorů s rodilými mluvčími na známá tématá, otázky k poslechu, hraní roli 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. Ode se to uvědomit si skutečný cíl učení se cizím 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 urychluje. Při rozvíjení dovednosti psaní lze využívat technik tzv. autentického psaní, též vytvářet, např. sběratelové a mluvčí 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. školského) nebo rozhlasového vysílání; psaní příběhu z nesouviselých vět, vyměňování si psaníček, SMS, e-mailů se spolužákyní, přáteli, rodilými mluvčími, rozhovory do časopisu apod. Doporučuje se využívat možnost publikování textů, např. zajímavý rozhovor ve školním časopisu 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 zřejmě čtení nebo pod anglickým názvem scanning a scanning. Používání techniky zběžného, povrchového čtení (v angl. prostředí označované jako scanning) – prolistování, pročeteni 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 efektnější 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 čtení jsou důležité zejména u začátečníků, poskytují jim dobré vodítko k četbě a poslechu. U pokročilejších žáků může být jen méně „návodné“. Mohou mít podobu vyplnění tabulky, schématu, doplnění pojmové (sémantické) mapy, zodpovězení na otázky (odhad správných variant, vlastní odpovědi, možnosti odpovědí atd.). Strategie skimmingu a scanningu jsou výrazně podporovány strategií psaní si poznámek, 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 tipy (humor, ironie), básně, příběhy, drama, tj. například pro umělecké žánry.

Jedná se o používání tištěných nebo netištěných prostředků sloužících k porozumění příchozímu sdělení nebo k produkcii 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 netíštěné 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 nejde o přesně vystihnout z kontextu. Při psání 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 učicími 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 je specifické podobě probihá i u dětí. Někdy dochází k přilisnému zvýšení platnosti pravidel a jeho aplikací na nevhodné případy nebo v případě 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 předvidatelnou a normální fázi 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.


Kontrastní mezi jazykové 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.), *cecmia* (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 charakteristiky určitého jedince.


**Mezijazykový transfer.** Poslední ze strategií analyzování a usuzování je transfer nebo přímá aplikace předchozích znalostí na cizí jazyk s cílem facilitace nových znalostí. Může jít např. o použití znalostí 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 systémově znalostí z jedné oblasti do jiné. Transfer je správný, pokud jsou jazykové prvky nebo systémy přímo paralelní, což ovšem většinou nejsou. Transfer irrelevantních znalostí napříč jazyky nebo jazyky vede k nepřesnostem. Správným příkladem transferu může být např. usnadnění si učení měsíců v roce v angličtině, němčině nebo slovenštině. Nebo např. *weekend* (fr.) znamená totéž co anglické *cruisy weekend*, tedy *bon weekend* (fr.) bude znamenat hezký víkend. K neadekvátnímu transferu může dojít velmi snadno např. překladem označení různých typů právníků z českého do anglického nebo doporučit angličtině a naopak, neboť anglosaské právní systémy jsou značně odlišné od českého. Např. *notaire* (fr.) a *notary* (am. angl.) sice vyjadřuje částečně stejné funkce, 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 zapečetuje dokumenty a potvrzuje jejich správnost. Ne- správný transfer je např. u Čechů v počátečním i středně pokročilém stadiu učení se němčině, kdy neoddělují odlučitelné předpony, např. ich einkaufe analogicky k češtině nakupuji místo správného tvaru ich kaufe ein. Nezřídka se také stává, že později naučené pravidlo odlučitelnosti předpon nechtěně chyběně 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 struktury 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. Následu- jící strategie slouží k tomu, aby se v daném sdělení lépe zorientoval, lépe a snadněji zrozuměl. 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 písma T, sémantické mapy, různých forem čislování 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 soustředěvat na porozumění, nikoli na psaní. Ve školním prostředí jsou k psaní poznámek nabídnuté spíše žáci na pokročilejších úrovniích, nicméně s používáním této strategie lze začít i v raných fázích učení se cizím 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 pozná- mék. Se strategií psaní poznámek je spojena metakognitivní strategie organizování a uspořádá- vání, 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 navrhnout název článku (název funguje jako stručné shrnutí obsahu) nebo přiřazení obrázku k odstavcům textu, čímž dochází navíc k propojení verbální a vizuální stránky učení. Pokročilejší žáci mohou psát shrnutí základních myšlenek textu apod. přímo v cizím jazyce.

Kompenzační strategie


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


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


1) Inteligentní odhadování

Používání lingvistických vodítek. Učící se vyhledává a používá vodítk a nápovědy jazykového založení s cílem uhnout nebo odvodit význam složeného nebo čteného cizojazyčného sděle

ní, a to v situaci, kdy postrádá dostatek znalostí slovní zásoby, gramatiky nebo jiných části cizo

jazyčné kompetence. Jazyková vodítk a mohou pocházet z určitých prvků a aspektů cizího jazy

ka, 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 (zahrádní 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 kla

deného 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.), 

Zdравствуйте! (rus.), bude velmi pravděpodobně, že bez problémů odhadne význam těchto 
výrazů, i kdyby je nikdy předtím neslyšel.

Používání nelingvistických vodítek. Učící se vyhledává a používá vodítk a, která nejsou jazykové

ho původu, s cílem odhadnout význam složeného nebo psaného sdělení v cizím jazyce, a to v 
případě nedostačující znalosti slovní zásoby, gramatiky nebo jiných prvků jazyka. Mimojazyko

vá vodítk a mohou pocházet z nejrůznějších zdrojů. Jedná se např. ze znalosti kontextu, situace, struktury 
textu, osobního vztahu, z tématu nebo ze všeobecného přehledu. Např. pokud žák nezná vý

znam 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 vodítko 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 form

ální 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 policej

ním výslechu podezřelého učící se slyší větu He gave him a real grilling (angl.) a na základě 

filmového dialogu ví, že se nebude jednat o nic v souvislosti s vařením, ale spíše s policeijním 
výslechem. Při poslechu rádia může učící se jako vodítko pro odhadnutí významu sdělení využi

vat zvuky na pozadí. Při sledování televize lze odhadovat obsah sdělení na základě chování lídli, 
dosavadního dění apod. Při čtení a poslechu lze využívat jako vodítko standardní struktury tex

tu, nadpisy, číslování, které indikuje významnost dané části atd. Z chování lídli vůči sobě navzá

jí 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.


**Obdržení pomoci.** Tato strategie zahrnuje požádání někoho o pomoc v konverzaci nepřímo 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 po-skutečně 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.** Učící 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 témátům, určitým výrazům nebo mohou přerušit komunikaci v půli projevu. Touto strategií se jedinec emočně chrání. Může být díky ní schopen mluvit alespoň na jiná

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 témata psaní, které ho zajímá, kde zná slovička atd. při současném respektování zájmu případných čtenářů a jejich schopností 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 cizojazyčného sdělení nebo přibližení se mu. Jedná se o změnění sdělení, jeho přizpůsobení si (adjustaci) nebo snahou o co největší alespoň přibližení 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 Kugelschreiber říká Stift (něm.), místo pen říká pencil (angl.).

Vytváření neologismů. Jedná se o vytváření nových slov (novotvarů) s cílem sdělit určitou myšlenku alespoň tak, jak je zná, při současném respektování zájmu případných čtenářů a jejich schopností 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.

2.4.2 Nepřímé strategie učení cizímu jazyku

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


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, dovedností a zkušeností v následném učení“. Metakognitione je vymezena jako „poznávání na druhou“, „poznávání toho, jak člověk poznává“. V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s. 122) je metakognitione 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“. 

63
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 cizím jazykem. Žáci jsou často zavádění 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 rodičů 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 prociňování jazyka. Žák, který se chce nový cizí jazyk naučit, musí převzít odpovědnost za vyhledávání co nejvíce příležitostí k prociňování, a to většinou mimo školní trvátky. Je důležité, aby žáci aktivně vyhledávali co nejvíce a co nerozumějí příležitostí k používání jazyka a jeho učení tak, aby používali doposud získané znalosti a také si je rozšířovali.

Někdy se u žáků vyskytuje nerealistická kontrola chyb. Mohou mít neprůměrný strach z chybování 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 na výuka. Ne vždy umí žák úspěšně na výukovém, učitele řízeném, prostředí zaměřeném např. na formální jazyk, gramatiku a osamocené části učiva, používat cizí jazyk také v reálných situacích. Hodnocení žáka učitelem v škole tak nemusí být automaticky v souladu s žákouvou úspěšností a dobrovolně pochopený v přirozenějších situacích. V obou zmíněných případech (nerealistické sledování chyb a přeceňování nebo podceňování vlastní úspěšnosti nebo pokroku v jazyce) se lze zlepšit a přibližit skutečnosti používáním metakognitivních strategií sebepozorování 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 ukazuje také výzkumy v ČR (Vlčková 2005, zde prezentovaný výzkum). Nejčastěji jsou používány strategie plánování učení, nejméně strategie autoevaluace a sebepozorování (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 CI zjistila, že oba vzorky určitě metakognitivní strategie používají (např. přípravu učení, dobré využití času), ale nedaří se jim používat jiné zásadní metakognitivní stra-
tegie (např. příměřenou 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 pohližet 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 znárním. 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 realizována, závisí na žákově dosažené úrovni cizojazyčné kompetence. Pokročíji žáci již nepotřebují přímé instrukce učitele, jak postupovat a vytváří si svá osobní propojení nového se znárním. 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 nerozvne. 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 vládnou rozpor, jak u nás, tak v zahraničí. V americkém prostředí častěji se totiž četou texty, které nevylučují mluvenou disciplinu. V českém prostředí je převažuje názor, že se žáci mají učit mluvit od začátku, což je jedním z důvodů, proč je v ČR mluvený jazyk v jejich učbách primárním. V americkém prostředí se často používá strategie „řízené přechodnosti“, kdy se žáci při výuce mluveného jazyka se zaměřují na její vlastní vývoj a mluvenou produktivitu. Tyto strategie mají za cíl pomoci žákům se zaměřit na vlastní příhlednost a vývoj v mluvené produktivitě.
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 (místnost, 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 roku 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, čist příběh pro pobavení a rozšíření slovní zásoby, napsat někomu žádost, aby něco udělal 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 úlohou 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.


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 žákova 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 cizím jazyku může být velmi významný. Žáci si mohou pomocí kontrolou nad těmito emocí, postoje a hodnot a jejích vliv na učení se cizím jazyku mohou napomáhat záznamové archy změn, pravidelně opakované didaktické testy.

Základními afektivními charakteristikami žáka jsou sebeláska, sebeúcta, sebehodnocení. 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 nevzládnu“. K překonávání podobné negativity 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 postojí 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 schopný 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 přede 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 pocit a úzkost působí nezřídka dále, bez ohledu na změnu prostředí.

K odstraňování strachu a úzkosti spojené s používáním nebo učením se cizímu jazyku lze využívat strategie redukce úzkosti, jako jsou smích nebo hloubkové 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 pocit a postoje učitele a učednů, které mohou nepřímo pomoci redukovat úzkost, obavy, nervozitu a napětí u žáků, připomínající se k psaní článků a úkolů. 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 krátké k možnosti je i ovlivňovat. Žák, který je úzkostný
ve škole i mimo ní, nebudete pravděpodobně ochoten podstoupit ani malé riziko v procesu učení se cizímu jazyku a jeho používání. Úspěšní žáci překonávají překážky a učí se rozumě rizíko, 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 strategii jako sebepovzbuzování 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 vědí, že situace dopadne dobře nebo mu nevadí, že neví, jak dopadne, nepočítá úzkost jako žák, který je neznámým výsledekom situace frustrovan. Žáci, kteří vykazují ale spoň střední míru tolerance vůči nejasnosti situace, mají tendenci být přístupní vůči zacházení s nejasnými a matoucími skutečnostmi i událostmi, které jsou běžnou součástí učení se cizímu jazyku. Naopak žáci, pro něž je typický nízký prázdný tolerance pro nejednoznačnost a nejasnost situace, chtějí skutečnosti a informace co nejprve kategorizovat a oddělovat a mají mnoho problémů s vyrovnáváním se s nejasnými informacemi i situacemi. Tolerance ambivalence je podle studie Naimana, Froehlicha, 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. sebepovzbuzování, strategie redukce úzkosti).


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, hlubkového dýchání nebo meditace.** Jedná se např. o relaxační techniku střídání tenze a relaxace všech hlavních skupin svalů v těle (včetně krku a obličeje), hlubkové 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, čtení humoristické a zábavné literatury, vtipů, hraniční, hry, využívání prvků dramatické výchovy atd.

2) Sebepovzbuzování, dodávání si odvahy

Strategie dodávání odvahy sobě samému je učícími se často opomíjena, přitom jednou z nejnosnějších form povzbuzení je ta, které vychází z nás samých. Často se také v mnoha cizojazyčných situacích jedná o jedinou dostupnou formu dodání si odvahy. Sebepovzbuzování zahrnuje tvoření sebepodporujících výroků, konstruktivní, podporující a pozitivní rozmlovnání 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 pocítit větší uspokojení z učení se cizímu jazyku, udržovat svou učební motivaci a také nepřímo dosahovat lepších výsledků v učení. Sebeodměňování pro sebe sama je třeba zmírnit a kompenzovat dobrým úsudkem týkajícím se cizojazyčné situace – identifikaci možných obtíží a míry rizika. Strategie bývá obvykle doplňována dalšími afektivními strategie např. sebepovzbuzováním formou pozitivního myšlení a dodáváním si odvahy (explicitně nebo implicitně).

**Rozumné přijetí rizika.** Jedná se o strategii, která vede k akceptaci příměřeného 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 – identifikaci možných obtíží a míry rizika. Strategie bývá obvykle doplňována dalšími afektivními strategie např. sebepovzbuzováním formou pozitivního myšlení a dodáváním si odvahy (explicitně nebo implicitně).

**Sebeodměňování.** 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 cizím 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 rozceznávat 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 pocitky 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 pocitky, 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 stěžoval ním 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, srovnaní se a reálně založenému pohledu na problematiku, poučení se atd.

Sociální strategie


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 souřteživosti, existenci „skupinového ducha“, strukturu úkol a způsob odměňování a „trestání“ v rámci sociální skupiny. Význam kooperativních strategií učení lze zdůraznit obecně v mnoha směrech, nejen v oblasti učení se cizího 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 lepsšímu uspokojení z práce na straně žáků i učitele a k silnější motivaci k učení se cizímu jazyku. Přináší více příležitosti 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 úkolů, které to vyzaduji, 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 navzajem tolerancí 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 schopnosti je stejná, přičemž tato spolupráce je výhodnější pro žáky s nižší úrovni. Žákům s lepší úrovni znalostí také prospívá. Tím, že pomáhají jiným při učení, se také učí a pamatují si učivo mnohem lépe, když je musí vysvětlit.


Důležitou sociální strategií je také schopnost včítit 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 včítit 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


*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 determinant 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 dotyčných 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. Hlouběji 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 znalostí.

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


Výzkumy používání strategií učení lze rozdělit do několika typů:

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 úze zaměřené experimentální a longitudinální psychologické studie osvojování prvního a druhého jazyka a rozvoje kognitivních funkcí. Některé tyto výzkumy však vyvozuji závěry směrem ke strategiím, především paměťovým.


- Sociální strategie: připojit se ke skupině a dělat, že rozumím, i když nerozumím; budit dojem s pouze několika používánými 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-Fimoreová (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, snážili 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-Fimoreová ve svých případových studiích (srov. i zde prezentovaný výzkum). Výzkumy nazna-

---

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.


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 strategii. Nejprve používaly repetitivní strategie a ustálené vazby, později používaly strategie založené na interpersonalní interakci (požádání o pomoc, vysvětlení), potom metakognitivní strategie (kontrolu).


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 jazykem, kdy se žáci často zdráhají daným cizím nebo druhým jazykem hovořit. Zjistila však, že žáci mluví sami s sobě a občas se angličtinou. Opakovali, co řekli jiní, procvičovali, vytvářeli nové lingvistické formy, nahrazovali výrazy, rozšířovali svá výjádření na základě syntaktických znalostí, procvičovali očekávanou komunikaci. Kvalita a kvantita mluvení si pro sebe v druhém jazyce byla determinována úrovňí kognitivního vývoje, obtížností úlohy, sociální orientací, stylem učení a jazykovými prvky, které se děti naučily.

Bautier-Castainová (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).


Výzkumy žáků v nižším sekundárním vzdělávání


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

<table>
<thead>
<tr>
<th>oblast</th>
<th>nejvíce používané strategie</th>
<th>nejméně používané strategie</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>překlad</td>
<td>promyšlení, co napsat česky, překlad (1,76)</td>
<td>„puštění češtiny z hlavy“ (2,38)</td>
</tr>
<tr>
<td>mluvení</td>
<td>procvičování výslovnosti (1,68), příprava řečeného (1,72), požádání o pomoc s neznámým slovem (1,77), přechod do mateřského jazyka (1,77)</td>
<td>mimika a gestikulace (2,23), procvičování gramatiky při mluvení (2,26), napodobování rodilých mluvčích (2,36), použití českých slov s anglickou výslovností (2,55)</td>
</tr>
<tr>
<td>čtení</td>
<td>slovník (1,73), opakováno čtení (1,77), odhadování z obrázků a textu pod nimi (1,83), zběžné čtení (1,87)</td>
<td>čtení v angličtině (2,41), čtení pro zábavu v angličtině (2,41), zvýrazňování (2,49), podtrhávání důležitých částí (2,51)</td>
</tr>
<tr>
<td>poslech</td>
<td>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)</td>
<td>filmy v angličtině (2,57), poslouchání melodie řeči (2,58), odhadování významu z postoje/pohybu (2,65)</td>
</tr>
<tr>
<td>psaní</td>
<td>žádání o radu (1,62), hodnocení napsaného slovník (1,70), procvičování psané formy (1,80), slovník (1,91)</td>
<td>psaní jiným lidem anglicky (2,57), dělání si poznámek při výuce (2,60), psaní jiných poznámek anglicky (2,65)</td>
</tr>
<tr>
<td>slovní zásoba</td>
<td>strukturované opakování (1,39), nejdříve procházení nových slov, pak zopakování (1,79)</td>
<td>psaní slov ve větách (2,49), psaní slov na kartičky (2,54), využití rýmů (2,61) a seskupování slov (2,78)</td>
</tr>
</tbody>
</table>


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 známé. 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 (opakováni slov potichu s pohyby rtů, opakování 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 procišťování angličtiny s rodiči, podobně jako v našem výzkumu (kap. 5).


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 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, měně často vyhledávali příležitosti k procišťování nových slov.


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 i dostupných výzkumů realizovaných pomocí adaptace inventáře SILL (Oxford 1990) nejvíce.


Oxfordová a kol. (1993) zkoumali ve venkovské a příměstské oblasti žáky americké střední školy (high school) učící se japonskému 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 studenti nevyhledávají účast v sociální interakci jako prostředek 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 bylo 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)

<table>
<thead>
<tr>
<th>skupina strategií: průměr (směrodatná odchylka)</th>
<th>ročník</th>
<th>N</th>
<th>paměťové</th>
<th>kognitivní</th>
<th>kompenzační</th>
<th>metakognitivní</th>
<th>afektivní</th>
<th>sociální</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>162</td>
<td>2,73 (0,63)</td>
<td>2,92 (0,69)</td>
<td>3,07 (0,46)</td>
<td>2,78 (0,62)</td>
<td>2,44 (0,52)</td>
<td>2,97 (0,68)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>163</td>
<td>2,75 (0,53)</td>
<td>2,87 (0,62)</td>
<td>3,21 (0,52)</td>
<td>2,71 (0,52)</td>
<td>2,42 (0,39)</td>
<td>2,93 (0,60)</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>


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

<table>
<thead>
<tr>
<th>strategie</th>
<th>kompenzační</th>
<th>metakognitivní</th>
<th>kognitivní</th>
<th>paměťové</th>
<th>afektivní</th>
<th>sociální</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>průměr</td>
<td>3,10</td>
<td>2,83</td>
<td>2,79</td>
<td>2,61</td>
<td>2,48</td>
<td>2,43</td>
</tr>
<tr>
<td>SD</td>
<td>0,83</td>
<td>0,81</td>
<td>0,67</td>
<td>0,71</td>
<td>0,76</td>
<td>0,87</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 zvýšit cílem učit se cizí jazyk. Žáci středních škol používali spíše samostatně a 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 stupně byla průměrná míra používání strategií 2,75, na vyšším sekundárním 2,57 a na univerzitě 2,91. Bezobzornosti 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 zapaměti, opakování nahrávek, nahrávání vlastní promluvy a následný poslech s cílem korekce,
poslouchání angličtiny hodinu denně, sledování filmů bez titulků, učení se anglicky prostřednic-tvím her.

Na vyšším sekundárním stupni byly používané strategie repetice (opakované psaní slov s cílem naučit se je napamatět, psaní nových slov a jejich časté čtení), seští se svými řádnými odpod-vořídmi, nevzdávání se i při řádných 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 slovička napamatět, psali vše nebo jen doplnovali věty na základě poslechu (diktát), používali spíše monolingvální slovníky než bilin-gvní, četli a snážili se myslit v angličtině, měli kontakt s rodilými mluvčími, cestovali do anglicky mluvící země, napodobovali rodilé mluvčí z filmů apod.


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)

<table>
<thead>
<tr>
<th>strategie</th>
<th>paměťové</th>
<th>kognitivní</th>
<th>kompenzační</th>
<th>metakognitivní</th>
<th>afektivní</th>
<th>sociální</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>průměr</td>
<td>2,98</td>
<td>2,84</td>
<td>2,97</td>
<td>2,91</td>
<td>2,80</td>
<td>2,90</td>
</tr>
<tr>
<td>SD</td>
<td>0,59</td>
<td>0,69</td>
<td>0,70</td>
<td>0,72</td>
<td>0,70</td>
<td>0,80</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 ukázal rezervy žáků v používání strategií (x = 2,82, SD = 0,44, na 5bodové škále). Nejvíce byly pou-žívané metakognitivní strategie (x = 2,98, SD = 0,49), pak sociální (x = 2,83, SD = 0,50) a nejmé-ně afektivní (x = 2,49, SD = 0,60). Nepoužívané byly strategie vedení si deníku o učení jazyku, kontrolní seznam pro pocití a emoce (1,05), sebeodměňování (1,93), spolupráce s vrstevníky (2,05), zajímání se o to, jak se učit (1,95), plánování cílů a učení, jak dlouhodobě, 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, sebepovzbuzování.

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 \((x = 2,12, SD = 0,51)\).


V dalším českém výzkumu bylo u 82 žáků gymnázia zjištěno, jaké strategie jsou podle nich nejefektivnější a co se jim při učení osvědčilo (Vlčková 2005). Žáci doporučovali učit se zejména slovů a jejich významů, zaměřit se na dovednost mluvení (zřídka uváděli gramatiku), co nejvíce prověřovat, a to nejlepší v cizí zemi. Nejvíce uváděné strategie byly kognitivní strategie, s velkým odstupem pak paměťové a metakognitivní. Z paměťových strategií se však ve většině případů jednalo pouze o 1 strategií, a to správné opakování. Kompenzační a afektivní strategie nebyly zmiňovány, pravděpodobně se žáci spojují s problémy v učení a neznalostí jazyka. Předchozí výzkum 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.

Navazoval výzkum na francouzském gymnáziu v Brně (Koudelková 2009), který předcházel 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 u některých ročníků i v předchozích výzkumech (Vlčková 2005). Početních rozdílů mezi ročníky se sice ukázal (tab. 9), nebyly se však jako systematické a interpretativní. 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 pocitem nesouc, více učení plánovat, kontrolovat a hodnotit tak, aby nejspíše zvládli odlišně, často náročnější i rozsáhlejší, požadavky.

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>ročník</th>
<th>N</th>
<th>průměr</th>
<th>paměťové</th>
<th>kognitivní</th>
<th>kompenzační</th>
<th>metakognitivní</th>
<th>afektivní</th>
<th>sociální</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>13</td>
<td>3,0</td>
<td>2,5</td>
<td>3,0</td>
<td>3,5</td>
<td>3,2</td>
<td>2,8</td>
<td>2,8</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>22</td>
<td>2,7</td>
<td>2,3</td>
<td>2,8</td>
<td>3,5</td>
<td>2,7</td>
<td>2,2</td>
<td>2,4</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>15</td>
<td>2,8</td>
<td>2,4</td>
<td>3,0</td>
<td>3,8</td>
<td>2,8</td>
<td>2,2</td>
<td>2,5</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>10</td>
<td>3,0</td>
<td>2,6</td>
<td>3,3</td>
<td>4,0</td>
<td>2,9</td>
<td>2,5</td>
<td>2,9</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>19</td>
<td>2,8</td>
<td>2,3</td>
<td>3,1</td>
<td>3,7</td>
<td>2,8</td>
<td>2,1</td>
<td>2,8</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>22</td>
<td>2,9</td>
<td>2,4</td>
<td>3,3</td>
<td>3,7</td>
<td>2,7</td>
<td>2,2</td>
<td>2,8</td>
</tr>
<tr>
<td>celkem</td>
<td>101</td>
<td>2,9</td>
<td>2,4</td>
<td>3,1</td>
<td>3,7</td>
<td>2,8</td>
<td>2,3</td>
<td>2,7</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Další výzkum v ČR byl realizován na náhodném výběru gymnázií v okresech Brno-město a Brno-venkov (Přinosilová 2009/Hufová 2010). Zjišťováno bylo používání strategií učení předrovaného cizího jazyka, obvykle angličtiny. 28 % studentů uvedlo, že se neúčí efektivně, jen částečně efektivně uvedlo 65 %. Z původních 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), výjma afektivních. Na francouzském gymnáziu mohla být výuka a požadavky kladené na žáky apod. více stresující, proto žáci potřebovali používat afektivní strategie častěji.

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 stejním výsledkům, někdy je vliv slabý nebo statisticky ne-signifikantní.


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. Hlubší se budeme nyní věnovat proměnným, které jsou zkoumány ve výzkumu prezentovaném v této práci. Průřezový výzkum používání strategií prezentovaný v této monografii popisuje nepřímo (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 osvojování jazyka (obvykle angličtiny a němčiny), počtu osvojování 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, všeobecně vyšší sekundární),
- procvíčování strategií učitelem, informování žáků o strategiích učitelem,
- rodinné prostředí a podpora při učení (někdo z rodniny 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.

### 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 efektivitě 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**

<table>
<thead>
<tr>
<th>proměnná</th>
<th>výzkum</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>osobnostní charakteristiky</td>
<td>Skehan 1990, extroverze, introverze (Wakamoto 2000)</td>
</tr>
<tr>
<td>sebepojetí týkající se učení jazyku, přesvědčení o vlastní účinnosti</td>
<td>Artelt 2000, Yang 1999</td>
</tr>
<tr>
<td>jazyková úzkost, strach z používání jazyka</td>
<td>Artelt 2000, Gunning 1997</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Weinert 1990, zkušenosti mimo školu (Hsu cit. 2009), bilingvismus (Tun-
cer 2009)

V naši 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. Realizované 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 Griffithsové (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 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 biologickou charakteristiku. V případě strategií učení lze uvádět o vlivu jak biologicky daných rozdílů, tak společensko-kulturně zakotvených. Neoddělujeme je od sebe, protože se vzájemně natolik prolinají, že je není možné vždy přesně odlišit. Hovořit však budeme o genderu, který podle našeho názoru vystihuje to, co zkoumáme. Genderové rozdíly, připadně 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.


Rozdíly ve prospěch žen se neukázaly 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.


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

V mnoha studiích se tedy ukazují genderové rozdíly spojené s používáním strategií. Ve výzkumu mech respondentů euroamerické kultury, ale někdy i asijské nebo arabské používaly ženy strategie více, i když muži někdy předčili ženy v používání konkrétní strategie. Ženy používaly 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, používali 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 předstudků, postojů, sebehodnocení atd. Postoje, přesvědčení a sebepoje-


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 procesováním. Pomocí skupinových rozhovorů došlo ke změnám v přesvědčení žáků. Studie doložila recíproční vztaž přesvědčení a používání strategií. Dahl, Balsová a Turiová (2005) doložili vliv přesvědčení o učení a znalostech na používání strategií. Přesvědčení o pro-

pojení vědomostí mělo vliv na strategie opakování a paměťové organizační strategie, přesvěd-

čení o vlastní vrozené schopnosti učit se mělo vliv na používání strategie monitorování. Podob-

ně Wen a Johnson (1997) zjistili, že na používání strategií mají silný a konsistentní vliv předsud-


ložili, že studenti s vyšším sebehodnocením motivace dosahují vyššího skóre v používání stra-

Vliv úzkostí spojené s jazykem na používání strategií

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


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 učebných úloh (např. s mluvením ve třídě). Gunningová (1997) vypozo rovala 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 souhnaně 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 sociokonomický statut žáka a rodiny, kulturní kapitál a podobně.

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>proměnná</th>
<th>výzkumné zjištění</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>vzdělání rodičů</td>
<td>Hsu 2003</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 druhého a cizího jazyku.

Vliv sociokulturní příslušnosti na používání strategií učení


Výzkum zahrnující více národností realizoval Grainger (1997). Pomocí inventáře SILL zkoumal statisticky náhodně vybraných 133 studentů (101 žen) kurzu japonského jazyka v terciárním vzdělávání v prvních třech ročnících s rozdílnou úrovni pokročilosti a etnickým původem definovaným mateřským jazykem (Austrálie, Koreja, Thajsko, Hong Kong, USA, Německo, Malajsie). Mezi anglicky mluvícími (x = 3,28, SD = 40), Evropy (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

**Vliv osvojovaného jazyka na používání strategií učení**

Výzkumy vlivu určitého osvojovaného jazyka na používání strategií nebývají zkoumány komparativně. Na vliv jazyka lze pouze nepřímo 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 téhoto 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
nevynutelné rozdíly. V jazyčích 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 didaktických
cizích jazyků než zásadní rozdíly v jazyčích 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 ne-
přímo získat z výzkumů pokročilosti v jazyce, i když oba koncepty nejsou zcela totožné. Souvis-
lostem 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:
za 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 výzku-
mech 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
effektivita učení žáků, tím více používali především kognitivní a metakognitivní strategie učení
(Vlčková 2005).

Vliv počtu osvojených 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: (systémově)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 bilingvismu, multilingvismu (Haarmann 1980), pluri-

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 výpovědí žáků o tom, zda je učitel informuje o možných strategiích učení a jak se efektivně učit, zda se ve výuce učí učit, zda je učitel učí používat strategie a zda používání strategií prosvěcují. 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).


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 afektně-sociální strategie učení (Schreblowski, Hasselhorn 2006). V rámci otázky „jak“ se řeší metody a formy podpory strategií, zejména výhody a nevýhody přímé podpory strategií (vízy, nácviku strategií) a nepřímé podpory pomocí vhodných učebních úloh, které rozvíjí strategickou kompetenci žáků (víc v Vlčková 2007). Problémem je, že vhodné prostředí nemusí aktivovat strategie učení u všech žáků, přinejmenším ne u všech stejně (Friedrich, Mandl 2006).


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


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-

3.3 PROMĚNNÉ OVLIVŇOVANÉ POUŽÍVÁNÍM STRATEGIÍ

Používáním strategií učení mohou být ovlivňovány některé další proměnné. Z hlediska pedagogiky nás zajímají především různě indikátory učebních výsledků. Z pohledu školní úspěvnosti 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).


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 rovně 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 (zejměna dosahované výsledky jako jsou jazykové znalosti a dovednosti), ale také jak se chovají konkrétní jednotlivé strategie.

Mají strategie opravdu vliv na učební výsledky?


Problém měření strategií a učební úspěšnosti


Souvignierová a Rösová (2005) vidí důvod slabého nebo nedoloženého vztahu strategií a učebních výsledků ve zjišťování strategií pomocí dotazníků, kde není rozlišována deklarativní znalost (víc 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.


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


**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 úrovni, 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 úspěšnější 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 nejcеннější, 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 strategii vytváření příležitostí pro učení. Stern (1975) navrhl seznam 10 strategií používaných úspěšnými žáky, mezi které patřila ochota procvičovat, použit v 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.


Rané výzkumy většinou dokládaly, že úspěšní žáci, na rozdíl od neúspěšných, disponují širším spektrum 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 výzkumnů 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.


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 \( r = 0,73 \).


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 motivováni, vyhledávali příležitosti ke čtení a hodnotili se jako dobři čtenáři (srov. naše výsledky 5. ročníku v cizím jazyce – kap. 5).


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


Pamětové 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 vykázala paměťové
strategie v kurzech japonštiny (znaky kanji – Kato 1996), v kurzech pro anglicky mluvící učící se
na gymnáziích nesouviselo deklarované používání paměťových strategií s žádným ze zkouma-
ných 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 ang-
ličtiny 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 ja-
V českém výzkumu na gymnáziích (Vlčková 2005) byly kognitivní strategie nejefektivnější sku-
pinou strategií ve více typech výzkumných šetření. Jejich používání souviselo se všemi zkouma-
nými indikátorů učební úspěšnosti (známka, uváděná znalost a míra rozvoje řečových doved-
ností).

Vztah kompenzačních strategií ke znalosti a pokročilosti v jazyce doložila Oxfordová a Ehrma-
nová (1995) u anglicky (mateřský jazyk) mluvicích učících se cizí jazyk a Vlčková (2005) ve vztah-
u k subjektivně odhadované úrovní 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 kompen-
zační strategie jsou nejvíce příznosné zejména u žáků s nižší znalostí jazyka.

Metakognitivní strategie se ukazovaly jako prediktory pokročilosti a úspěšnosti v jazyce v růz-
ných 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). Purpu-
ra (1999) zjistil signifikantní, pozitivní a přímý vliv metakognitivních strategií na používání ko-
gnitivních strategií. V českých podmínkách se u gymnaziálních studentů ukázal pozitivní
vztah míry používání metakognitivních strategií ke známkou a úspěšnosti v jazyce na vysvěd-
čení, s deklarovanou znalostí preferovaného cizího jazyka a uváděnou úspěšností v jazyce ve
srovnání se spolužáků (Vlčková 2002). V replíce výzkumu (Vlčková 2005) ukázaly metakogni-
tivní strategie vztah k dlouhodobé efektivitě učení (operacionalizované jako co nejlepší znalost
za co nejkratší dobu), vlastnímu odhadu znalosti jazyka a odhadu míry rozvoje řečových do-
vedností, kromě čtení. Vztah se známkou nebyl statisticky signifikantní.

Afektivní strategie jako identifikování stresu, mluvení o pocitech, sebeodměňování, hloubkové
dýchání, pozitivní prohlášení, a pozitivní promluva k sobě samému, vykázaly pozitivní vztah se znalostí jazyka také
výzkumech však byly afektivní strategie spojeny se znalostí jazyka negativně (Mullins 1992 -


Proměnné ovlivňované používáním strategií zkoumané v naší práci

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>proměnná operacionalizace</th>
<th>5. roč.</th>
<th>9. roč.</th>
<th>gymnázie</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>známka</td>
<td>ano</td>
<td>ano</td>
<td>ano</td>
</tr>
<tr>
<td>znázornění na posledním vysvědčení z preferovaného cizího jazyka</td>
<td>ano</td>
<td>ano</td>
<td>ano</td>
</tr>
<tr>
<td>znalost</td>
<td>ne</td>
<td>ano</td>
<td>ano</td>
</tr>
<tr>
<td>(subjektivní)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>posouzení vlastní znalosti cizího jazyka ve srovnání s rodilými mluvčími</td>
<td>ano</td>
<td>ano</td>
<td>ano</td>
</tr>
<tr>
<td>znalost</td>
<td>ne</td>
<td>ano</td>
<td>ano</td>
</tr>
<tr>
<td>(objektivní)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>didaktický test z prvního cizího jazyka na ZŠ</td>
<td>ano</td>
<td>ne</td>
<td>ne</td>
</tr>
<tr>
<td>řečové dovednosti</td>
<td>ne</td>
<td>ano</td>
<td>ano</td>
</tr>
<tr>
<td>subjektivní pořadí míry rozvoje vlastních řečových dovedností</td>
<td>ano</td>
<td>ne</td>
<td>ano</td>
</tr>
<tr>
<td>efektivita učení</td>
<td>ne</td>
<td>ano</td>
<td>ano</td>
</tr>
<tr>
<td>koeficient efektivity jako poměr doby učení se preferovanému cizímu jazyku a deklarované znalosti preferovaného cizího jazyka</td>
<td>ano</td>
<td>ano</td>
<td>ano</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

4 PRŮŘEZOVÝ VÝZKUM POUŽÍVÁNÍ STRATEGIÍ

Následující kapitoly popisují průřezový výzkum deklarovaného používání strategií učení žáky v hlavním proudu všeobecného vzdělávání. Zjišťováno bylo uváděně používání strategií žáky, charakteristiky procesu učení se cizími jazyky, 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 čtyřlétých 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 cizími jazyky a deklarovaného používání strategií učení. Výsledky nepřímo vypovídají o výuce jazyků a rozvíjení kompetence k učení jazykům v daných ročnících a školách. Strategie však zkoumáme prostřednictvím vlastních výpovědí žáků, proto hovoříme o deklarovaném používání strategií učení jazyky. 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 didakctice 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 formulace 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 nepřímo naznačuje pravděpodobnou úroveň dosahovaných výsledků vzdělávání v klíčových evaluačních etapách vzdělávání v oblasti kompetence učení jazyků. O náznak se jedná proto, že nezjišťujeme reálné používání strategií, ale pouze žáky uváděné (deklarované) používání strategií, které odráží jejich percepci 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 ovlivňuje 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?
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 cizím jazykem?

- 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 vzdělání?

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:

- **H₀:** Žáci 5. ročníku ZŠ, 9. ročníku ZŠ a gymnázií se neliší v uváděné míře používání strategií.
- **Hₐ:** 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. Pokročíli 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 osvojených 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 žáků 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 dovedností učit se cizí jazyk a uváděné nadání na cizí jazyky. Známka 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 vypočítá- vána prostřednictvím indexu efektivity učení definovaného jako poměr znalostí a doby učení. Čím lepší znalost za kratší čas žáci uvádějí, tím lepší je (v tomto pojetí jejich efektivita učení. Konstruktní shodná složitá namířená napříč 5. ročníkem a 9. ročníkem ZŠ a gymnázií vzhledem ke své operacionalizaci, protože je jmenovateli zvorce je doba učení jazyku (víc viz kapitola o zpracování dat). Znalost cizího jazyka je v 5. ročníku zjišťována pomocí didaktického testu, v 9. roč- niku a na gymnáziích byli z technických a dalších důvodů žáci požádáni o odhad své úrovně ve srovnání s imaginárními rodilými 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 evaluací 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.


Celkový design lze chápat jednak jako časově paralelní – výzkumná šetření probíhala každé zvláště a výsledky prezentujeme samostatně, jednak jako obsahově kongruentní – výsledky díl- čích 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>etapa a stupeň vzdělávání</th>
<th>5. ročník</th>
<th>9. ročník</th>
<th>gymnázia</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>konec 2. etapy 1. stupně základního vzdělávání</td>
<td>konec základního a povinného vzdělávání</td>
<td>ke konci středního všeobecného vzdělávání</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ročník</td>
<td>5. ročník</td>
<td>9. ročník</td>
<td>3. ročník 4letého 5. ročník 6letého septima 8letého</td>
</tr>
<tr>
<td>rok</td>
<td>2006 květen, červen</td>
<td>2006 začátek roku</td>
<td>2006 začátek roku</td>
</tr>
<tr>
<td>velikost vzorku</td>
<td>1482 56 škol</td>
<td>2384 žáků 54 škol</td>
<td>1038 22 škol</td>
</tr>
<tr>
<td>typ výběru</td>
<td>dostupný ZŠ ČR</td>
<td>dostupný ZŠ ČR</td>
<td>dostupný gymnázia ČR</td>
</tr>
<tr>
<td>téma</td>
<td>deklarované používání</td>
<td>deklarované používání strate-</td>
<td>deklarované používání stra-</td>
</tr>
</tbody>
</table>
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 nezřídka reciproční. Aktuální jazyková úroveň žáka determinuje to, jaké strategie žák používá. Používání určitých strategií vede ke zvyšování znalostí jazyka, ke zvyšování jazykové úrovni 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 zdaří. 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 administrátory 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


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

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

17 Pohlaví neuvedlo 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.
Devátý ročník základní školy


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

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

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


Tab. 17: Seznam gymnázií s počty žáků ve výzkumu

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


Dotazník a inventář strategií učení u žáků 5. ročníku


Hlavní výzkum administrovali zaškolení20 studenti učitelství prvního stupně na souvislé praxi na prvním stupně 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 směrován do suplované výuky nebo družiny, ale značná část proběhla v běžné výuce nebo v hodinách, kde učili studenti učitelství na praxi. Vypouštění 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 (těma 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 vnímáno můru 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 $\alpha$ je považován $\alpha = 0,70$ (Nunnaly 1978), proto považujeme jeho reliabilitu za přijatelnou. Nicméně pro další výzkumy doporučujeme jeho reliabilitu zvýšit, zjména 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 korelaností 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 neporozumění 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 tepře 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

Sběr dat proběhl začátkem roku 2006 a realizoval jej zaškolení administrátoři z řad studentů učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů PedF MU. Studenti analyzovali sesbíraná data z jednotlivých škol a odpovírali 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 2005/06.

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 α = 0,90. Některé subškály však vykazovaly reliabilitu nižší než 0,7. U paměťových strategií byla α = 0,55 (N = 2188, 10 položek škály), u kompenzačních α = 0,65 (N = 2223, 8 položek) a u sociálních α = 0,61 (N = 2247, 8 položek). Akceptovatelných hodnot dosahoval koeficient reliability u následujících škáл: kognitivní α = 0,80 (N = 2033, 19 položek), metakognitivní α = 0,78 (N = 1998, 15 položek) a afektivní škály α = 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 odpovědmi. Názory odborníků na to, jakých minimálních hodnot má dosahovat koeficient Cronbachovo alfa se však různí. Pro některé je akceptovatelný již při hodnotě α = 0,50 (Bowling 1997).

Dotazník a inventář pro gymnázia

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


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 redukovaných 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 Cronbachova alfa nabýval hodnoty α = 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 odpovídě „nevím“.

Zjišťovali jsme také reliabilitu subškál. Subškála pro paměťové strategie dosahuje s 10 položkami ve škále reliabilitu α = 0,82 (počet platných případů 1034, chybějící 4). Pro kognitivní strategie nabývá Cronbachovo alfa hodnoty α = 0,86 (počet platných případů 1028, položek škály 19). Pro kompenzační strategie α = 0,84 (platných případů 1033, položek škály 8). Metakognitivní subškála α = 0,78 (15 položek škály, 1030 platných případů). Afektivní subškála α = 0,71 (7 položek škály, 1030 platných případů). Cronbachovo alfa je u sociální subškály α = 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 dvojí předvýzkum na několika žádcích (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 tento test pro nás klíčový, neboť nelze spoléhat vzhledem k jejich vývojovým specifikumů na výsledkům úrovně znalostí, pokud bychom tento test používali na ně. Standardizovaný test znalostí jazyka nebyl využit pro zjištění shody vzniklých čísel, časovou i obsahovou náročností. Nicméně jsme zjišťovali obtížnost testu a testových položek a jeho reliabilitu.

Reliabilitu didaktického testu o 12 položkách lze hodnotit jako relativně uspokojivou. Koeficient Cronbachovo alfa dosahoval hodnoty α = 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 hodnoty 0,27.

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

U testu z němčiny dosahoval koeficient Cronbachovo alfa hodnoty α = 0,78. Počet respondentů byl výrazně nižší než u testu z angličtiny. Za spodní hranicí pro akceptovatelnost škály je považováná α = 0,70. Chybějící data byla vyloučena z analýzy po celých případech (pozorováních, respondentech). Průměrné korelace mezi položkami nabývaly hodnoty 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 sbírání skóre dat. S učiteli S. 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 zobecnění

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 zobecnovat spíše jako ukazatele možných trendů než jako závazné predikce vztahů a zákonnitostí v oblasti osvojování jazyka a strategií učení v ČR.

Software a statistické programy


Kontrola 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 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.


Použité statistické techniky

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 souvise také s velkostí vzorku. Hladina významnosti p < 0,05 je značena *, p ≤ 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 dosáhované 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 approximační 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. Prázdiny jako jedno z přerušení mají žáci společně, tedy po stejně dlouhou dobu. Ohlížíme 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 zjištěné 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. Jedná se o situace, kdy doba učení byla zjišťována retrospektivně a znalost jako subjektivní odhad a sebeposouzení žáků.

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

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


Zjišťovali jsme reliabilitu baterie 15 srovnávaných položek, jelikož v analýzách používáme jejich průměr a mluvime o celkových rozdílech v používání strategií učení. Koefficient 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 gymnáziu 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 bo dové 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 Walli se vhodného jakožto neparametrické ANOVOVY 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 porov-
nání p hodnot (oboustranně). Pro srovnání je používán zápis, např. 5 = 12 > 9, tj. výsledky 5.
ročníku a gymnázií (12. ročník) se nelišíly, zároveň byly větší než v 9. ročníku. Pro srovnání di-
chotomické proměnné a ordinální nebo intervalové ne-normálně rozložené proměnné je pou-
žit U-test podle Manna a Whitneyho. Uvádíme hodnotu Z a hladinu významnosti p. Test je po-
užíván například pro srovnávání pouze mezi 9. ročníkem a gymnázií. Pokud by čtenáři při uvá-
dění srovnání absolutoch 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 analyzy popisující změny v používání strategií jsme přistoupili k transformaci škálu 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 škálu pro srovnávací analýzy

<table>
<thead>
<tr>
<th>transformovaná společná škála</th>
<th>1</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>původní škála v 5. ročníku</td>
<td>ne</td>
<td>někdy</td>
<td>ano</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>škála v 9. ročníku a na gymnáziích</td>
<td>nikdy</td>
<td>občas</td>
<td>často</td>
<td>vždy</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 cizího jazyku (podle Oxfordové 1990) s položkami modifikasi-
vaného inventáře pro 5. ročník, 9. ročník a gymnázia

<table>
<thead>
<tr>
<th>strategie</th>
<th>podskupiny</th>
<th>podskupiny</th>
<th>5. ročník</th>
<th>9. ročník</th>
<th>gymnázia</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Paměťové strategie</td>
<td>vytváření mentálních spojů</td>
<td>seskupování, shlukování</td>
<td>P3</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>(zkratka p, v inventáři část a)</td>
<td>používání vizuálních a auditivních reprezentací</td>
<td>používání vizuálních představ</td>
<td>P5, P6</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>sémantické mapy</td>
<td>P7</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>snižování úzkosti</th>
<th>používání progresivní relaxace, hloubkového dýchání, meditace</th>
<th>A1</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>relaxace hudbou</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>relaxace pomocí smíchu</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

| sebepovzbuzování  | tvorba pozitivních výroků                                      | 18A | A2 |
|                   | rozumné přijímání rizika                                       | 32A | A3 |
|                   | odměňování sebe sama                                            |  A4 |

| práce s emocemi   | naslouchání svému tělu                                         | A5  |
|                   | používání kontrolního záznamu pro emoce, postoje, motivaci    |    |
|                   | psaní si deníku o učení jazyku                                  |    |
|                   | prodiskutování počítů týkajících se cíj a jeho učení           | A7  |

<table>
<thead>
<tr>
<th>sociální strategie (zkratka s, v inventáři část f)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>dotazování</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>spolupráce</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>empatie</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

### 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 zobecnování 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 gymnázii. Pokud bychom chtěli dělat širší závěry o vývoji používání strategií učení, bylo by třeba realizovat longitudinální výzkum na stejných respondentech. Průřezový výzkum je sice i k tomuto účelu ve vědě také běžně používá, nicméně je obvykle pouhým příbližením 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 přibližením k reálnému stavu také proto, že v daných skupinách není stejně omezený základní soubor (Jihomoravský kraj, ČR) a

Kvalita dat

ti odpovědí aj. výrazný. To bylo podpořeno tím, že z výsledků inventáře nebyly dělány žádné
závěry z hlediska kvality učení žáků, známeve 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 dekla-
rované (uváděné) používání strategií, které se může významně lišit od reálného používání stra-
tegií. Markantní rozdíl zejména u mladších žáků zjistila na základě obsáhlého přehledu literatu-
ry 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 výpo-
vědí o sobě samém je však jedna z mála možných, jak strategie zkoumat (Chamot 2004, Gren-
fell, 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 čtená-
ři to rozlišují sami, což nepovažujeme za zcela správné a v textu na více místech tuto skuteč-
nost 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,
sahuje v našem případě srovnatelných hodnot. Zdá se také, že reliabilita měření se zvyšuje,
pokud měříme starší žáky. U mladších je to dán o věkem žáků, ale také omezeným množ-
stmív 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 prav-
děpodobnost zjištění (chybné) signifikance vztahů, která narůstá také s velikostí vzorku. Vzhle-
dem k této kumulaci rizika chyby je třeba o výsledcích uvažovat jako o náznacích možných exis-
tujících vztahů a dívat se spíše na trendy a opaková výskyt podobných nebo stejných vztah-
hů.

Transformace škál

Námí realizovaná (výše uvedená) transformace hodnotící škály pro srovnání 5. ročníku, 9. roč-
níku 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).

Zobecněnování

Zobecněnování výsledků ani testování hypotéz by v rigidním přístupu ke zde prezentovaným datům nemělo být realizováno, 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 více 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 preferencí, 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 dotaznikových 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


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 neuvedlo. 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 výzkoru 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 prvnímu cizímu jazyku na konci prvního stupně základního vzdělávání, s vědomím toho, že se ve výsledcích ztratí specifika žáků učících se německy a zároveň se zmíní 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), ukrajština (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 neucí.

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 nevím, jak se učit, a neučím 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 je baví, ale 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 pocitovalo 43 % žáků, nikdy ho nemívalo 31 % žáků. Ve 12 případech jsme odpověď neobdrželi. Obavy z psaním daným jazykem uvádělo 13 % žáků, někdy je mělo 24 % žáků, nikdy je nemívalo 63 % žáků.

5.2 POUŽÍVÁNÍ STRATEGIÍ


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


Legenda: Graf ukazuje průměrnou míru používání strategií a ±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), pročivování si výslovnosti a pročivování 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 používaná pouze jedna strategie, a to chození na výuku jazyka i mimo školu (29KG).

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

![Pruhový graf pořadí strategií podle míry jejich používání v 5. ročníku ZŠ](graf4.png)

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 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 efektivity strategií učení nejvyšší korelace a zároveň byla žáky relativně dosti používaná. U dětí mladšího školního věku hraje podle názoru učitelů klíčovou roli v celkovém procesu učení, včetně motivačního 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 psí (4KG).
- 61 % uvedlo, že když textu v angličtině/němčině nerozumí, přečtou si ho vícekrát. 27 % tak postupovalo někdy (13KG).
- 76 % žáků uvedlo, že má oblibené anglické/německé věty, které když mohou, tak použijí (37KG).
- 45 % uvedlo, že si v daném jazyce někdy mluví pro sebe nahlás (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. Příležitostí 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 %) nechodzi 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.

Zjištovali jsme také autoevaluaci učení, konkrétně sebepozorování 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 všimají 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 zvládnu. 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 zvládaní 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 zjištovali 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 některí 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 zjištovaných 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 písně 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 nelíšili 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 nezmiňených
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 $R = -0.22; p = 0.00$.

Naskýtá se tedy otázka, zda spojovat oba podsoubory do jednoho výzkumného vzorku. Číníme tak proto, že popisujeme učení se prvním cizím jazykem na konci prvního stupně základního vzdělávání. Poměr osvojaných 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 cizí jazyky 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 závislostí mezi kategorizací dichotomickou proměnnou a pořadovou ne-normálně rozloženou proměnnou jsme zjišťovali, zda se i na žácích mladšího školního věku ukázou 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 píší 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,
- hrájí 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 po- hybovala se v rozmezí <0,06; 0,16>. 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 osvojo- vaných 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: 0,06, p = 0,02),
- odhadování významu slov (14K: R = 0,05, p = 0,04),
- kamarád, příbuzní v dane 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 šikovní (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),
Souvislosti učení se jazyku s tím, zda jazyk žáka baví

Žáci, kteří uváděli, že je jazyk baví, používali strategie více. Týká to se 22 strategií z 29 zjištěných. 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: provišování ortografie a výslovnosti (4KG: R = 0,20; p = 0,00), přečtení textu vícekrát při neporozumění (13KG: R = 0,26; p = 0,00), klad na učení (16(M): R = 0,20; p = 0,00), pravidelné provišování 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; 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 rodně 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 více 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 známk (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, nesouvisejí 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 zkušenosti 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 nahlásit (15KG), příbuzní v dané zemi (24S), učení se spolužáků 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, očekávaním 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 výpovědi 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),
- hrani počítačových her (10KG),
- vyhledávání ve slovníku (12KG),
• opakováno 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 obratů (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 – učící se anglickou slovou nebo sourozenci (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, které 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, nesouvísi s tím ani známkou, 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 šikovní 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 známkou z daného jazyka nebo na hodnocení žáka učitelem, nesouvísi 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 nesouvísi 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 cizího jazyka, 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 známkou (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 šíkorní (R = -0,07; p = 0,01).

Neukazuje se signifikantní souvislost s tím, že by je jazyk měně25 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 lepší výsledky 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 přičinou. 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 nesouvisejí s věkem, ve kterém se žák začal cizí jazyk učit a ranou výukou cizího jazyka. Záci, 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 němečtí (R = 0,11, p = 0,00).

---

25 Méně odvozujeme 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 znalostí 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), hrani her v daném jazyce (10KG), mluvení si nahlás (15KG), učení se z chyb (19M), sledování zdokonalování (20M), učení se se spolužáků 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 obrácí se na spolužáka o pomoc častěji než žáci, kteří dosahují ve škole lepších vzdělávacích výsledků v podobě známky.

Síla vztahu byla u všech výše zmíněných vztahů však vždy zanedbatelná <-0,1; 0,07>, signifikance se pochybovala mezi p <0,00; 0,04>. 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 očekávatele 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 <-0,14; -0,35> při p = 0,00. Čím lepší měli žáci známku, s tím vyšší
pravděpodobnosti odpovídali na položky testu správně. Zdá se, že pokud učitel více žáků 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 zjištěná 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 průměrně měře 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 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). Sila vztahu mezi používáním strategií a hodnocením učitelem je však vždy pod 0,1, tedy zanedbatelná. Jedná se víceméně o kompenzační strategie, které vyuvořňují 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 adekvátní. Tato situace je pravděpodobně odporučující podmínkám a požadavkům školního vzdělávání, nicméně je dobré, aby si učitelé věděli i tuto kompenzační strategii, které vyuvořňují 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. Zdá se, že ve školním prostředí na prvním stupni, je pozitivně hodnocena především znalost a kompenzační strategie mohou být vnímány jako adekvátní postupy zejména při hodnocení výsledků. Tato situace je pravděpodobně odpovídající podmínkám a požadavkům školního vzdělávání, nicméně je dobré, aby si jí učitelé věděli i tuto kompenzační strategii, které vyuvořňují 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 adekvátní postupy zejména při hodnocení výsledků. Tato situace je pravděpodobně odpovídající podmínkám a požadavkům školního vzdělávání, nicméně je dobré, aby si jí učitelé věděli i tuto kompenzační strategii, které vyuvořňují 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 adekvátní postupy zejména při hodnocení výsledků. Tato situace je pravděpodobně odpovídající podmínkám a požadavkům školního vzdělávání, nicméně je dobré, aby si jí učitelé věděli i tuto kompenzační strategii, které vyuvořňují 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.
podle našeho názoru jako konzistenci učitelova hodnocení a na základě dalších výsledků lze také hovořit o konzistenci se sebehodnocením a sebeopjetím 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 hodnocenci, neuvádějí strach a naopak (0,18; p = 0,00); s tím, zda se žák označuje za šikovného na jazyk – lepší žákov 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 zjištovali 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.
Průměrně dosahovali žáci skóre 4,8. Modus byl 0 (165 případů). Medián 5. Reálné i dosahová- 
né minimum byly 0 a maximum 12.

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>proměnná</th>
<th>platné N</th>
<th>prům</th>
<th>Me</th>
<th>Mo</th>
<th>četnost Mo</th>
<th>min</th>
<th>max</th>
<th>dolní kvartil</th>
<th>horní kvartil</th>
<th>rozptyl</th>
<th>SD</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>skóre</td>
<td>1482</td>
<td>4,80</td>
<td>5</td>
<td>0</td>
<td>165</td>
<td>0</td>
<td>12</td>
<td>2</td>
<td>7</td>
<td>10,79</td>
<td>3,29</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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), poslou-
chání písniček (7KG), hraní počítačových her (10KG), hledání na internetu (11KG), mluvení si 
sebe nahlas (15KG), učení se z chyb (19M). Negativně koreloval s představováním si slovi-
ček (5P), odhadováním slov, když jim žák nerozumí (14K) a učením se s rodiči nebo sourozen-
cem (22S). Síla vztahu byla však zanedbatelná a nepřesahovala R = +/- 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


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 pravděpodobnější 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 cizími jazyky ve 4. ročníku. Ostatní se cizí jazyky začali učit již dříve. Rána výuka cizího jazyka nesouvisela s používáním strategií. Pouze čím dříve se žáci začali cizí jazyky učit, tím lepších výsledků dosahovali v testu. Vztah platí samozřejmě obecně a nemusí se projevit u všech žáků takto přímočaře. U 2/3 žáků uvedla 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, případné pomocí při učení a dostupnosti různých materiálů v daném jazyce včetně různých lepších podmínek pro osvojení 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 prvém 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 řádění učit učit. Polovina žáků uváděla, že se ve škole dozví, jak se učit. 21 % žáků uvádělo, že se to dozví jen někdy a pouze 18 % žáků uvedlo, že se od učitelů nedozví, 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 zvážit 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 obratů. 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 sebepozorování (pokroku v jazyce, 80%) a učení se z chyb (86%) byly v tomto věkovém období četně 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 proměnnou (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 učili více jazyků, nepoužívali automaticky všechny strategie více, spíše určité strategie používali více a jiné méně. To, že se učili více jazyků, se zdá být logicky dáním tím, že jim jazyky „jdou“ a baví je, a mají tudiž i lepší výsledky než žáci, které nebaví a nejduč jím.

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 bavilo 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 obeznámováni.

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 mé-
ně obav. Dívky bavil jazyk víc než chlapce. Sebepojetí hraje při učení také významnou roli. Po-
kud žáci uváděli, že se umí učit, že jsou šikovní 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 stra-
tegie 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 klad 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, menší obavy a učitel je hodnotil
lepší.

K realizovanému šetření lze mít různé metodologické výhry. Naším cílem bylo přiblížit použí-
vání vybraných strategií u žáků mladšího školního věku s tím, že vzhledem k nutnému omezení
obsahu i rozsahu dotazníku kvůli vývojovým specifikám žáků jsme se spokojili s reliabilitou nižší
než u výzkumu na druhém stupni a gymnáziích. Upozorníme ale na to, že používáním strategií
v menší míře mohou se výsledky, zvláště v podobě omezení obsahu, vyskytnout. 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 používat a že pochopí,
na co se jich ptáme. Proto se o nich může se soudit, že byly používány v dostatečném měřítku.

Je třeba upozornit na skutečnost, že sice můžeme do určitého omezeného měříku 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 strukturační modelování apod. a „vliv“ zjišťujeme pomocí
dotazníku, tj. ex-post facto, nikoli experimentálně. Na vliv usuzujeme deduktivně, na základě
theorie.

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, a když je. S výsledky je tedy třeba pracovat jako prav-
děpodobnostními 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


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 přes cizích jazyků. Z celkového počtu respondentů 87 % uvedlo, že se učí angličtinu, 34 % se učí němčinu. 8 % ze všech žáků se učilo francouzsky. 5 % ruský, 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 neuvedli. 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 neuvedli. 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 cítí 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 nácvik 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 kategorií učí se angličtinu, může být uveden zároveň v dalších kategoriích, jako např. učí se němčinu a jiný jazyk.

---

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 dovedností psaní, a to osvojení ortografie. U dovedností  
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 (v výpovědi žáků) učí žáky, jak se učit. 47 % žáků uvedlo, že jim 
ucitel říká, jak se cizí jazyk učit a co je při učení důležité. 24 % uvedlo, že někdy. 30 % žáků 
vedlo, že jim to učitel neříká. Asi 50 % žáků uvedlo, že to s nimi učitel i procvičuje; 26 % uved- 
lo, 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 
ucit 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 % čas- 
tečně; 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 pou-
zívali 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.
Srovnání používání přímých a nepřímých strategií učení


Tab. 21: Test normality rozložení průměrné míry používání přímých a nepřímých strategií v 9. ročníku ZŠ

<table>
<thead>
<tr>
<th>K-S test</th>
<th>přímé</th>
<th>nepřímé</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>d</td>
<td>0,03</td>
<td>0,02</td>
</tr>
<tr>
<td>p</td>
<td>&lt;0,10</td>
<td>&gt;0,20</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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, N1 = 2384, N2 = 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>K-S test</th>
<th>P</th>
<th>KG</th>
<th>K</th>
<th>M</th>
<th>A</th>
<th>S</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>d</td>
<td>0,05</td>
<td>0,03</td>
<td>0,05</td>
<td>0,04</td>
<td>0,05</td>
<td>0,05</td>
</tr>
<tr>
<td>p &lt;</td>
<td>0,01</td>
<td>0,05</td>
<td>0,01</td>
<td>0,01</td>
<td>0,01</td>
<td>0,01</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

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 žákoví řekl, co neví (K2); poté opakované vyslovení nebo napsání slovůka 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 strategii ze všech bylo využívání pojmových map při učení se slovíčkem (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, jako 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>% ne</th>
<th>strategie</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>&gt; 70</td>
<td>P7</td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 60</td>
<td>P8, P10</td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 50</td>
<td>P6</td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 40</td>
<td>S5, A7, A6</td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 30</td>
<td>KG18, KG7, M9, S8, S7, A4, A6, KG14, P4, KG6, M10</td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 20</td>
<td>M13, K3, A2, KG2, A1, P3, KG5, M6, KG12, A5, KG17</td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 15</td>
<td>KG4, M7, M5, S3, KG13, M3, M2, M8, M4, M15, P9, M1, KG16</td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 10</td>
<td>KG3, K4, M14, S4, S1, M12, P2, KG19, KG11, M11, A3, P5, K7</td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 5</td>
<td>P1, K6, KG10, KG9, KG1, K5, K1, K8, KG8, KG15, S2</td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 0</td>
<td>K2</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 čízimu 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 konverzací v čízim jazyce (S5) nebo nepou-
žívalo specifické afektivní strategie (A7, A6), je podle našeho názoru přirozeným výsledkem výzkumu a není třeba navrhovat pedagogická opatření. Velká část žáků (více než 30 %) nepoužívala vůbec vlastní souhrny učiva (KG18), myšlení v cizím jazyce (KG7), procičování v přirozeném kontextu (KG6), srovnávání jazyků (KG14), učení slovíček v kontextu (P4), nestanovala si dlouhodobé a střednědobé cíle (M9, M10), nerozvíjela empatii při komunikaci (S8), neseznámovala se s kulturou dané země (S7), nespolupracovala 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 je 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 (P10). 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.

Procičování: 62 % žáků uvedlo, že vždy nebo často opakují nový výraz nahlas nebo v duchu nebo si ho opakovaně řeší, aby se ho naučili (KG1), 18 % tuto strategii obvykle nepoužívalo. 48 % žáků nenapodobovalo rodilé mluvčí (KG2). 30 % si nikdy nebo obvykle neprocičuje výslovnost nebo psaní slov, 34 % někdy (KG3). Rozpoznávání a používání frazeologických obratů 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). Pročvičování 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 známými, 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 se připravuje průměrně žáky zřídka. Jednotlivé strategie jsou málo používané.

Snižování úzkosti: Zjišťována byla snaha relaxovat. 34 % žáků uvedlo, že se snaží odpočinout a uklidnit se, když pocitují stres z učení cizího jazyka, 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 %

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 pocitují stres z učení cizího jazyka, 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


Dotazování: O zpomalení, zopakování nebo vysvětlení v případě neporozumění 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 nežádá 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 rodilými 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 osvojených 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 pro-
měnnou (průměrná míra používání skupin strategií a strategií celkově).

Ukazuje se, že dívky používají strategie signifikantně více (R = -0,15, p = 0,00). Rozdíly jsou sta-
tisticky významné na úrovni všech podskupin strategií výjma afektivních strategií. Nejvyšší ko-
relace dosahují kognitivní strategie (R = -0,15, p = 0,00). Nejnižší korelace je u sociálních strate-
gií (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 napsa-
né (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 po-
   rozumět bez nutnosti doslovného překládání (KG15), opatrnost při přenášení pravidel z
   jednoho jazyka na druhý (KG16), psaní si poznámek (KG17), vypracovávání souhrnů
   (KG18). Nejsilnější korelace vykazuje strategie zvýrazňování důležitých informací (KG19:
   R = -0,28, p = 0,00).
- Kompenzační strategie: požádání o pomoc (K2), gestikulace, mimika (K3), vyhýbání se
   konverzací o tématech s neznámo slovní zásobou (K4), směrování hovoru k tématům
   se známo slovní zásobou (K5), zjednodušení, přizpůsobení sdělení (K6), opis, synony-
mum (K8).
- Metakognitivní strategie: soustředění (M2), zajímání se o to, jak se učit (M5), plánová-
ní 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), žá-
dost o opravení (S3), spolupráce se spolužáky (S4).

Signifikantně vyšší míra používání strategií učení se objevovala u chlapců pouze u dvou strate-
gií, a to paměťové strategie A8 – fyzického ztvárnění si slovů a afektivní strategie A6 – za-
znamenávání 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-

167
vodem bylo např. to, že je to jazyk, který lze nejvíce uplatnit, nebo že se ho učí nejdéle, libí 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 četnosti 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, kteří uváděli, že preferují angličtinu, používali více následující strategie:

- 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 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.
rence jazyka nesouvisela se subjektivním odhadem znalostí 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 niže 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 činností (KG1) a vypracovávání si souhrnů učiva (KG18). Nad \( R > 0,1 \) jsou vztahy pouze u strategii KG16 (opatrnost při přenášení pravidel), KG15 (snaha porozumět bez doslovného překládání), KG14 (srovnávání jazyků), KG6 (prociňování jazyka jako dívání se na televizi, poslouchání rádia, čtení pro zábavu, psaní atd.). R > 0,1 bylo pouze u strategií KG16 a KG14.

- **Kompenzační**: odhadování významu slov (K1), mimika, gestikulace (K3), opis, synonyma (K8).

- **Metakognitivní**: vytváření si přehledu a hledání souvislostí (M1), soustředění se (M2), zajímání 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 přeživostí pro osvojování (M13), všímání si chyb a učení se z nich (M14). R > 0,1 bylo pouze u položky M12 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), seznámení se s kulturou (S7), empatie (S8). R > 0,10 bylo pouze u položky S7 a S1.

169
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 pořád dovedností porozumění slyšenému a psaní (netýká se čtení),
- horší umístění v pořád dovedností mluvení,
- lepší sebepojetí (umím se učit, učím se efektivně R = 0,08, p = 0,00; mám nadání na ja-
  zyky R = 0,16, p = 0,00).

Souvislost rané výuky cizích jazyků a používání strategií učení


Tab. 24: Angličtina a němčina jako první osvojovaný cizí jazyk a preferovaný cizí jazyk v 9. roč-

<table>
<thead>
<tr>
<th>kategorie</th>
<th>první cizí jazyk</th>
<th>preferovaný cizí jazyk</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>angličtina</td>
<td>1843</td>
<td>1841</td>
</tr>
<tr>
<td>němčina</td>
<td>476</td>
<td>427</td>
</tr>
<tr>
<td>jiné nebo chybějící</td>
<td>65</td>
<td>116</td>
</tr>
<tr>
<td>celkem</td>
<td>2384</td>
<td>2384</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Nezřídka první cizí jazyk, který žáci uváděli, byl totožný s preferovaným cizím jazykem (tab. 25), nicméně přesuny mezi kategoriemi zjištěné pomocí Pearsonova ch² kvadrátu (vhodného pro dvě kategoriální dichotomické proměnné) byly statisticky významné (χ² = 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 části týkající se vlivu, přesněji řečeno souvislosti doby učení se prvnímu cizímu jazyku a prefero-

Tab. 25: Souhrnná tabulka souvislosti prvního a preferovaného cizího jazyka v 9. ročníku ZŠ

<table>
<thead>
<tr>
<th>první cizí jazyk</th>
<th>preferovaný jazyk AJ</th>
<th>preferovaný jazyk NJ</th>
<th>suma</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>AJ</td>
<td>1710</td>
<td>52</td>
<td>1762</td>
</tr>
<tr>
<td>NJ</td>
<td>85</td>
<td>369</td>
<td>454</td>
</tr>
<tr>
<td>všechny skupiny</td>
<td>1795</td>
<td>421</td>
<td>2216</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Doba učení prvního cizího 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 používali vyhýbání se konverzaci na určitá témata (K4). Síla vztahu byla ve všech případech zanedbatelná.

• Metakognitivní: zajímání se o to, jak se učí (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 zaznamenaným pocitů, postojů s cílem je měnit (A6). Čím delší dobu se žáci jazyk učí, tím méně uvádějí potřebu takto se svým učením pracovat.

• Sociální: požádání o přizpůsobení (S1), kamarád na dopisování, konverzaci (S5), seznámení 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 používali 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 používali následující strategie:

• Paměťové: propojování známého a nového (P1), kartičky (P10).
• Kognitivní: napodobování rodilých mluvčích (KG2), fraze (KG4), kombinování známeho (KG5), prociňování v přirozeném prostředí (KG6), myšlení v jazyce (KG7), zaměření poznornosti (KG8), aplikace pravidel (KG11), vyhledávání pravidel (KG12). Naopak méně používají opaková říkání si nových slov (KG1).
• Kompenzační: odhadování (K1), zaměření učení (K3), neoligosy (K7), opis, synonyma (K8). Méně používají odklad mlvené 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 přiležitostí k prociňování (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. Hledalí jsme v datech jiný vztah než lineární a počáteční 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. Otázka je, zda žáci porozuměli naší otázce, zda mohli začínat s prvním cizím jazykem později než v 5. třídě. Případně je otázka, 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 prociňujeme přímo ve výuce“ (2). Položka nabízela pětibodovou 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 intervalově ne-normálně rozložené (strategie) byl použit Spearmanův koe-
cficient pořadové korelace.

30 % žáků uvedlo, že jim pan/i učitel/ka neříká, jak se učít. 31 % uvedlo, že jim to říká; ostatním
někdy. 43 % žáků uvedlo, že s nimi pan/i učitel/ka neprocvičuje, jak se učít. 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 učít a co je důležité, tím více používají:

- všechny afektivní strategie, kromě pojmových map (A7), fyzického ztvárnění (A8), vy-
bavování pomocí jiných slov (P9), kartičky (P10),
- všechny kognitivní strategie, kromě srovnávání jazyků (KG14),
- všechny kompenzační strategie, kromě odhadování (K1), vyhýbání se konverzaci na ne-
známa 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 "lži-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 vý-
sledky, které ukazují na relativně transparentní vztah učitelovy práce s žákovským učením a
žákovskými 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 koefficientu 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 souhrnnů (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 \( R = 0,08, p = 0,00 \), známkou \( R = -0,08, p = 0,00 \) 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 osvojovaných 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 „Sobbepojetí ve výše uvedeném znění pozitivně souvisí s používanými strategiemi“, byl použit Spearmanův koefficent 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), contextualizace (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 konverzací s neznámými slovičky (K4: R = -0,15, P = 0,00).
- Všechny kompenzační strategie kromě odkladu mluvení na počátku učení (M4). Nad R > 0,2 byly všimání 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 němčinou nebo angličtinou.

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: sebepovzbuzující 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 lépe 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 uvážené 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


30 % žáků hodnotilo svou znalost cizího jazyka ve srovnání s rodiči 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 (MG4). Vše při R <0,09; 0,20>, p = 0,00. Nejsilněji korelovala strategie vyhledávání příležitostí k používání jazyka (MG13).
- 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 přízpůsobení 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>. Nejsilnější 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), směrování 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 jazyku 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 =
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 osy y. Žáci, kteří jako nejlépe rozvinutou dovednost uváděli čtení, psaní nebo mluvení, uváděli nejčastěji jako svou nejslabší dovednost porozumění slyšenému (graf 12).

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 neznamená umět něco přepsat z učebnice nebo tabule, ale znamená to ještě náročnější, autoregulovaný a komplexní kognitivní proces. Je možné, že tito žáci pravděpodobně označili jako nejlepší svou dovednost psaní omylem, resp. nepochopením dosud podstaty dovedností 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 ($H (3, N = 2284) = 22,19, p = 0,00$), 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 nejslabší 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 cizího jazyku (d): \( Ke = \frac{z}{d} \). Deskriptivní hodnoty ukazuje tabulka 26.

<table>
<thead>
<tr>
<th>proměnná</th>
<th>platné N</th>
<th>prům</th>
<th>Me</th>
<th>četn. Mo</th>
<th>min</th>
<th>max</th>
<th>spodní kvartil</th>
<th>horní kvartil</th>
<th>rozptyl</th>
<th>SD</th>
<th>SE</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ke</td>
<td>2311</td>
<td>0,54</td>
<td>0,50</td>
<td>0,50</td>
<td>457</td>
<td>8,00</td>
<td>0,10</td>
<td>0,67</td>
<td>0,12</td>
<td>0,34</td>
<td>0,02</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Data byla ne-normálně rozložená (Kolmogorovů-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](image)

Tab. 26: Deskriptivní statistika koeficientu učení cizího jazyku v 9. ročníku ZŠ28

Data byla ne-normálně rozložená (Kolmogorovů-Smirnovův test normality: \( d = 0,20; p < 0,01 \)). Interpretace koeficientu je následující: Čím vyšší byla hodnota koeficientu, tím vyšší byla efektivita učení žáků.

27 Více ke koeficientu efektivity učení cizího jazyku v kapitole Zpracování dat.
28 Data byla ne-normálně rozložená, průměr (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

<table>
<thead>
<tr>
<th>proměnná</th>
<th>R</th>
<th>p</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>strategie</td>
<td>0,12</td>
<td>0,00</td>
</tr>
<tr>
<td>P</td>
<td>0,06</td>
<td>0,01</td>
</tr>
<tr>
<td>KG</td>
<td>0,12</td>
<td>0,00</td>
</tr>
<tr>
<td>K</td>
<td>-0,07</td>
<td>0,00</td>
</tr>
<tr>
<td>M</td>
<td>0,14</td>
<td>0,00</td>
</tr>
<tr>
<td>A</td>
<td>0,08</td>
<td>0,00</td>
</tr>
<tr>
<td>S</td>
<td>0,06</td>
<td>0,00</td>
</tr>
<tr>
<td>přímé</td>
<td>0,04</td>
<td>0,04</td>
</tr>
<tr>
<td>nepřímé</td>
<td>0,12</td>
<td>0,00</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Čím více žáci používali jednotlivé niže 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 osvojených slovíček (P8).
- Kognitivní (tab. 29): napodobování rodilých mluvčích (KG2), procvičování fonetického a grafického systému (KG3), rozpoznávání a používání frazeologických obratů (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

<table>
<thead>
<tr>
<th>P1</th>
<th>P2</th>
<th>P4</th>
<th>P8</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>R</td>
<td>0,11</td>
<td>0,06</td>
<td>0,07</td>
</tr>
<tr>
<td>p</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Tab. 29: Signifikantní korelace kognitivních strategií a koeficientu efektivity v 9. ročníku ZŠ

<table>
<thead>
<tr>
<th>KG2</th>
<th>KG3</th>
<th>KG4</th>
<th>KG5</th>
<th>KG6</th>
<th>KG7</th>
<th>KG9</th>
<th>KG12</th>
<th>KG13</th>
<th>KG14</th>
<th>KG15</th>
<th>KG16</th>
<th>KG17</th>
<th>KG18</th>
<th>KG19</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>R</td>
<td>0,04</td>
<td>0,12</td>
<td>0,04</td>
<td>0,06</td>
<td>0,07</td>
<td>0,07</td>
<td>0,06</td>
<td>0,05</td>
<td>0,05</td>
<td>0,06</td>
<td>0,10</td>
<td>0,08</td>
<td>0,07</td>
<td>0,07</td>
</tr>
<tr>
<td>p</td>
<td>0,04</td>
<td>0,00</td>
<td>0,05</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,01</td>
<td>0,02</td>
<td>0,03</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tab. 30: Signifikantní korelace metakognitivních strategií a koeficientu efektivity v 9. ročníku ZŠ

<table>
<thead>
<tr>
<th>M1</th>
<th>M2</th>
<th>M3</th>
<th>M5</th>
<th>M6</th>
<th>M7</th>
<th>M9</th>
<th>M10</th>
<th>M11</th>
<th>M12</th>
<th>M13</th>
<th>M14</th>
<th>M15</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>R</td>
<td>0,07</td>
<td>0,11</td>
<td>0,08</td>
<td>0,06</td>
<td>0,09</td>
<td>0,11</td>
<td>0,06</td>
<td>0,07</td>
<td>0,08</td>
<td>0,04</td>
<td>0,11</td>
<td>0,08</td>
</tr>
<tr>
<td>p</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tab. 31: Signifikantní korelace afektivních a sociálních strategií a koeficientu efektivity v 9. ročníku ZŠ

<table>
<thead>
<tr>
<th>A2</th>
<th>A3</th>
<th>A5</th>
<th>A6</th>
<th>S5</th>
<th>S6</th>
<th>S7</th>
<th>S8</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>R</td>
<td>0,05</td>
<td>0,05</td>
<td>0,08</td>
<td>0,09</td>
<td>0,06</td>
<td>0,08</td>
<td>0,06</td>
</tr>
<tr>
<td>p</td>
<td>0,02</td>
<td>0,01</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,01</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Negativní korelace koeficientu efektivity učení jazyku se ukazovaly 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>K2</th>
<th>K4</th>
<th>K6</th>
<th>K7</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>R</td>
<td>-0,11</td>
<td>-0,04</td>
<td>-0,05</td>
</tr>
<tr>
<td>p</td>
<td>0,00</td>
<td>0,03</td>
<td>0,03</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 osvojovaný 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 prvního cizího jazyku je silně korelovaná s dobou učení preferovaného jazyka, protože první cizí jazyk byl často žáky uváděn jako preferovaný jazyk. Čím kratší dobu se žáci před určitým jazykem 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, kde ve jmenvodateli byla doba učení jazyku a v čitateli znalost jazyka. Čím lepší známkou žáci z cizího jazyka měli, tím vyšší měli i efektivitu učení (R = -0,13, p = 0,00). Čím vyšší měli žáci efektivitu 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 efektivita učení žáků, tím více uváděli dovednost mluvení vpředu v pořadí míry rozvoje jednotlivých řečových dovedností (R = 0,09, p = 0,00) a dovednost čtení niže – jako nejméně zvládnutoj (R = -0,07, p = 0,00).
6.5 DISKUSE


Na gymnáziích (Vlčková 2005) patřily uvedené paměťové strategie také mezi podstatně 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 neporozumění). Kognitivní a kompenzační strategie, které byly nejvíce používány, se však liší – některé jsou specifické pro základní školu (požádání
druhého, aby mi řekl, co nevim; vytváření si přehledu při čtení), jine pro gymnázium (používání frází, nepřekládání doslovně, odhadování, používání opisu nebo synonym). Některé strategie jsou vhodné pro základní školu i gymnázium (opakování činnosti, používání referenčních materiálů, přizpůsobování svého projevu). Statistická signifikance rozdílů nebyla zjišťována.

Z pedagogického hlediska je jávím jako přínosné podívat se především na to, kolik procent žáků vůbec nepoužívá jednotlivé strategie. Více než 70 % žáků zkoumaného 9. ročníku ŽŠ nikdy nepoužívalo při učení pojmové mapy (P7). Dalco 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 svolé 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 učitelé nevyužívanou strategií (P10). Osvědčené je při učení se nepravidelných tvarů sloves, stupeňování přidavných jmen, přeložových 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 asociální 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 prostřednicím mohli zlepšit osvojování slovní zásoby.

To, že více než 40 % žáků 9. ročníku ŽŠ 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 jazyky v cizím prostředí pro daný jazyk a není třeba navrhovat pedagogická opatření. Velká část žáků (více než 30 %) nepoužívala vůbec vlastní souhrny učiva (KG18), procvicování 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), nespolupracovala s rodilými nebo zdatnými mluvčími (S6). Podle našeho názoru více než 10 % žáků nikdy nepoužívacích nějakou důležitou strategii představuje početnou skupinu žáků, které je třeba nabídnout odpovídající podporu v oblasti osvojování strategií učení cizího 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 nahlás, v duchu nebo psáním často používalo 62 % žáků. Naopak velká část žáků (48 %) nенapo-dobovala rodíl mluvčí a 2/3 žáků se také nesnažili myšlet v daném jazyce, což jsou strategie založené na nápadobě a identifikaci, které z hlediska teorie učení vedou k lepšímu osvojování jazyka. Třetina žáků si neprovozovala vyslovnost a psaní slov, téměř 60 % žáků vůbec nebo obvykle neprovozovalo v přirozeném kontextu. Obecně by strategie provozučích 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 produktivitu, 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 pojítím didaktiky cizích jazyků a tradiční 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 srovnávání využívat pro snazší učení se jazykem. 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 výce poznámky. Přičemž nepracovala se jazykem také většina žáků, kteří si prodejce nevypočítávají věci. Pravděpodobně to souvisí s tím, že si žáci méně dělají poznámky a podtrhávají s těžkotí informací při výuce 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. Přesto se velká část žáků odhadovala význam slov (50 %), žádala druhého o pomoc (63 %), ve snaze udržet komunikaci směřovala rozhovor k témátům 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 mimiky a gestikulace, když nevím, jak něco říct. Pravděpodobně tato strategie není skolním prostředím podporovaná a žáci ji nahrázejí „kultivovanější“ variantou jako například opisem, požádáním druhého, aby neznámé slovo slovok řek 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) 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 vyhýbát 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 příležitostí pro osvojování jazyka, ukazuje pravděpodobně na nižší míru motivace žáků k učení jazyka, na to, že je jazyk pravděpodobně méně baví. Nebo mohou být žáci vytíženi 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 kulturním zázemím žáka a kulturním kapitálem a socioekonomickým statutem rodiny. Co se týče připravy 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 nepřešli 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 u už žáků gymnázii (Vlčková 2007, s. 112). Téměř polovina žáků si nevyhledávala co nejvíce příležitostí 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 vyděle řáda, a nachystali si jen svou větu a jinou by nebyli s to fici v požadované rychlosti, nebyla by tato situace z didaktického hlediska velmi uspokojivá. Pravděpodobně však žáci obecně přemýšleli, co bude daná situace vyžadovat a připravili se na ní. 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 určitě cvičení slouží a co je jeho účelem, a neví tedy, na co se zaměřit. To podle našeho názoru znasnadňuje 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 zbytečné 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.

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 reagovali na něj vhodnými relaxačními a dalšími technikami nebo ani problém stresu neuvědomovali a byli mu vydáni bez adekvátních obranných mechanismů. 42 % žáků uvádělo, že se nesnáží odpočinout nebo relaxovat, když pocítili 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 nechtěli potřebu si dodávat odvahy nebo tuto potřebu skutečně neměli, ani o této strategii nevěděli. 66 % žáků uvědomovalo, že nesnáží se 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 teorie učení podmiňované, je 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 s i kamarádem se týkalo jen menší části žáků. Překvapivé je, že velká část žáků (60 %) uváděla, že nespolupracuje 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 nežádálo někoho o opravování. V komunikaci se jako pasivní jevilo 25 % žáků, kteří uváděli, že se nesnáží se nikým své pocity, postoje atd. týkající se učení jazyku doma nikdo neučil. Čemuž podle našeho názoru odpovídá to, že 40 % žáků nežádálo někoho o opravování. V komunikaci se jako pasivní jevilo 25 % žáků, kteří uváděli, že se nesnáží se nikým své pocity, postoje atd. týkající se učení jazyku doma nikdo neučil. Čemuž se jíž 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 teorie učení podmiňované, je určitá část žáků využívala. Složitější strategie práce s emocemi a stresem (jako je strategie A6) nebyly většinou žáků používané.

Ukazuje se pozitivní vztah mezi počtem osvojených jazyků a používáním strategií, zejména kognitivních. Zdá se také, že dětské vztahy nepřímo ukazují na to, že více jazyků se učí žáci, kterým jazyk jde, mají z nich tedy dobré známky, a mají tedy lepší sebevědomí v tomto kontextu. Více jazyků se učily obvykle dívky a žáci, kteří učili, že preferují německy jako cizí jazyk, což může souviset s tím, že německy není tak široce používaná a žáci se učí i angličtinu, nebo s tím, že žáci, kteří preferovali německy místo angličtiny, se celkově učí více jazyků a jako preferovaný uvádějí jiné jazyky než angličtinu. Ukazuje se, že většina jazyků má z hlediska používání strategií pozitivní vliv na učení se žáčů, včetně např. plánování, správného opakování, používání paměťových strategií, vyhledávání pravidel v jazyku a vůbec používání jazyků učících a používajících k učení se jazyka. Neukazují se rozdíly mezi žáky, kteří se učí více jazyků než žáci, kteří se učí jen z jednoho jazyka. Jako pedagogické doporučení nebude pravděpodobně stačit se snažit, aby se výchovníci 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 významnou proměnnou jako je jako socioekonomický statut žáka, resp. jeho rodiny, kulturní kapitál, intelligence, zejména verbálně-lingvistická inteligence (vz Gardner 1999), zájmy, motivační atd., které vedou k tomu, že se žák učí více jazyků. Žáci, kteří se učí jazyků méně, mohou disponovat jinými jazyky než jazykovými nadáním, mít strukturu inteligence odpovídající jiným doménám, vyhledávat jazyky, vyhledávání jazyků učících a používajících jazyky ve skupinách a skupinách jazykových a mezinárodních 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 stano- nování cílů a procvičování v přirozeném kontextu nebo u sledování pocitů a snaze je ménit. 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 výraznější korelovaly strategie kognitivní a metakognitivní. Ukazuje se tak, jak významně souvisí nastavení žáka, že se umí učit a má nadání na jazyky, se známkou, odhadovánou znalostí a používáním strategií učení. Z hlediska kompetence k učení se ukazuje, že je její rozvíjení nejen potřebné, ale také, podle toho, co žáci uvádějí, že nedosahuje u dané populace požadavků formulovaných v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2007). Třetina žáků uvedla, že se neumí učit a nevi jak na to, více než další třetina uvedla, že jen částečně. Nebyl rozdíl v závislosti na genderu nebo osvojeném 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 poukazovaly 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 nás výzkum) a jsou učitelé hodnocení lépe (viz nás 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-


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 zobecnování 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 době, 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 zmíněny, se neobjevila statisticky významná závislost, což je ovšem z hlediska tvorby vědecké teorie také důležitý výsledek, který však ve výši zmiňovaném popisu hlavních výsledků není zdůrazňován. Výsledky zde prezentovaného výzkumu je nutné považovat za orientační i z dalších důvodů. Žáci vypovídali sami o sobě, jak se učí, a hodnotili sami sebe z hlediska své znalosti cizího jazyka. Spolehlivost žáků v jejich výpovědí 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 neuvědlo. První jazyk se žáci začínali učit nejčastěji na prvním stupni základní školy. Konkrétní výsledky ukazuje tabulka 33.

Tab. 33: Počátek učení prvnímu cizímu jazyku u žáků gymnázií

<table>
<thead>
<tr>
<th>četnost</th>
<th>procento platných</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>do 3 let</td>
<td>28</td>
</tr>
<tr>
<td>před 1 třídou</td>
<td>199</td>
</tr>
<tr>
<td>do 3 třídy</td>
<td>344</td>
</tr>
<tr>
<td>do 5 třídy včetně</td>
<td>443</td>
</tr>
<tr>
<td>později</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>jiné</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>chybějící data</td>
<td>9</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Blíže 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).
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 17 ukazuje, jaké známky z preferovaného cizího jazyka žáci dostávali na posledním vysvědčení.
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 říkal, 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 používané 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 pod-skupin. Celková průměrná míra používání strategií byla normálně rozložená (K-S d = 0,03, p > 0,20). Normálně rozložená data byla také u skupin 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 výbavování 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), za-
měřování sdělení k tématům se známo slovní zásobou (KS). Tyto strategie jsou používány
průměrně nad 3,5 na škále, tj. často.

Nejméně, resp. pod 1,5 na škále byly používány 2 paměťové strategie: pojemové mapy (P7) a
fyzické ztvárnění slovíčka při učení (P8). Pod 2 na škále, tj. frekvenci používání zřídka, byly
následující strategie (graf 20): zaznamenávání pocitů a postojů souvisejících s učením se ja-
zyka 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 strategii 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 (propojoval z) je jen malé procento žáků, kteří strategii 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>% ne strategie</th>
<th>strategie</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>&gt; 70 P7</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 60 P8, P10</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 50 P6, A6</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 40 A7, A4, M10</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 30 KG18, M9, P3, A2, A5, S5</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 20 KG7, S8, M3, M6, P4, A1, S6</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 15 S3, S7, KG14, M15, M1, M4</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 10 KG3, K3, K7, KG17, M7, KG2, A3, M8, KG5, K4, KG6, P9, KG12, P2, M5</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 5 KG9, KG1, KG4, S1, KG8, KG11, K5, KG13, S4, M12, M11, KG16, M13, P5, S2, KG19, M2</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 0 K2, KG10, K6, K1, K8, KG15, P1, M14</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 osvojované 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: Propojoval z 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. Účení 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 činností: 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 obratů (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 nejefektivnějších 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 nepalo 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**

Kompensační 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 využíváná 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 % často). 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 učebním výukovém řízení (M9) si 56 % žáků nestanovovalo (22 % někdy, 21 % ano). Střednědobé cíle (M10) si nestanovovalo 74 % žáků. Účel jazykové úlohy rozpoznávala část žáků (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.

Evaluace učení: Značná část žáků ve školním prostředí si všímá 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 za používání jazyka (A1) se neobjevuje u $47 \%$ žáků, někdy se objevuje u $21 \%$ žáků. Pravděpodobně část žáků stres nepociťovala, tudiž strategii nepoužívala. Naopak často stres pocítuje 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 nepoužívala 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 nespolupracovala 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 kulturom 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 interindividuálních 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 neuvedli 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), zbožné čtení před hloubkovým (KG9: R = -0,14, p = 0,00), vyhledávání pravidel (KG12: R = -0,01, 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 známa slovní zásobou (K5: R = -0,12, p = 0,00), zjednodušování sdělení (K6: R = -0,09, p = 0,00).
- Metakognitivní: vytváření si přehledu, hledání souvislosti (M1: R = -0,07, p = 0,02), odklad mluvené produkce (M4: R = -0,07, p = 0,04), zajímání 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), sešít 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), sebepovzbuzující 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 obratů (KGS: $R = 0,14$, $p = 0,00$) 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, ruský, 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 učili 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 gymnáziá (2007). Vzdělávací programy se tedy nelíší, 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 Kruskalovo-Wallisova testu pro kategoriální proměnnou s více kategoriemi (typ gymnázia) a intervalovou 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).
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 méně předčili žáci čtyřiletého 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 provádí, 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 čtyřiletém (H (2, N = 1030) = 17,19, p = 0,00). Rozdíly byly v jazycích, které se učili, kromě ruštiny. Více učili anglicky, na čtyřiletém téměř všichni, ale nejméně ze tří typů gymnázii. Německy se častěji učili na osmiletém gymnáziu. Francouzsky na šestiletém, španělsky také, na osmiletém španělská 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 objevily v době učení preferovaného jazyka. Na šestiletém gymnáziu se učili žáci jazyk, který uváděli jako preferovaný nejkratší dobu, průměrně necelých 7 let, nejdelší na osmiletém gymnáziu, necelých 9 let. Rozdíly mezi typy gymnázii byly signifikantní u efektivity učení jazyku (H (2, N = 1015) = 37,57, p = 0,00). Nejvyšší efektivitu učení měli žáci šestiletého gymnázia. Žáci čtyřiletého a osmiletého gymnázia se nelišili (oboustranné víceážně post-hoc porovnání p hodnot: 4 = 8 > 6 při p < 0,05). Největší rozptyl v datech byl u žáků čtyřiletého gymnázia. Rozdíly byly ve známce (H (2, N = 1014) = 11,64, p = 0,00). Nejlepší známky dostávali žáci na čtyřiletém (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), sebepovzbuzování (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 doslovněho 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 konverzací 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 ne-souvisela a s genderem a s tím, zda žák uváděl, že se umí učit a ví, jak na to a uči 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. Děle se žáci učili anglicky než německy (R = -0,08, p = 0,01). Čím déle se učili preferovaný cizí jazyk, tím lépe uváděli jeho znalost (R = 0,21, p = 0,00) a lépe 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 konverzací na tématu 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 prvnímu cizímu 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 osvojeném 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 rodičových 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 strategii:

- 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: 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 činností (KG1), používání ustálených obratů (KG4), vedení si sešitu (KG8), anticipace (KG12), opatnost 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), závazný pocitů a snaха s nimi pracovat (A6: R = -0,10, p = 0,00).
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

<table>
<thead>
<tr>
<th>strategie</th>
<th>informování</th>
<th>procvičování</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>průměr</td>
<td>0,13**</td>
<td>0,14**</td>
</tr>
<tr>
<td>P</td>
<td>0,09**</td>
<td>0,10**</td>
</tr>
<tr>
<td>KG</td>
<td>0,13**</td>
<td>0,12**</td>
</tr>
<tr>
<td>K</td>
<td>0,11**</td>
<td>0,11**</td>
</tr>
<tr>
<td>M</td>
<td>0,14**</td>
<td>0,13**</td>
</tr>
<tr>
<td>A</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>S</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 opatrnosti 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 obra-
tů (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) – směrování k témátemu 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; pro-
  cvičování R = 0,13, p = 0,00), plánování učení (M6: informování R = 0,08, p = 0,01; pro-
  cvičování R = 0,08, p = 0,01), příprava učebního prostředí (M7: R = 0,07, p = 0,02), ve-
  dení si sešitu (M8: informování R = 0,09, p = 0,00; procvičování R = 0,10, P = 0,00). Pou-
  ze 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: 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), sebepovzbuzující 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 zjištěných: spolupráce se spolužáky (S4: R = 0,11, p = 0,00),
  kamarád na konverzaci, dopisování (S5: R = 0,11, p = 0,00), spolupráce s rodilými mluv-
  čími (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, dobu 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 pravděpo-
dobnější 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 sebeopjetí žáka v oblasti učení

V rámci nepřímého vlivu sebeopjetí 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 (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 po-stavení v učení cizímu jazyku a používají je žáci, kteří jazyk umí méně a učí se ho teprve kratší dobu a kompenzují pomocí těchto strategií znalostí, 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 procvícování výslovnosti a psaní (KG3), kombinování známých obratů (KG5), procvícování (KG6), snaha rozumět bez doslovného překládání (KG15). Signifikance byla p = 0,00.
- **Kompensační 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 procvícování (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: sebepovzbuzování 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 konverzaci 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 ukázal u počtu jazyků (R = 0,10, p = 0,00). Žáci, kteří se učili více 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 pozice v porádí 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 pozice. 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 obratů (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: 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 tématu s neznámou slovní zásobou (K4: R = -0,25, p = 0,00) a směrování 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), známků (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 zjištěnanou jako subjektivní odhad znalosti ve srovnání s rodilými mluvčími, známků jako indikátor krátkodobé efektivity učení a koeficient efektivity učení definovalý jako poměr doby učení jazyku a subjektivně vnímané úrovně znalosti jazyka. Doplňký 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), fyzičké ztvárnění (P8: R = 0,08, p = 0,01).

• Kognitivní: napodobování rodilých mluvčích (KG2: R = 0,21, p = 0,00), procvičování fonetického a grafického systému (KG3: R = 0,08, p = 0,00), kombinování jazykových struktur (KG5: 0,24, p = 0,00), procvičování v přirozeném kontextu (KG6: 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 konverzací o tématech s neznámou slovní zásobou (K4: R = -0,29, p = 0,00), směřování sdělení k tématům, ve kterých žák zná slovička (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).

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 spolužá-
ky (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 více 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 dán konstrukci 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). Známka 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 umisťovali 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 pamětové 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 známkou 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:

• Pamětové: 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 sýtemu (KG3), používání frazeologických obratů (KG4), kombinování jazykových struktur (KG5), procvičování v přirozeném kontextu (KG6), myšlení v jazyce (KG7), aplikace pravidel (KG11), vyhledávání pravidel (KG12), analyzování výrazů (KG13), kontrastní mezi jazykové srovnávání (KG14), rozumění bez doslovného překládání (KG15) a opatnost při mezi jazykovém 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 známnym (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), všímání 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 opra-
vování (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 ne-
známoj 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>KG2</th>
<th>KG3</th>
<th>KG4</th>
<th>KG5</th>
<th>KG6</th>
<th>KG7</th>
<th>KG11</th>
<th>KG12</th>
<th>KG13</th>
<th>KG14</th>
<th>KG15</th>
<th>KG16</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>R</td>
<td>-0,19</td>
<td>-0,11</td>
<td>-0,09</td>
<td>-0,17</td>
<td>-0,17</td>
<td>-0,11</td>
<td>-0,10</td>
<td>-0,09</td>
<td>-0,12</td>
<td>-0,21</td>
<td>-0,10</td>
</tr>
<tr>
<td>p</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,01</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tab. 37: Signifikantní korelace metakognitivních strategií se známkou z preferovaného cizího
jazyka na gymnáziu

<table>
<thead>
<tr>
<th>M1</th>
<th>M2</th>
<th>M5</th>
<th>M6</th>
<th>M9</th>
<th>M11</th>
<th>M12</th>
<th>M13</th>
<th>M14</th>
<th>M15</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>R</td>
<td>-0,07</td>
<td>-0,12</td>
<td>-0,11</td>
<td>-0,11</td>
<td>-0,16</td>
<td>-0,23</td>
<td>-0,08</td>
<td>-0,21</td>
<td>-0,21</td>
</tr>
<tr>
<td>p</td>
<td>0,02</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,01</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tab. 38: Signifikantní korelace sociálních strategií se známkou z preferovaného cizího jazyka na
gymnáziu

<table>
<thead>
<tr>
<th>S1</th>
<th>S2</th>
<th>S3</th>
<th>S4</th>
<th>S5</th>
<th>S6</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>R</td>
<td>-0,07</td>
<td>0,11</td>
<td>-0,10</td>
<td>-0,18</td>
<td>-0,19</td>
</tr>
<tr>
<td>p</td>
<td>0,03</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 prefero-
váný 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 prvnímu cizímu jazyku. Známka a uváděná znalost jazyka korelovaly (R = -0,38, p = 0,00). Vzhledem k tomu, že vzorek je rela-
tivně rozsáhlý, lze tuto korelace označit jako 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 doved-
ností uváděli dovednost mluvení (R = -0,41, p = 0,00) a níže poslech (R = 0,10, p = 0,00). Čím
silnější 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 pro-
cvičuje 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 (kategoriální 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>nejlepší dovednost</th>
<th>N</th>
<th>x</th>
<th>SD</th>
<th>Me</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>mluvení</td>
<td>251</td>
<td>2,42</td>
<td>0,44</td>
<td>2,4</td>
</tr>
<tr>
<td>psaní</td>
<td>234</td>
<td>2,33</td>
<td>0,42</td>
<td>2,3</td>
</tr>
<tr>
<td>čtení</td>
<td>391</td>
<td>2,40</td>
<td>0,44</td>
<td>2,4</td>
</tr>
<tr>
<td>poslech</td>
<td>116</td>
<td>2,46</td>
<td>0,41</td>
<td>2,4</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Žáci se signifikantně lišili v používání následujících strategií podle toho, jakou dovednost uváděli jako nejlépe rozvinutou:

- Paměťové strategie: zapamatování si slovička pomocí jiného slovička (P9: H (3, N = 988) = 9,42, p = 0,02). Nejvíc 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 nejlepší 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 strategie 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 tématek, kde neznali slovní zásobu (KS: H (3, N = 986) = 15,16, p = 0,00, kterou nejvíce používali žáci, kteří měli nejlépší 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 jazyc. 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 kamarádů na dopisování nebo konverzaci (S5: H (3, N = 984) = 15,38, p = 0,00), kterou nejvíce používali žáci, kteří uvedli jako svou nejlepší dovednost porozumění slyšenému. Kamarád na dopisování byl častěji 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 nejlepší 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 uvažují jako svou nejlepší dovednost mluvení, s nejkratší dobou uváděli poslech. Žáci se lišili v tom, jakou dovednost uváděli jako svou nejlepší 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

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.

\[ Ke = \frac{z}{d} \]

Koeficient efektivity
z znalost preferovaného jazyka
d doba učení preferovanému jazyku

Tab. 40: Deskriptivní statistika koeficientu efektivity učení jazyku na gymnáziích

<table>
<thead>
<tr>
<th>proměnná</th>
<th>platné N</th>
<th>prům</th>
<th>Me</th>
<th>Mo</th>
<th>četn. Mo</th>
<th>min</th>
<th>max</th>
<th>spodní kvartil</th>
<th>horní kvartil</th>
<th>rozptyl</th>
<th>SD</th>
<th>SE</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>koef. efektivity</td>
<td>1015</td>
<td>0,44</td>
<td>0,38</td>
<td>0,33</td>
<td>159</td>
<td>0,11</td>
<td>2,50</td>
<td>0,30</td>
<td>0,50</td>
<td>0,06</td>
<td>0,25</td>
<td>0,01</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 efektivita učení jedince.
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 efektivity učení žáci dosahovali, tím více používali následující strategie (tab. 41):

- Paměťové: seskupování slov (P4), pojmové mapy (P7), kartičky a mechanické techniky (P10).
- Kognitivní: napodobování rodilých mluvčích (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 rodilými nebo zdatnými mluvčími (S6) a seznamování se s danou kulturou (S7).

Tab. 41: Korelace jednotlivých strategií s koeficientem efektivity na gymnáziích

<table>
<thead>
<tr>
<th>P4</th>
<th>P5</th>
<th>P7</th>
<th>P10</th>
<th>KG2</th>
<th>KG3</th>
<th>KG5</th>
<th>KG6</th>
<th>KG7</th>
<th>KG8</th>
<th>KG13</th>
<th>K4</th>
<th>K5</th>
<th>K6</th>
<th>K8</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>R</td>
<td>0,11</td>
<td>-0,12</td>
<td>0,11</td>
<td>0,09</td>
<td>0,09</td>
<td>0,09</td>
<td>0,13</td>
<td>0,15</td>
<td>0,13</td>
<td>-0,08</td>
<td>-0,06</td>
<td>-0,15</td>
<td>-0,10</td>
<td>-0,10</td>
</tr>
<tr>
<td>p</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,01</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>M6</th>
<th>M9</th>
<th>M10</th>
<th>M13</th>
<th>S1</th>
<th>S4</th>
<th>S5</th>
<th>S6</th>
<th>S7</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>R</td>
<td>0,13</td>
<td>0,09</td>
<td>0,08</td>
<td>0,13</td>
<td>-0,08</td>
<td>0,17</td>
<td>0,10</td>
<td>0,14</td>
</tr>
<tr>
<td>p</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,01</td>
<td>0,00</td>
<td>0,01</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Čím vyšší efektivity 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 rozložení na části (KG13).
- Kompenzační: vyhýbání se komunikaci s neznámost slovní zásobou (K4), směřování projevu k tématům se známost slovní zásobou (K5), zjednodušování sdělení (K6), opisy a synonyma, když žák neví dané slovo (K8).
- Sociální: požádání o vysvětlení, zopakování, zpomalení v případě neporozumění (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 procvicoval, 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**

<table>
<thead>
<tr>
<th>strategie</th>
<th>efektivita strategií</th>
<th>sebeupojetí</th>
<th>učitel</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>průměr</td>
<td>0,12**</td>
<td>0,12**</td>
<td>0,32**</td>
</tr>
<tr>
<td>paměťové</td>
<td>0,09**</td>
<td>0,14**</td>
<td>0,14**</td>
</tr>
<tr>
<td>kognitivní</td>
<td>0,11**</td>
<td>0,11**</td>
<td>0,31**</td>
</tr>
<tr>
<td>kompenzační</td>
<td>-0,10**</td>
<td>-0,18**</td>
<td>-0,18**</td>
</tr>
<tr>
<td>metakognitivní</td>
<td>0,15**</td>
<td>0,15**</td>
<td>0,36**</td>
</tr>
<tr>
<td>afektivní</td>
<td>0,08**</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>sociální</td>
<td>0,13**</td>
<td>0,20**</td>
<td>0,20**</td>
</tr>
</tbody>
</table>
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 němčiny (72 %) a necelá třetina francouzsky. Preferovaný cizí jazyk se žáci učili stejně průměrně dlouho jako v roce 2004 (Vlčková 2007). Na gymnáziích dle očekání vzrostl počet žáků, které se žáci učí tři jazyky. Výsledky jsou podobné jako v roce 2004 (Vlčková 2007, s. 90). Snížil se počet žáků, kteří se učili latinsky z 30 % na 10 %, což ale může být dán výzkumným vzorkem. Své znalosti žáci ve srovnání s rodilými mluvčími hodnotí hůře, než jaké dostávaly 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 neúspěšně učí nebo spíše neúspěch, další více než třetina žáků uváděla, že se umí učit jen částečně. Zároveň více než třetina žáků uvedla, že se anglicky nejvíc nesnášejí, což je zvětšením z hlediska vzdělávací kultury. Své znalosti žáci ve srovnání s rodilými mluvčími hodnotí hůře, než jaké dostávaly 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 neúspěšně učí nebo spíše neúspěch, další více než třetina žáků uváděla, že se umí učit jen částečně. Zároveň více než třetina žáků uvedla, že se anglicky nejvíc nesnášejí, což je zvětšením z hlediska vzdělávací kultury. Své znalosti žáci ve srovnání s rodilými mluvčími hodnotí hůře, než jaké dostávaly 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.

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 používané. Ne všechny strategie však ukazují určitou efektivitu, tj. souvislost se známkou nebo například zna-

Paměťové strategie byly nejméně používanou skupinou strategií. Specifické paměťové techniky minimálně položila 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 používané. Časté bylo opakování činnosti (více než polovina žáků), používání frazeologických obratů, 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 téma 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 zajišťující se dostatku času na jeho učení. 60 % žáků uvádělo, že se 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 behavoristických. Pokud se však podíváme na to, jak je tato strategie používána, zdá se, že nepřekračuje určenou kritickou míru, za niž 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 učit, přitom učením jazyka stráví ve škole mnoho hodin a let. V daném ročníku na gymnáziu se žáci preferovaný jazyk průměrně 8,3 let a první jazyk se začali učit na prvním stupni základní školy. Ukazuje se však, že zjišťování se, jak se učit, nesouvise s celkovou efektivitou učení, ani uváděnou znalostí jazyka. Souviselo ale seznám z jazyka coby jediného zjišťovaného ukazatele externího hodnocení žáka (R = -0,11, p = 0,00). O učivu a k čemu se zjistivilo, nepřemýšlelo 45 % žáků.

Afektivní strategie byly minimálně používanou skupinou strategií. Vysvětlit si to lze tak, že žáci nepocítili stres související s jazykem nebo ho neřešili, resp. neřešili tento konkrétní typ stresu, případně jen výjimečně, když je aktuální. Žáci si velmi málo věnovali různé sebeodměňující strategie. Třetina žáků si ale dodávala odvahu k používání jazyka. Zajímavé například je, že žáci ve velké míře používali strategii známod ve počátcích teorií učení, zejména podmiňování, a to sebeodměňování za učení.

Sociální strategie učení byly relativně málo používané, což může být dán 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 % 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 jazyka a usnadňuje porozumění díky znalosti kontextu. V žádání o opravování a přizpůsobení sdělení se žáci ukazovali 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 nevynutněné 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.


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 určité 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 dáním, že němčina je tímto směrem výraznější slovotvorná. Angličináři častěji pracují fonetický a ortografické systému jazyka, napodobují rodilé mluvčí, učí se jazyk prostřednictvím kultury spojené s daným jazykem, častěji odhadují význam slov a používají opisu, procvičují se 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 angličinu 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 znalostí jazyka, která je podle sebeposouzení žáků tím lepší, čím dříve se žáci začali jazyk učit. Proto 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, určité vliv na 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 začínavi, 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, nelíšli. Pokud se podíváme na dobu učení preferovaného jazyku, na nějž jsme vázáli mj. 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 učili, tím méně používali 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 vyhledávali příležitosti k učení a více jazyky srovnávali. Nezdá se, že by se dívky učily jazyky déle, a také to, že se žáci učili 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 vyvodit závěr, že pokud učitelé učili žáky učit se, dosahovali úspěchu. Žáci používali strategie více. Konkrétní strategie, jejichž míra používání rostla soucasně 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 plánovat. 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 měli se zpracovávat. Efektivita učení pozitivně souvisela pouze se stresem a používáním strategií.
Ukazuje se relativně výrazný vztah uváděné dovednosti učít 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 mluvcími, dozvidání se o kultuře země a rozvíjení empatie. Žáci, kteří uvádějí, 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 téhoto 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 téma nebo naopak směřování hovoru ke známým tématům se zdají být vázané na nižší znalost jazyka. Podobně jako dovednost učít 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 zdaje ukazuje specifické postavení kompenzačních strategií v institucionalizovaném vzdělávání. Uvádějí, 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 spolužáků) 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 strategii se známkou. Horší známky měli žáci, kteří si více zapamatovávali slova podle jeho umístění, opakované si psali slova nebo cvičili výslovnost, vyhledávali pouze ty informace, které potřebovali, a používali techniky zběžného čtení k uchopení hlavní myšlenky, až pak hloubkově. 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 více než o to nutné, učí se mechanicky, místo komplexnějšího analytického přístupu) a výsledky v jazyce (opakuji činnosti, protože si danou věc bez opakování nemohou snadno zapamatovat). Positivní je, že se uváděná znalost jazyka nelíšila 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 učí. 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 po-
važovat za velice příznivou.

Čím více žáci používali strategie učení, tím lepší měli známku z jazyka. Ne u všech skupin a díl-
čích 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 jazy-
ka, 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,
všimání si vlastních chyb a učení se z nich, vyhledávání co nejlépe procvěcování,
snaha rozumět bez doslovného překládání a propojování nového se známkou. Uváděná známk
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 nízký) a sociálních strategií. U kompenzač-
ních 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
spiše mechanicky a s co nejméně dalším úsilím, sdělení zjednodušují a opisují neznámá slovíč-
ka, častěji žádají o vysvětlení a zopakování, protože nerozumí. Efektivita učení byla tím vyšší,
čím dříve začali žáci s učením jazyků. Korespovala 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 školních a vícelet-
tých gymnází. Srovnáváme žáky v jednotlivých zkoumaných parametrech jejich procesu učení a
kontextu učení, v celkové průměrné míře používání, v používání skupin strategií a jednotli-
vých strategií a v proměnných souvisejících s používáním strategií učení. Soubory dat se liší
velikostí vzorku, proto když uvádíme absolutní četnosti, např. počty respondentů, doporuču-
je mi Bráš 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 transformovánou škálo

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 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 víčenásobné 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

Graf 26: První osvojovaný cizí jazyk u žáků 9. ročníku ZŠ a gymnázií

**Počátek učení prvnímu osvojovanému cizímu jazyku**

Žáci 5. a 9. ročníku a gymnázií se lišíli v počátku učení prvnímu cizímu 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 gymnázií 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 prvnímu cizímu 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.

**Odlišnosti v počtu osvojovaných cizích jazyků**

Dívali jsme se také blíže do rozdílů v počtu osvojovaných jazyků (graf 27). Rozdíly byly zjištěné 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 tím 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.
Rozdíly v preferování určitého cizího jazyka

Strategie učení byly v 9. ročníku a na gymnáziích zjišťovány u žáků preferovaného jazyka, proto uváděme srovnání, které jazyky žáci preferovali. Žáci gymnázií uváděli jako preferovaný cizí jazyk více různých jazyků, což odpovídá počtu osvojených 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 vyučovány jako první a druhý cizí jazyk.

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. ročníkem. 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 použitím 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 prvnímu cizímu jazyku z důvodu zachování co nejstručnějšího dotazníku kvůli limitováno kognitivním kapacitě žáků daného věku.

Graf 29: Rozdíly v době učení se cizím jazykem 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.
Rozdíly ve znalosti preferovaného cizího jazyka mezi 9. ročníkem ZŠ a gymnázií

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 lépe známky z jazyka než žáci 9. ročníku a gymnázií (graf 31). Post-hoc test ukazoval následující rozdíly (oboustranné víceválcové 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 umisťovány 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 umisťováno 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 odráží 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 gymnáziím

Graf 35: Rozdíly v nejslabší řečové dovednosti mezi 9. ročníkem ZŠ a gymnáziím
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 ročních 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

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 procvíčují. 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 říkal, 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 po-rovnání 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 Mann 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 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 neprocvičují, jak se učit. V 9. ročníku 50 % žáků neprocvičuje nikdy nebo procvičuje jen částečně, jak se učit a používá strategie. Přehledněji ukazuje výsledky tabulka 43.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Median</th>
<th>25%-75%</th>
<th>Min-Max</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>2,0</td>
<td>1,5</td>
<td>0,5</td>
</tr>
<tr>
<td>3,0</td>
<td>2,5</td>
<td>1,0</td>
</tr>
<tr>
<td>4,0</td>
<td>3,5</td>
<td>2,0</td>
</tr>
<tr>
<td>5,0</td>
<td>4,5</td>
<td>3,0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

239
Tab. 43: Potřeba žáků učit se učit a podpora strategií v 5., 9. ročníku a na gymnáziích

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>5</th>
<th>9</th>
<th>12</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>dovednost učit se</td>
<td>14</td>
<td>50</td>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td>neví/ne částečně</td>
<td>30</td>
<td>38</td>
<td>32</td>
</tr>
<tr>
<td>nadání</td>
<td>29</td>
<td>49</td>
<td>43</td>
</tr>
<tr>
<td>částečně</td>
<td>31</td>
<td>37</td>
<td>28</td>
</tr>
<tr>
<td>informování</td>
<td>18</td>
<td>31</td>
<td>24</td>
</tr>
<tr>
<td>nezjišťováno</td>
<td>24</td>
<td>26</td>
<td>39</td>
</tr>
<tr>
<td>procvičování</td>
<td>22</td>
<td>37</td>
<td>22</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 zjišťovány 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 gymnázií 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.
Tab. 44: Průměrné používání strategií (redukované položky) v 5., 9. ročníku a na gymnáziích

<table>
<thead>
<tr>
<th>roč</th>
<th>platné N</th>
<th>x</th>
<th>Me</th>
<th>Mo</th>
<th>četn.</th>
<th>µ</th>
<th>min</th>
<th>max</th>
<th>spodní kvartil</th>
<th>horní kvartil</th>
<th>percentil 10</th>
<th>percentil 90</th>
<th>rozptyl</th>
<th>SD</th>
<th>SE</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>5</td>
<td>1482</td>
<td>3,28</td>
<td>3,30</td>
<td>3,60</td>
<td>39</td>
<td>1,27</td>
<td>4,93</td>
<td>2,87</td>
<td>3,71</td>
<td>2,47</td>
<td>4,07</td>
<td>0,40</td>
<td>0,63</td>
<td>0,02</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>2384</td>
<td>2,81</td>
<td>2,80</td>
<td>3,00</td>
<td>130</td>
<td>1,13</td>
<td>4,47</td>
<td>2,47</td>
<td>3,13</td>
<td>2,14</td>
<td>3,47</td>
<td>0,26</td>
<td>0,51</td>
<td>0,01</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td>1033</td>
<td>3,01</td>
<td>3,00</td>
<td>2,87</td>
<td>67</td>
<td>1,47</td>
<td>4,33</td>
<td>2,71</td>
<td>3,33</td>
<td>2,46</td>
<td>3,60</td>
<td>0,21</td>
<td>0,45</td>
<td>0,01</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

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, oboustranně: 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 gymnázií 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 gymnázií. 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 Mann 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 Mann a Whitneyho. T-testem vyšly shodné výsledky (t = 14,8, df = 3415, p = 0,00, x̄₁₂ = 3,06, x̄₉ = 2,84, N₁₂ = 1033, N₉ = 2384, SD₁₂ = 0,36, SD₉ = 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](image-url)

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).
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 pod-skupin 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 žáků 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.
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 příměřené kognitivní náročnosti dotazníku pro žáky. V 5. ročníku ZŠ jsou méně používané soci-

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

Legenda: graf 1 = 9. ročník ZŠ; graf 2 = gymnázia.

Graf 48: Procenta žáků nepoužívajících jednotlivé strategie v 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích

248
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

<table>
<thead>
<tr>
<th>% ne</th>
<th>strategie</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>&gt; 70</td>
<td>P7</td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 60</td>
<td>P8, P10</td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 50</td>
<td>P6, A6</td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 40</td>
<td>A7, A4, M10</td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 30</td>
<td>KG18, M9, P3, A2, A5, S5</td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 20</td>
<td>KG7, S8, M3, M6, P4, A1, S6</td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 15</td>
<td>S3, S7, KG14, M15, M1, M4</td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 10</td>
<td>KG3, K3, K7, KG17, M7, KG2, A3, M8, KG5, K4, KG6, P9, KG12, P2, M5</td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 5</td>
<td>KG9, KG1, KG4, S1, KG8, KG11, K5, KG13, S4, M12, M11, KG16, M13, P5, S2, KG19, M2</td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 0</td>
<td>K2, KG10, K6, K1, K8, KG15, P1, M14</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tab. 46: Procento žáků 9. ročníku ZŠ nepoužívajících jednotlivé strategie

<table>
<thead>
<tr>
<th>% ne</th>
<th>strategie</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>&gt; 70</td>
<td>P7</td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 60</td>
<td>P8, P10</td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 50</td>
<td>P6</td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 40</td>
<td>S5, A7, A6</td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 30</td>
<td>KG18, KG7, M9, S8, S7, A4, S6, KG14, P4, KG6, M10</td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 20</td>
<td>M13, K3, A2, KG2, A1, P3, KG5, M6, KG12, A5, KG17</td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 15</td>
<td>KG4, M7, M5, S3, KG13, M3, M2, M8, M4, M15, P9, M1, KG16</td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 10</td>
<td>KG3, K4, M14, S4, S1, M12, P2, KG19, KG11, M11, A3, P5, K7</td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 5</td>
<td>P1, K6, KG10, KG9, KG1, K5, K1, K8, KG8, KG15, S2</td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 0</td>
<td>K2</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 popisujeme v dalších částech kapitoly podrobněji.

Tab. 47: Procenta žáků nepoužívajících určitou strategii v 5. a 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích

<table>
<thead>
<tr>
<th>strategie</th>
<th>5. ročník</th>
<th>9. ročník</th>
<th>gymnázia</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>P6/5P</td>
<td>25,24</td>
<td>51,48</td>
<td>50,29</td>
</tr>
<tr>
<td>P10/3P</td>
<td>53,85</td>
<td>64,22</td>
<td>62,79</td>
</tr>
<tr>
<td>KG1/13KG</td>
<td>11,56</td>
<td>7,41</td>
<td>5,24</td>
</tr>
<tr>
<td>KG3/4KG</td>
<td>10,46</td>
<td>10,03</td>
<td>10,27</td>
</tr>
<tr>
<td>KG4/37KG</td>
<td>24,95</td>
<td>15,07</td>
<td>5,34</td>
</tr>
<tr>
<td>KG6/6,7,8,9KG</td>
<td>15,79</td>
<td>35,04</td>
<td>14,17</td>
</tr>
<tr>
<td>KG10/12KG</td>
<td>9,93</td>
<td>6,87</td>
<td>2,52</td>
</tr>
<tr>
<td>K1/14K</td>
<td>16,36</td>
<td>8,3</td>
<td>2,81</td>
</tr>
<tr>
<td>M14/19M</td>
<td>13,31</td>
<td>10,31</td>
<td>4,99</td>
</tr>
<tr>
<td>M15/20M</td>
<td>20,03</td>
<td>18,94</td>
<td>16,24</td>
</tr>
<tr>
<td>A2/18A</td>
<td>30,24</td>
<td>23,77</td>
<td>33,53</td>
</tr>
<tr>
<td>S1/33S</td>
<td>18,71</td>
<td>11,36</td>
<td>5,58</td>
</tr>
<tr>
<td>S4/23S</td>
<td>51,87</td>
<td>10,62</td>
<td>7,87</td>
</tr>
<tr>
<td>S5/24S</td>
<td>66,46</td>
<td>43,63</td>
<td>38,44</td>
</tr>
<tr>
<td>S7/25S</td>
<td>31,91</td>
<td>33,21</td>
<td>15,48</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 sloviček 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 stupně vzdělávání byly signifikantní u představení si slovička (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 stupně 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 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 stupně vzdělávání byly u strategie opakování činností signifikantní (KG1/13KG: H (2, N = 4884) = 132,92, p = 0,00). Post-hoc test vícenásobného porovnání p hodnot (oboustranný) ukazoval, že opakování činností 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 byly také v používání ustálených spojení (KG4/37KG: H (2, N = 4864) = 191,60, p = 0,00). V 5. ročníku byla strategie požívána 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 gymnázii proběhlo u 14 strategií z 19. Ve všech případech kromě jednoho KG9 (předběžné zhlédnutí textu) používali strategie více studenti gymnázii. Jednalo se o tyto strategie: Napodobování rodičův 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 Kruskalova-Wallisův H-test. Pro ostatních 7 srovnání 9. ročníku a gymnázií neparametrický U-test podle Mann a Whitneyho (Z hodnoty).

Rozdíly v používání strategie odhadování významu slov 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 známost 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 neznámost 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 pročišťování (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), zajímání 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

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 ($S4/23S: H (2, N = 4859) = 39,03, p = 0,00$), 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, oboustranně: $5 = 12 > 9$ 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, oboustranně: $12 = 9 > 5$ při $p < 0,05$).
- Kamarád na konverzaci nebo dopisování uváděli více žáci gymnázií než 9. ročníku, nejméně žáci 5. ročníku ZŠ (post-hoc test: vícenásobné porovnání p hodnot, oboustranně: $12 = 9 > 5$ 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, oboustranně: $12 = 5 > 9$ 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 potvrzování 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 gymnázií a

Tab. 48: Srovnání rozdílů v používání strategií mezi gymnázii a 9. ročníky ZŠ

<table>
<thead>
<tr>
<th>ročník vzdělávání</th>
<th>položky inventáře (strategie)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>12 &gt; 9</td>
<td>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</td>
</tr>
<tr>
<td>9 &gt; 12</td>
<td>P3, P7, P8, KG3, K4, M3, M6, M10, A1, A2, A4, A5, A6, P2, P6, P10, KG9</td>
</tr>
<tr>
<td>9 = 12</td>
<td>rozdíly nezjištěny K2, K5, M1, M4, M5, M9, M15, A7, S2, S3, S4</td>
</tr>
</tbody>
</table>


Tab. 49: Rozdíly v používání strategií mezi 5. a 9. ročníkem ZŠ a gymnázií

<table>
<thead>
<tr>
<th>ročník vzdělávání</th>
<th>položky inventáře (strategie)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>5 &gt; 9 &gt; 12</td>
<td>KG3/4KG, A2/18A</td>
</tr>
<tr>
<td>5 &gt; 12 &gt; 9</td>
<td>KG1/3KG, KG4/37KG, KG10/12KG, M14/19M</td>
</tr>
</tbody>
</table>
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 ročník 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 osvojených jazyků. Pouze v 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích sledujeme také proměnné jako ranou výuku jazyků – počátek učení cizím jazykům, dobu učení preferovanému jazykům; 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>proměnné</th>
<th>5</th>
<th>9</th>
<th>12</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>gender</td>
<td>-0,07**</td>
<td>-0,15**</td>
<td>-0,21**</td>
</tr>
<tr>
<td>umím se učit</td>
<td>0,26**</td>
<td>0,30**</td>
<td>0,32**</td>
</tr>
<tr>
<td>nadání na jazyk</td>
<td>0,28**</td>
<td>0,28**</td>
<td>0,24**</td>
</tr>
<tr>
<td>informování o učení</td>
<td>0,25**</td>
<td>0,22**</td>
<td>0,13**</td>
</tr>
<tr>
<td>procvičování učení</td>
<td>nesledováno</td>
<td>0,20**</td>
<td>0,14**</td>
</tr>
<tr>
<td>počátek učení jazykům</td>
<td>—</td>
<td>-0,09**</td>
<td>—</td>
</tr>
<tr>
<td>doba učení pref. jazyku</td>
<td>nesledováno</td>
<td>0,06**</td>
<td>—</td>
</tr>
<tr>
<td>typ jazyka (AJ, NJ)</td>
<td>-0,10**</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
</tr>
<tr>
<td>počet jazyků</td>
<td>—</td>
<td>0,14**</td>
<td>0,22**</td>
</tr>
</tbody>
</table>

* 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).
Srovnání vlivu vybraných proměnných na používání skupin strategií

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 ukázalo, že pokud učitel říká žákům, jak se učit používají žáci strategie učení více. Vztah platil také, když učitel učení i procvičoval, což bylo zjištěná 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, sebeopjetím 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 zjištěvané 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 učili angličtinu, nebo němčinu. Doba učení danému preferovanému 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>proměnné</th>
<th>přímé strategie</th>
<th>nepřímé strategie</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>gender</td>
<td>-0,15**</td>
<td>-0,22**</td>
</tr>
<tr>
<td>umím se učit</td>
<td>0,22**</td>
<td>0,26**</td>
</tr>
<tr>
<td>nadání na jazyk</td>
<td>0,20**</td>
<td>0,15**</td>
</tr>
<tr>
<td>informování o učení</td>
<td>0,19**</td>
<td>0,07**</td>
</tr>
<tr>
<td>procvičování učení</td>
<td>0,17**</td>
<td>0,15**</td>
</tr>
<tr>
<td>počátek učení cizím jazyků</td>
<td>-0,09**</td>
<td>-0,07**</td>
</tr>
<tr>
<td>doba učení pref. jazyku</td>
<td>0,06**</td>
<td>—</td>
</tr>
<tr>
<td>typ jazyka (AJ, NJ)</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
</tr>
<tr>
<td>počet jazyků</td>
<td>0,13**</td>
<td>0,18**</td>
</tr>
</tbody>
</table>

* 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>roč.</th>
<th>gender</th>
<th>umím se učit</th>
<th>nadání na jazyk</th>
<th>informování o učení</th>
<th>procvícování učení</th>
<th>počátek učení</th>
<th>doba učení pref. jazyka</th>
<th>typ jazyka (AJ, NJ)</th>
<th>počet jazyků</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>P</td>
<td>9</td>
<td>-0.05*</td>
<td>0.13**</td>
<td>0.09**</td>
<td>0.08**</td>
<td>0.05*</td>
<td></td>
<td>0.05*</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>12</td>
<td>-0.08**</td>
<td>0.17**</td>
<td>0.09**</td>
<td></td>
<td>-0.07*</td>
<td></td>
<td>0.07*</td>
<td>0.22**</td>
</tr>
<tr>
<td>KG</td>
<td>9</td>
<td>-0.15**</td>
<td>0.32**</td>
<td>0.31**</td>
<td>0.20**</td>
<td>0.19**</td>
<td>-0.09**</td>
<td>0.08**</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>12</td>
<td>-0.19**</td>
<td>0.31**</td>
<td>0.25**</td>
<td>0.09**</td>
<td>0.10**</td>
<td></td>
<td>-0.07*</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K</td>
<td>9</td>
<td>-0.11**</td>
<td></td>
<td>0.05*</td>
<td>0.12**</td>
<td>0.11**</td>
<td>-0.06*</td>
<td>0.06**</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>12</td>
<td>-0.16**</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>M</td>
<td>9</td>
<td>-0.12**</td>
<td>0.31**</td>
<td>0.27**</td>
<td>0.18**</td>
<td>0.18**</td>
<td>-0.08**</td>
<td>0.07**</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>12</td>
<td>-0.14**</td>
<td>0.36**</td>
<td>0.26**</td>
<td>0.13**</td>
<td>0.12**</td>
<td></td>
<td>-0.07*</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>A</td>
<td>9</td>
<td>-0.07**</td>
<td>0.12**</td>
<td>0.10**</td>
<td>0.13**</td>
<td>0.10**</td>
<td></td>
<td>0.05*</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>12</td>
<td>-0.08**</td>
<td>0.06*</td>
<td>0.11**</td>
<td>0.11**</td>
<td>0.06**</td>
<td></td>
<td>0.11**</td>
<td>-0.06**</td>
</tr>
<tr>
<td>S</td>
<td>9</td>
<td>-0.07**</td>
<td>0.22**</td>
<td>0.21**</td>
<td>0.14**</td>
<td>0.15**</td>
<td>-0.08**</td>
<td>0.06**</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>12</td>
<td>-0.18**</td>
<td>0.24**</td>
<td>0.23**</td>
<td>0.14**</td>
<td>0.13**</td>
<td>-0.10**</td>
<td></td>
<td>0.15**</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>proměnné</th>
<th>ročník 5</th>
<th>ročník 9</th>
<th>ročník 12</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>známka**</td>
<td>-0,08*</td>
<td>-0,20**</td>
<td>-0,16**</td>
</tr>
<tr>
<td>skóre/znalost</td>
<td>–</td>
<td>0,20**</td>
<td>0,12**</td>
</tr>
<tr>
<td>efektivita učení</td>
<td>nesledováno</td>
<td>0,12**</td>
<td>–</td>
</tr>
</tbody>
</table>

* Hladina významnosti 0,05, ** 0,01, – výsledek nebyl statisticky signifikantní. (Spearmanův koeficient R pořadové korelace).


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 používali skupinu přímých a nepřímých strategií učení, tím lepší mají známkou z cizího jazyka. Z hlediska síly vztahu lze zmínit především tento vztah v 9. ročníku u přímých strategií a známkou. 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 saturována 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.

---

Tab. 54: Přehled vlivu přímých a nepřímých strategií učení na proměnné v 9. ročníku ZŠ a na gymnáziích

<table>
<thead>
<tr>
<th>proměnné</th>
<th>přímé strategie</th>
<th>nepřímé strategie</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>známka</td>
<td>-0,20** -0,17**</td>
<td>-0,09** -0,14**</td>
</tr>
<tr>
<td>znalost</td>
<td>0,11** —</td>
<td>0,19** 0,16**</td>
</tr>
<tr>
<td>efektivita</td>
<td>0,04* —</td>
<td>0,12** 0,09*</td>
</tr>
</tbody>
</table>

* 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 jezména 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>strategie</th>
<th>ročník</th>
<th>známka</th>
<th>znalost</th>
<th>efektivita</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>P</td>
<td>9</td>
<td>—</td>
<td>0,07**</td>
<td>0,06*</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>12</td>
<td></td>
<td>-0,07*</td>
<td>0,14**</td>
</tr>
<tr>
<td>KG</td>
<td>9</td>
<td>-0,29**</td>
<td>0,22**</td>
<td>0,12**</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>12</td>
<td>-0,21**</td>
<td>0,11**</td>
<td>—</td>
</tr>
<tr>
<td>K</td>
<td>9</td>
<td>-0,14**</td>
<td>—</td>
<td>-0,07**</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>12</td>
<td></td>
<td>-0,18**</td>
<td>-0,10**</td>
</tr>
<tr>
<td>M</td>
<td>9</td>
<td>-0,19**</td>
<td>0,23**</td>
<td>0,14**</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>12</td>
<td>-0,19**</td>
<td>0,15**</td>
<td>—</td>
</tr>
<tr>
<td>A</td>
<td>9</td>
<td>0,05*</td>
<td>0,09**</td>
<td>0,08**</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>12</td>
<td>0,06*</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
</tr>
<tr>
<td>S</td>
<td>9</td>
<td>-0,11**</td>
<td>0,14**</td>
<td>0,06**</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>12</td>
<td>-0,15**</td>
<td>0,20**</td>
<td>0,13**</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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.
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 neodterminují rozdíly v používání strategií. Jedná se zejména o proměnné věk, pokročilitost 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. Pokročilitost v preferovaném jazyce a doba učení se preferovanému jazyku nebyly v našem výzkumu přimárně 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 nejvíce. Nicméně obvykle se uváděl jazyk, který znali nejlépe a/nebo se ho učili nejvíce. I přes toto 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 zanedbatelnou). Vliv na používání strategií se tedy neukázal pouze v závislosti na pokročilitosti v cizím jazyce (deklarované znalosti), stupni vzdělávání a dalších proměnných, jako gender.

Další proměnná, která může ovlivňovat rozdíly v používání strategií mezi danými stupněmi 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 typu 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 cílem a jako dostatečný proud vzdělávání, jelikož je více dívek na gymnáziích než na základních školách (Statistická ročenka ČR 2009), naše výsledky by případně tuto realitu adekvátně odrazely.

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 vyušoval rozdíl – rozdíly mezi žáky s postupem věku v počtu osvozených jazyků. Tyto výsledky odpovídají věku žáků na daných stupních vzdělávání a kurikulárním požadavkům daných stupňů. Žáci gymnázií uváděli jako preferovaný cíl jazyk více různých jazyků, což odpovídá počtu osvozených 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 učili dříve než žáci 5. ročníku ZŠ. V 9. ročníku ZŠ, podobně jako na gymnáziích, je také větší rozdíl v počtu osvozených prvního cizího jazyka. Výsledky můžeme vysvětlovat tak, že možná došlo k určitému uvolnění tlaku na rané osvojení cizího jazyka ze strany rodičů, případně k zvýšení počtu žáků, které se neučili cizí jazyk v mateřské škole, protože byli v rodné příliš z důvodu nedostatku míst ve vzdělávacích institucích daných zvýšeným počtem žáků.

Případně může jít o metodologické zkreslení výsledků vlivem psychologických efektů u retrospektivních odpovědí žáků 9. třídu. U žáků gymnázií lze dřívější počátek osvojení jazyků vysvětlovat jejich demografickými charakteristikami (kulturní kapitál, socio-ekonomický status, vzdělání rodičů, inteligence aj.).

*Závěr: výsledky uvádíme tak, aby bylo evidentní, že preferovaný cíl jazyk může být různý v závislosti na věku a školním stupni. První cizí jazyk je podle Goethova institutu první povinný cizí jazyk vyučovaný v základním vzdělávání. Neposkytuje však úplný výklad, jelikož může být různý dle individuálních preferencí a podmínek vzdělávání.*

35 První cizí jazyk je dle Goethova institutu první povinný cizí jazyk vyučovaný v základním vzdělávání. Nemusí se nutně jednat o první ze všech osvozených 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 známek z cizího jazyka. Známka pozitivně korelovala s používáním strategií na všech třech stupních vzdělávání.


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 náznačených 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).


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 vši 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 sebeopjetí, potřebují podporu v oblasti používání strategií učení cizímu jazyku, aby se mohli efektivně učit, obzvlášť pokud zároveň patří do skupiny žáků, která neví, jak se cizí jazyk učit. Ukazuje se tedy potřeba podpory strategií učení na straně žáků.

Tento 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 využíváváno – 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 vybrány strategie, u kterých jsme na základě předvýzku o čekávaly, 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 do určité míry 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,

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 provořování jazyka v přirozeném kontextu (KG6) – poslouchání televize, sledování rádia, čtení pro zábavu v cizím jazyce, psaní v cizím jazyce, chození na cizojazyčné akce atd. Na gymnáziích je největší procento žáků z daných tří stupňů vzdělávání, kteří nepoužívají určitou strategii, pouze u jedné strategie (sebepovzbuzování – A2), která je však pouze o necelé 3 procentní body méně používána než v 5. ročníku.

Tyto výsledky dokresluji a relativizují naše předchozí výsledky a podporují dosavadní teorii (viz vyše), jak celkově, tak u metakognitivních strategií. U srovnávaných dvou metakognitivních strategií je nejvyšší procento žáků nepoužívajících dané strategie v 5. ročníku.


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

<table>
<thead>
<tr>
<th>výzkum</th>
<th>N</th>
<th>průměr</th>
<th>SD</th>
<th>rok</th>
<th>ročník</th>
<th>poznámka</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>5. ročník ZŠ</td>
<td>1482</td>
<td>3,28</td>
<td>0,63</td>
<td>2006</td>
<td>5 (ZŠ)</td>
<td>transformovaná škála - pouze 15 strategií</td>
</tr>
<tr>
<td>9. ročník ZŠ</td>
<td>2382</td>
<td>2,76</td>
<td>0,43</td>
<td>2006</td>
<td>9 (ZŠ)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>gymnázia</td>
<td>1033</td>
<td>2,92</td>
<td>0,37</td>
<td>2006</td>
<td>předposlední ročníky</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Vlčková 2005</td>
<td>446</td>
<td>2,70</td>
<td>0,42</td>
<td>2004</td>
<td>předposlední ročníky gymnázia</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Koudelková 2009a</td>
<td>101</td>
<td>2,9</td>
<td>–</td>
<td>2008</td>
<td>6 ročníků franc. gymnázia</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Zhao 2009</td>
<td>254</td>
<td>2,57</td>
<td>0,59</td>
<td>2008</td>
<td>univerzita</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Hsu, nedatováno</td>
<td>82</td>
<td>3,04</td>
<td>–</td>
<td>po 2003</td>
<td>6 (ZŠ)</td>
<td>angličtina, 30 strategií, Taiwan</td>
</tr>
<tr>
<td>Lan, Oxford 2003</td>
<td>379</td>
<td>2,9</td>
<td>0,73</td>
<td>nedatovano</td>
<td>6. ročník</td>
<td>angličtina, Taiwan</td>
</tr>
<tr>
<td>Gunning 1997</td>
<td>102</td>
<td>3,5</td>
<td>–</td>
<td>nedatovano</td>
<td>5. ročník</td>
<td>angličtina, frankofonní Kanada</td>
</tr>
</tbody>
</table>

* 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.


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


266
probíhá výuka mnoha předmětů ve francouzštině a první rok šestiletého studia je věnován 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 (Peacok, 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**


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 gymnáziích v roce 2004 (Vlčková 2005), kde je však používáno téměř výlučně žáčí, kteří měli s cizím jazykem a jeho učením nějaké potíže, což bylo u daného vzorku relativně vzácné.


Tab. 58: Srovnání pořadí používání skupin strategií s jinými výzkumy

<table>
<thead>
<tr>
<th>Výzkum</th>
<th>P</th>
<th>KG</th>
<th>K</th>
<th>M</th>
<th>A</th>
<th>S</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>9. ročník ZŠ, 2006 (habilitační práce)</td>
<td>6</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
<td>5</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>předposlední ročníky gymnázií, 2006 (habilitační práce)</td>
<td>5</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
<td>6</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>předposlední ročníky gymnázií, 2004 (Vlčková 2005)</td>
<td>5</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
<td>6</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>gymnázia, 3 poslední ročníky, 2001 (Vlčková 2002)</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
<td>1</td>
<td>III</td>
<td>II</td>
</tr>
<tr>
<td>gymnázia, předposl. ročníky (Přinosilová 2009, Hufová 2010)</td>
<td>5</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
<td>6</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>franc. gymnázium šetlé, všechny ročníky (Koudelková 2009a)</td>
<td>4/5</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
<td>6</td>
<td>4/5</td>
</tr>
<tr>
<td>6. ročník ZŠ, 2009 (Večerková2010)*</td>
<td>V</td>
<td>IV</td>
<td>III</td>
<td>I</td>
<td>-</td>
<td>II</td>
</tr>
<tr>
<td>5. ročník základního vzdělávání, Kanada (Gunning 1997)</td>
<td>4/5/6</td>
<td>4/5/6</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
<td>4/5/6</td>
</tr>
<tr>
<td>6. ročník základního vzdělávání, Taiwan (Lan, Oxford 2003)</td>
<td>6</td>
<td>3/4</td>
<td>1/2</td>
<td>3/4</td>
<td>1/2</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>6. ročník základního vzdělávání, Taiwan, (Hsu, po r. 2003)</td>
<td>5</td>
<td>3</td>
<td>6</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>sekundární školy, Korea 2000 (Lee 2003)</td>
<td>4/5</td>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td>4/5</td>
<td>6</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>post-sekundární školy, Taiwan, (Hsu 2003)</td>
<td>6</td>
<td>5</td>
<td>1</td>
<td>4</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>univerzita, Thajsko (Zhao 2009)</td>
<td>6</td>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>4</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>univerzita, Hong Kong (Bremner 1999)</td>
<td>5</td>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>6</td>
<td>4</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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.

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 bližší. Paměťové strategie zjišťované v SILL (1990) jsou relativně pokročilé, specifické a odpovídají aktuálním poznatkům neurověd, proto možná zatím nejsou žáky používané, případně je řada ani neznají a učitelé je nepřipouštějí. Zapojení těchto paměťových strategií představuje podle našeho názoru (zdánlivě) zvýšené množství potřebného času k učení se slov a podobně, nicméně osvojení je tvrdejší, následné vybavování je snazší, a pokud si žák na dané strategii zvykne, snižuje se 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 používanými strategiemi byly také techniky jako kartičky (P10). V 5. ročníku byla z výše uvedených (málo používaných strategií na gymnáziích a v 9. ročníku) zjištěná pouze strategie používání kartiček (P10) a představování si slov (P6) při jejich osvojování.

Při zredukování 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 Taiwánu. Nejméně používané strategie byly: fy-

zické 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 kultuře,

vyhledávání příležitostí k mluvení anglicky (x = 2,6). Nejméně používané byly paměťové stra-

gie. 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). Zají-

mavé je, že se v tomto výzkumu ukazuje také nízká míra používání strategie spolupráce se spo-

lužáky, 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 převážně využívání angličtiny s rodiči,

podobně jako v našem výzkumu. V Taiwanu to bylo překvapivý výsledek, protože rodiče posílají

děti do jazykových škol, jelikož si mysleli, 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 hodnotou

2 na škále používáno více strategií než v současné výzkumu, jinak však byly nepoužívané stra-

tegie 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 výslov-

nosti slov, pojmové mapy, mechanické techniky (kartičky) a fyzické ztvárnění slova.

Z kognitivních strategií se jednalo o chození na mimoškolní akce. Z metakognitivních o střed-

nědobé plánování učení, krátkodobé cíle a z afektivních o záznamy emocí a práci s nimi a dis-

kusi 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 použí-

vání bylo ztíženo podmínkami žáků (dostupnost rodičů mluvčích) nebo se jim dané strategie

mohly jevit jako okrajové (např. paměťové strategie). Pod hodnotou 2 byly na gymnáziích

v současné výzkumu strategie tučně vyznačené výše: mechanické techniky (kartičky, P10),

používání představ (P6), pojmové mapy (P7), fyzické ztvárnění slov (P8), krátkodobé a středně-

dobé plánování (M10) a záznam pocitů (A6).

Za závažné lze považovat omezený repertoár žáků u paměťových strategií a postrádání krátko-
dobého 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 zjednodušování si 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. ročních, 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 opakovaní činnosti, opakování 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 názvák stability ve struktuře používání strategií učení žáky napříč střednědobým časovým úsekm, 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


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 používaná 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 školy pro srovnání mezi stupně 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 známost 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 velmi 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, zajímání 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 pocitují 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 5. 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, neuvedenéijním 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 zjišťení zde interpretujeme a zasazujeme do kontextu teorie a dalších výzkumů.


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 objevily již 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. Čím více žáci se uváděli, že se umí učit, ví, jak se učit a mají nadání na vzdělávání, tím více používali strategie učení. Logicky se tak ukazuje soulad v sebehodnocení a v souvislosti nadání na cizí jazyk. Čím více žáci se uváděli, že se umí učit, ví, jak se učit a mají nadání na cizí jazyky, tím více používali strategie učení.

Na všech stupních vzdělávání se ukazoval vztah podpory učení a míry používání 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. Čím více žáci se uváděli, že se umí učit, ví, jak se učit a mají nadání na cizí jazyky, tím více používali strategie učení.

Na všech stupních vzdělávání se ukazoval vztah podpory učení a míry používání 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. Čím více žáci se 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.
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 dobu (délkou) učení se referovanému jazyku a používáním strategií se neukazoval. Kromě výsledků v 9. ročníku (čím dříve se žáci začali učit referovaný jazyk, tím více použí- vali 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 referovaným 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 z významnou roli hraje spíše znalost jazyka a pokročilost v něm (u 9. ročníku a na gymnáziích) a případně další zde zmíněné 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 znalostí a používání strategií relativně nejsilnější z daných tří stupňů vzdělávání a doba učení se referovanému jazyku a jeho znalost vykazují signifikantní, ale zanedbatelný vztah.

Podobně počátek učení se cizím jazykům, který byl zjišťován v 9. ročníku a na gymnáziích, se neukazoval jako prediktor používání strategií učení. V 9. ročníku byl vztah sice statisticky signifikantní, ale zanedbatelné síly.

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 zevšeobecněvává 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 našího předchozích výzkumech (Vlčková 2005) se ukázalo, že někteří úspěšní žáci mohou učít se více jazyků, ale získávat přílišná znalostí z jiných oborů. Kdo je však více motivován, této skupině žáků se větší vliv na učení. V našich předchozích výzkumech (Vlčková 2002) se ukázalo, že v 9. ročníku ZŠ, kde je pravděpodobně známka nebo obecné znalost jazyka pro žáky důležitá, jsou na ni těsně vázány vědomé a strategické kroky žáka. Zdá se, že známka je používání strategií bližší než jiné indikátorů vzdělávacích výsledků a proměnné ukazující na účinnost, případně efektivitu strategií učení, kde jsou uživateli s používáním strategií zjišťovány méně. Obzvlášť, pokud se jedná o vědecké dotazníky, nevázané na určité jazykové situace, úlohy a cvičení.

Vztah strategií a známky se ukazuje ve všech našich dosavadních výzkumech (Vlčková 2002, 2005), což se z hlediska výsledků v jiných zemích ne zcela standardní. Známka 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 indikátorů vzdělávacích výsledků a proměnné ukazující na účinnost, případně efektivitu strategií učení, kde jsou uzavřeny s používáním strategií zjišťovány méně. Obzvlášť, pokud se jedná o vědecké dotazníky, nevázané na určité jazykové situace, úlohy a cvičení.
(Vlčková 2002) byl, vzhledem k nejzjišťování přímých strategií, nejsilnější vztah u metakognitivních strategií.


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, nejzjišťoval dovednost porozumění slyšenému a mluvenému. Test sloužil zejména k triangulaci známky z cizího jazyka, jejíž obsah může variovat napříč školami.


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 vyjádřujeme 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. Psali jsme deklarované používání strategií učení v 5. ročníku ZŠ (na konci druhé evaluací 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 ke dispozici diskuse dílčích výsledků týkajících se procesu učení se cizímu jazyku a charakteristik žáků v daném ročníku, používání strategií a jeho souvislosti 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 stupním vzdělávání. Se zvyšujícím se stupněm vzdělávání:

- se zvyšoval počet osvojených 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 dovedností čtení v pořadí řečových dovedností podle měry jejich rozvoje, *
• snižovalo se průměrné pořadí míry rozvoje dovednosti psaní mezi ostatními řečovými dovednostmi, 
• 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. Stejné strategie používají žáci 9. ročníku a gymnázií méně než žáci 5. ročníku. Žáci gymnázií dané strategie používají více než žáci 5. 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 přiblížně 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 dovedností psaní a méně ji vnímali jako opisování a přepisování.
Ve druhé výzkumné otázce jsme se dále ptáli, 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.


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 používány 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 (dochází ke další výuky 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 v výzkumu v roce 2004 (Vlčková 2005).
Tab. 59: Strategie s nízkou mírou používání v 9. ročníku a na gymnáziích

<table>
<thead>
<tr>
<th>strategie</th>
<th>9. ročník, gymnázia</th>
<th>jen 9. ročník</th>
<th>jen gymnázia</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>paměťové</td>
<td>kartičky, představy, kontextualizace</td>
<td>předvedení si slov</td>
<td>seskupování</td>
</tr>
<tr>
<td>kognitivní</td>
<td>souhrny</td>
<td>kombinování, myšlení v cizím jazyce, mezijazykové srovnávání, procvičování, indukce, psaní poznámek</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>metakognitivní</td>
<td>plánování učení, střednědobé plánování, dlouhodobé cíle</td>
<td>diskuse o pocitech</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>afektivní</td>
<td>sebepovzbuzování, sebeodměňování, předcházení stresu, záznam pocitů</td>
<td>seznamování se s cizí kulturou, spolupráce s rodilými mluvčími, dopisování si v cizím jazyce</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>sociální</td>
<td>spolupráce se spolužáky</td>
<td>seznamování se s cizí kulturou, spolupráce s rodilými mluvčími, dopisování si v cizím jazyce</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 systematicky 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 vysvětlovat školním prostředí, 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 nepocítuje aktuální potřebu je používat. Přesto by s nimi měli být seznameni 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 *ročníku* je navíc nepoužíváno několik důležitých *kognitivních strategií* (kombinování výrazů, myšlení v cizím jazyce, mezijazykové srovnávání, procvičování, indukce, psaní 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 \((x = 3,5 \text{ až } 4,5, \text{ tj. často používané})\) 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>strategie</th>
<th>9. ročník, gymnázia</th>
<th>jen 9. ročník</th>
<th>jen gymnázia</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>kompenzační</td>
<td>zjednodušení požádání o pomoc</td>
<td>tematické zaměření opisy, synonyma nepřekládání doslovně odhadování</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>kognitivní</td>
<td>opakování psaní/vysolovování předběžné procházení textu</td>
<td>slovník, internet</td>
<td>zvýrazňování</td>
</tr>
<tr>
<td>metakognitivní</td>
<td>učení se z chyb</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Vysoká míra používání strategií se ukazovala především u několika kompenzačních a kognitivních strategií. Na gymnáziích bylo často používaných 6 z 10 kompenzačních strategií.

Pouze jedna strategie vykazovala vysokou míru používání \((x > 2,5 \text{ na } 3 \text{ bodové škále, téměř vždy používaná})\), 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 stárními žáky a které mladšími, a zda se používání jednotlivých strategií liší, a objevují se statisticky signifikantní rozdíly v měří 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

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>12 &gt; 9</th>
<th>12 = 9</th>
<th>9 &gt; 12</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>P</td>
<td>propojování kontextualizace vizualizace podle umístění fonetické reprezentace</td>
<td>představení si slov kartičky správné opakování</td>
<td>seskupování pojmové mapy fyzické ztvárnění</td>
</tr>
<tr>
<td>KG</td>
<td>opakování slov používání ustálených spojení používání slovníku aj. přirozené procvičování napodobování rodilých mluvčích kombinování slov myšleni v cizím jazyce rychlé uchopení myšlenky aplikace pravidel vyhledávání pravidel analýza slov mezi jazykové srovnávání nepřekládání doslova opatrnost při transferu psaní si poznámek souhrny zvýrazňování</td>
<td>opakování výslovnosti a ortografie předběžné zhlednutí textu</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K</td>
<td>odhadování mimika, gesta zjednodušení neologismy opisy, synonyma</td>
<td>obdržení pomoci výběr tématu</td>
<td>vybírání se neznámé konverzaci</td>
</tr>
<tr>
<td>M</td>
<td>všímání si chyb řízená pozornost selektivní pozornost organizačie prostředí vedení si sešitu rozpoznání účelu anticiace vyhledávání procvičování</td>
<td>hodnocení pokroku přehled, vztahy odklad produkce zájem o učení dlouhodobě cíle</td>
<td>učení se z chyb zaměření učení plánování času na učení střednědobé plánování</td>
</tr>
<tr>
<td>A</td>
<td>sebepovzbuzování dodávání si odvahy používat CJ</td>
<td>sdělování pocitů</td>
<td>relaxace při stresu sebeodměňování věnování pozornosti stresu záznam emocí</td>
</tr>
<tr>
<td>S</td>
<td>žádání o zpomaleni dopisování v cizím jazyce spolupráce s rodilými mluvčími rozvíjení empatie</td>
<td>seznamování s kulturou spolupráce se spolužáky žádání o potvrzení žádání o opravování</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>


**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 konverzací a posouvání jejího tématu,
• snižuje se plánování učení,
• snižuje se používání afektivních strategií.


Tab. 62: Signifikantní rozdíly v používání strategií s klesajícím stupněm vzdělávání

<table>
<thead>
<tr>
<th>5 &gt; 12/9</th>
<th>12/9 &gt; 5</th>
<th>jiné</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>P představování si slov kartičky</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>KG opakování činnosti slovníky ustálená spojení procvikování výslovnosti a psaní</td>
<td>přirozené procvikování 12&gt;5&gt;9</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K</td>
<td>odhad 5=12&gt;9</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>M všímání si chyb hodnocení pokroku</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>A sebepovzbuzování</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>S dopisování s kamarádem ve CJ</td>
<td>žádání o zpomalení 5=12&gt;9</td>
<td>seznamování s CI kulturou 5=12&gt;9</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**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 

Proměnné, u kterých se jejich vliv na používání strategií liší v závislosti na daném stupni vzdělávání, jsou počátek učení cizím jazykům, uváděná délka učení s preferovaným jazykům, typ

285
jazyka (angličtina, němčina) a počet osvojených 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 ŽŠ byl vztah signifikantní, jeho síla však zanedbatelná). Vliv typu jazyka se projevil jen v 5. ročníku ve prospěch angličtinářů (H2.2). Počet osvojených 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 známků 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 souvisící 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 osvojených 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. Usu- zovat na vývoj používání strategií se nejvíce 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 (nejse zahrnuti specializované školy, například jazykové základní školy), ani v 9. ročníku ŽŠ (nejse zahrnut če slová gymnázia), ani na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání (není zahrnut přednětý přednětý odborného vzdělávání). Z vývojového hlediska nelze popisovat ani skupinu žáků v akademickém proudu vzdělávání, protože tyto žány v 5. ročníku nelze v našem výzkumném vzorku určit. Do analýz srovnávajících 5. ročník, 9. ročník a gymnázia se vedle věku (spojeného se zrámí, 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 věkových a jiné proměnnými v vzhledu. Některé proměnné se ukazují jako stabilní prediktorová používání strategií, jiné jsou však silně vázané na demografické charakteristiky respondentů. Stejně tak se v našem výzkumu ukazuje, že používání strategií je determinováno především demografickými a jinými
charakteristikami více než dobu 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 zobecněvat na celou Českou republiku.

Prezentovaný výzkum přinesl více vhlédu do předmětu výzkumu v hlavním proudu všeobecného vzdělávání. Téma strategií učení se ve světle prezentovaných výsledků ukazuje jako velmi široké a silně pro další specifické výzkumy (srov. MacIntyre 1994).

Metodologická doporučení nastíníme 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 nastínilo v metodologické kapitole. Zde zmíníme je jen několik hlavních bodů souvisejících se získanými výsledky a jejich interpretací a zobecnitelností.

Výzkumný nástroj


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 neuvodilo jen několik. Na druhou stranu zejména subškály paměťových a sociálních strategií by měly obsahovat více položek, neboť jsou to 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.


Použití nástroje determinují zjištěné výsledky. Popsané používání strategií je determinováno teorií strategií učení, která tohoto nástroje. Dotazníky zjišťují také pouze to, co žáci říkají, 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. Zjmena se to týká oded na vlastní znalosti cizího jazyka, dovedností učit se cizí jazyk, nadání na cizí jazyky a konstrukce indexu efektivity učení cizího jazyka, který znovu zahrnoval odhadovanou znalost cizího jazyka. Aproximační proměnná byla také delka (doba) učení se cizímu jazyku. Například porovnání vztahů strategií a znalostí jazyka (u žáků 9. ročníku ZŠ a gymnázií) se mohla ukazovat jako relativně přiznivá také proto, že byly srovnávány dvě deklarace žáků. Subjektivní výpovědi žáků o vlastním procesu učení nebyly ověřovány. Žáci mohou své výpovědi vědomě nebo nevědomě zkreslovat, mohou se projevit odsudnosti ve schopnosti sebereflexe používání strategií, systematické posuny v sebehodnocení (sebepod- cívání, přeceňování atd.) apod. Všechny tyto limity jsme zvažovali před volbou nástrojů a jsou ve výzkumu strategií učení běžně tolerovány. 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 účinku (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.


Dále jsme pracovali například v 5. ročníku s 3 bodovou škálu a v 9. ročníku a na gymnáziích s 5 bodovou. Realizoval 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 škály. Tyto výsledky jsme ověřovali pomocí procent negativních odpovědí na položky („nikdy ne“ 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 zobecněvání 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 (škálemi, 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.


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 zjevně v korelacích, které často používala, 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.** Popisujeme 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 gymnázií nejsou zahrnuty střední odborné školy a učiliště. Ve výsledcích našeho výzkumu se odrážejí demografické rozdíly žáků zkoumaných skupin, proto pro případné zjišťování vývoje používání strategií je třeba sledovat jedince longitudinálně. Případně odstranit z průřezového výzkumu zatižení demografickými specifikačemi jednotlivých stupňů vzdělávání a typů škol (základní školy versus víceletá gymnázia, gymnázia versus odborné školy a učiliště, první stupeň versus jazykové školy atd.).


K výsledkům používání strategií a jejich vztahu s dalšími proměnnými je třeba přistupovat kriticky a brát v úvahu metodologické limity výzkumu a možná zkreslení výsledků. Nicméně, výzkum naznačil určitý směr a základní výsledky, ze kterých lze podle našeho názoru konstruktivně 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 všeobecného 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 zahrnout vedle výše zmíněných víceletých gymnázií také žáky středních odborných škol a učilišť.

Jako přínosné se jeví zkoumat používání strategií na daných stupnících vzdělávání průřezově pomocí **jiných metod** výzkumu. Jak ukazuje výzkum Griffithsové (2006), některé zásadní informace 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 (výše 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.


V ČR nebyly dosud realizovány výzkumy strategií učení cizího jazyku studentů středních odborných škol a učilišť, univerzitních studentů nehumanitního zaměření, bilingválních 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 téma (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 vždy jen částečně, jak se cizí jazyk učí. Podobně třetina žáků uváděla, že nemají nadvání na jazyk a další třetina učí ji 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.


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 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.

Kompetencí 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, že některé strategie jsou specifické pro určité obory a předměty vzdělávání.

Téměř 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,

293
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 auto-
nomního 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 každoden-
ních 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 inspiro-
vat 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, procvíco-
vat je a zkoušet jejich použití na jiných situacích. Ukazuje se jako vhodné pracovat se strategi-
emi 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 žák/y, 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 vyučo-
vání. 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 rozšířuje svůj pohled na učení a osvojování jazyka. Učitel může podporovat své žáky
nejen v části poznání a pochopení strategií učení, které znají, ale také v rozšíření a šíření témat, které
vystupují ve výkonnosti učebních materiálů a učebních situací. Žák

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 strate-
gie žáci používají. K lepším vzdělávacím výsledkům ve školním vzdělávání pomoci tím, že budou
vědět, jak se učit a jaké strategie používají. Žáci někdy trvají na svých způsobech a postupech
učení, které odrážejí 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) přijímat a 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 mohou být vhodné některé explikativně říci, co je dobré dělat. Tito žáci někdy až
s velkým zpožděním pochopí, vlivem procesu znání, 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 koresponduje s dalšími výsledky ze zahraničí. Tento výsledek podle našeho názoru ukazuje na to, že strategie nejsou používány systematicky a mohou být strategie používány minimálně. Jelikož se žáci na zkoumaných stupnících 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 osvojeného 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 pocíťovat specifické obtíže se stresem, úzkostí, motivací, pojišťování 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 naš výzkum, však dochází i přirozeně s věkem. Nicméně ani žáci gymnázii tuto strategii přišli nepoužívat, což je, vzhledem k tomu, že se jazyk osvojuje ve výuce, 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 zdopovědnost 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 prověřují jazyk v přirozeném kontextu (sledování filmů, poslouchání písníčk ve cizím jazyce, čtení jednoduchých časopisů pro daný cizí jazyk). Výzkum ukazuje, že v základním vzdělávání je dovednost psaní chápaná 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 zkoušet s žáky jednoduché prvky kreativního psaní a psaní např. krátkých informačních sdělení.

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 pomocí 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 koncepce 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, koncepce výuky a podpory strategií lze nalézt například v publikacích:

- v němčině: *Lernerautonomie und Lernstrategien* (Bimmel, Rampillon 2000),

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 do-
cházky 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 Nej-
novější 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-
language 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

ODKAZY


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.


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.


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.


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.


FIELD, J. Finding one’s way in the fog: Listening strategies and second language learners. Modern English Teacher, 2000, č. 9, s. 29 – 34.


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.


GICK, M. Problem solving strategies. Educational Psychologist, 1986, roč. 21, č. 1 – 2, s. 99 – 120.

GNIOSTKO, CH. Selbstgesteuertes Lernen bei Studierenden: Eine Lernertypologie auf der Basis von Lernstrategien, Motivation und Selbstkonzept (diplomová práce). Bielefeld : Universität Bielefeld, 2005


GRIFFTHS, 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.


HRDLIČKA, M. Komunikační metoda a komunikativnost. Český jazyk a literatura, 2005, roč. 55, č. 3, s. 118 – 125.


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,


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.


KHANJI, R. Two perspectives in analyzing communication strategies. IRAL, 1996, roč. 34, č. 2, s. 144 – 154.


KRYKORKOVÁ, H., CHVÁL, M. Motivační předpoklady rozvoje metakognitivních dispozic. Pedagogika, 2003, roč. LIII, s. 26 – 44.


LEE, K. R., OXFORD, R. Understanding EFL learner’s strategy use and strategy awareness. [onli-

LEE, O. K. The relationship of school year, sex and proficiency on the use of learning strategies
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
to motivieren. Ein Trainingsexperiment. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 2001,
15, s. 155 – 167.

LEUTNER, D., LEOPOLD, C. Selbstregulation beim Lernen aus Sachtexten. In MANDL, H., FRIED-

LIAO, Y.-F. A Study of Taiwanese Junior High School Students’ EFL Learning Motivation and
Learning Strategies. (diplomová práce). Taiwan : National Changhua University of Edu-


LIN, L. Taiwanese Children’s EFL Vocabulary Learning Strategies (diplomová práce). Hsinchu,

LIND, G., SANDMANN, A. Lernstrategien und Domänwissen. 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.


LITTLEMORE, J. An empirical study of the relationship between cognitive style and the use of

LITTLEMORE, J. The communicative effectiveness of different types of communication strategy.


LITTLEWOOD, W. Foreign and Second Language Learning. Cambridge : Cambridge University


LOJOVÁ, G. Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I. Bratislava : Univerzita Ko-
menského Bratislava, 2005.


LONKA, K., LINDBLOM-YLÄNNE, S., MAURY, S. The effect of study strategies on learning from text. Learning and Instruction, 1994, 4, s. 253 – 271.


Luo, Y.-P. English language learning strategies of junior college students in Taiwan. Studies in English Language and Literature, 1998, 3, s. 43 – 60.


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. The subtle effects on induced anxiety on cognitive processing in the second language. Language Learning, 1994, 44, s. 283 – 305.


MAREŠ, J. Diagnostika stylu učení na počátku vysokoškolského studia. Školský psychológy, 1994b, č. 3 – 4, s. 2 – 10.


MAREŠ, J. Možnosti učitele reagovat na individuální styly učení u žáků. Pedagogika, 1994a, roč. 44, s. 368 – 376.


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.


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.


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>.


RUBIN, J. What the „good language learner“ can teach us. *TESOL Quarterly*, 1975, č. 9, s. 41 – 51.


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., 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.


SY, B. M. Sex differences and language learning strategies. 11. National Conference on TESOL in the ROC. Tapei, Taiwan.


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.


WHITE, C. Autonomy and strategy use in distance foreign language learning: Research findings. System, 1995, roč. 23, č. 2, s. 207 – 221.


WILLOUGHBY, T., WOOD, E. Elaborative interrogation examined at encoding and retrieval. Learning and Instruction, 1994, roč. 4, č. 2, s. 139 – 149.


WOODROW, L. Anxiety and speaking English as a second language. RELC Journal, 2006, 37, s. 308 – 328.


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.


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.


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 gymnázií 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 cizího 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 cizího jazyka 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

343
Tab. 33: Počátek učení prvnímu cizímu jazyku u žáků gymnázií
Tab. 34: Procento žáků gymnázií nepoužívajících jednotlivé strategie
Tab. 35: Spearmanův koefficient 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 koefficientu efektivity učení jazyku na gymnáziích
Tab. 41: Korelace jednotlivých strategií s koefficientem efektivity na gymnáziích
Tab. 42: Srovnání proměnných souvisejících s používáním strategií na gymnáziích
Tab. 43: Přírůstek v 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
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 gymnázií a 9. ročníky ZŠ
Tab. 49: Rozdíly v používání strategií mezi 5. a 9. ročníkem ZŠ a gymnázií
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 5. a 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 známk 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 cizím jazykem na gymnáziích
Graf 25: Distribuce žáků podle pohyby 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 cizím jazykem mezi 9. ročníkem ZŠ a gymnázií
Graf 30: Rozdíly ve znalostí preferovaného cizího jazyka mezi 9. ročníkem ZŠ a gymnázií
Graf 31: Rozdíly ve známk z preferovaného cizího jazyka mezi stupni vzdělávání
Graf 32: Rozdíly v rozvoji dovedností čtení mezi 9. ročníkem ZŠ a gymnázií
Graf 33: Rozdíly v rozvoji dovedností psaní mezi 9. ročníkem ZŠ a gymnázií
Graf 34: Rozdíly v nejlepší řečové dovednosti mezi 9. ročníkem ZŠ a gymnázií
Graf 35: Rozdíly v nejlepší 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 cizím jazykem 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: Zjištěnové vztahy v okruzích výzkumu v 5. a 9. ročníku a na gymnáziích
Schéma 2: Proměnné související se stupněm vzdělávání

Seznam zkratek

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 - Insititut výzkumu školního vzdělávání PdF MU (dříve CPV PdF MU)
K - kompenzační 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
PedF UK - Pedagogická fakulta Karlovy univerzity
RVP G - Rámcový vzdělávací program pro gymnázia
RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

346
<table>
<thead>
<tr>
<th>Abbr.</th>
<th>Definition</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>S</td>
<td>sociální strategie</td>
</tr>
<tr>
<td>SILL</td>
<td>Strategy Inventory for Language Learning (Oxford 1990)</td>
</tr>
<tr>
<td>SŠ</td>
<td>střední škola</td>
</tr>
<tr>
<td>ÚVRV</td>
<td>Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání PedF UK</td>
</tr>
<tr>
<td>ZŠ</td>
<td>základní škola</td>
</tr>
</tbody>
</table>
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
Jak se učím cizí jazyk
ISUCI verze pro žáky ZŠ v 2. evaluacním 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:**

<p>| | | |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>Angličtinu se učím i doma.</td>
<td>ano - někdy - ne</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>Slovíčka se učím také v básničkách nebo písničkách.</td>
<td>ano - někdy - ne</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>Učím se pomocí různých kartiček, např. pexesa, stolních her.</td>
<td>ano - někdy - ne</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>Doma si procvičuji, jak se slovíčka vyslovuji nebo píši.</td>
<td>ano - někdy - ne</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>Slovíčka si představuji. Např. dog – představím si psa.</td>
<td>ano - někdy - ne</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>Dívám se na filmy v angličtině.</td>
<td>ano - někdy - ne</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>Poslouchám písničky v angličtině i mimo školu.</td>
<td>ano - někdy - ne</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>Dívám se na televizní pořady v angličtině i mimo školu.</td>
<td>ano - někdy - ne</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>Čtu si pro zábavu v angličtině i mimo školu.</td>
<td>ano - někdy - ne</td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>Hraji v angličtině počítačové hry.</td>
<td>ano - někdy - ne</td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td>Na Internetu hledám i na anglických stránkách.</td>
<td>ano - někdy - ne</td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td>Neznámá slovíčka si hledám ve slovníku.</td>
<td>ano - někdy - ne</td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td>Když textu v angličtině nerozumím, přečtu si ho vícekrát.</td>
<td>ano - někdy - ne</td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td>Když slovíčku nerozumím, snažím se odhadnout, co znamená.</td>
<td>ano - někdy - ne</td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td>Někdy si v angličtině jen tak pro sebe mluvím nahlas.</td>
<td>ano - někdy - ne</td>
</tr>
</tbody>
</table>

---

349
Učím se z chyb, které při používání angličtiny dělám.  
Sleduji a všímám si, jestli se v angličtině zdokonaluji a umím čím dál více.  
Mám někoho, kdo mě doma z angličtiny zkouší a opravuje úkoly.  
Doma se angličtinu učím s rodiči nebo sourozencem.  
Učím se angličtinu se spolužáky i mimo výuku.  
Mám kamaráda nebo příbuzné v zemi, kde se mluví anglicky.  
Zajímám se o zemi, kde se mluví anglicky (zvyky, hudba, sport, knížky, jídlo, jak slaví svátky).  
Baví mě učit se anglicky.  
Umím se učit angličtinu. Vím, jak na to.  
Řekl/a bych, že jsem na jazyky šikovný/á.  
Chodím na angličtinu i mimo školu (kroužky, doučování).  
Někdo z rodiny anglicky umí.  

VE ŠKOLE:

Ve škole si říkáme, jak se angličtinu učit a co je při učení důležité.  
Nebojím se mluvit (i když dělám chyby).  
Když v angličtině nerozumím, co někdo řekl, požádám o zopakování, vysvětlení nebo příklad.  
Bojím se psát anglicky.  
Mám strach ze zkoušení v angličtině.  
Když nevím, jak něco udělat, požádám spolužáka, aby mi poradil.  
Mám oblíbené anglické věty, které když můžu, tak použijí.

ano - někdy - ne
ano - někdy - ne
ano - někdy - ne
ano - někdy - ne
ano - někdy - ne
ano - někdy - ne
ano - někdy - ne
ano - někdy - ne
ano - někdy - ne
ano - někdy - ne
ano - někdy - ne
ano - někdy - ne
ano - někdy - ne
ano - někdy - ne
ano - někdy - ne
ano - někdy - ne
ano - někdy - ne
ano - někdy - ne
Opakování angličtiny


Úkol 1: Odpověz celou větou anglicky, číslovky vypíšu:

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 Tvoj spolupráci,

Zakroužkuj prosím ještě otázky, které byly těžké.
A zároveň zkontroluj, zda jsi odpověděl/a na všechny otázky.
Chybějící odpovědi doplň.
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:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Námět</th>
<th>Ano</th>
<th>Někdy</th>
<th>Ne</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. Němčinu se učím i doma.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2. Slovíčka se učím také v básničkách nebo písničkách.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3. Učím se pomocí různých kartiček, např. pexesa, stolních her.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4. Doma si procvičuji, jak se slovíčka vyslovují nebo píším.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6. Dívám se na filmy v němčině.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7. Poslouchám písničky v němčině i mimo školu.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>8. Dívám se na televizní pořady v němčině i mimo školu.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9. Čtu si pro zábavu v němčině i mimo školu.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11. Na Internetu hledám i na německých stránkách.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12. Neznámá slovíčka si hledám ve slovníku.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>14. Když slovíčku nerozumím, snažím se odhadnout, co znamená.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>15. Někdy si v němčině jen tak pro sebe mluvím nahlas.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>17. Procvičuji si doma němčinu pravidelně.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>18. Někdy se povzbuzuji, když mi nejde učení: To zvládnu. Mám na to. Jde mi to. To bude v pohodě.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>19</td>
<td>Učím se z chyb, které při používání němčiny dělám.</td>
<td>ano - někdy - ne</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>20</td>
<td>Sleduji a všímám si, jestli se v němčině zaddockalují a umím čím dál víc.</td>
<td>ano - někdy - ne</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>21</td>
<td>Máme někoho, kdo mě doma z němčiny zkouší a opravuje úkoly.</td>
<td>ano - někdy - ne</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>22</td>
<td>Doma se němčinu učím s rodiči nebo sourozencem.</td>
<td>ano - někdy - ne</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>23</td>
<td>Učím se němčinu se spolužáky i mimo výuku.</td>
<td>ano - někdy - ne</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>24</td>
<td>Máme kamaráda nebo příbuzné v zemi, kde se mluví německy.</td>
<td>ano - ne</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>25</td>
<td>Zajímám se o zemi, kde se mluví německy (zvyky, hudba, sport, knížky, jídlo, jak slaví svátky).</td>
<td>ano - někdy - ne</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>26</td>
<td>Bavím mě učit se německy.</td>
<td>ano - někdy - ne</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>27</td>
<td>Umím se učit němčinu. Vím, jak na to.</td>
<td>ano - někdy - ne</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>28</td>
<td>Řekl/a bych, že jsem na jazyky šikovný/á.</td>
<td>ano - někdy - ne</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>29</td>
<td>Chodím na němčinu i mimo školu (kroužky, doučování).</td>
<td>ano - někdy - ne</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>30</td>
<td>Někdo z rodiny německy umí.</td>
<td>ano - někdy - ne</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**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). nebojím=ano | 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 | Máme strach ze zkoušení v němčině. | ano - někdy - ne |
| 6 | Když nevím, jak něco udělat, požádám spolužáka, aby mi poradil. | ano - někdy - ne |
| 7 | Máme oblíbené německé věty, které když můžu, tak použijí. | ano - někdy - ne |
Opakování němčiny


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 Tvojou spolupráci,

Zakroužkuj prosím ještě otázky, které byly těžké.
A zároveň zkontroluj, zda jsi odpověděl/a na všechny otázky.
Chybějící odpovědi doplň.

356
PŘÍLOHA 3: DESKRIPTIVNÍ STATISTIKA STRATEGIÍ V 5. ROČNÍKU ZŠ

| Deskriptivní statistika - strategie - 5. třídy (databaze_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: PŘIŘAZENÍ POLOŽEK INVENTÁŘE STRATEGIÍ PRO 5. ROČNÍK ZŠ KE KLASIFIKACI

Klasifikace strategií dle Oxfordové (1990) a formulace položek dotazníku pro 5. ročník

<table>
<thead>
<tr>
<th>podskupiny</th>
<th>konkrétní strategie a techniky</th>
<th>položka z dotazníku</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Vytváření mentálních spojů</td>
<td>seskupování, shlukování</td>
<td>5P: Slovička si představuji. Např. dog – představím si psa.</td>
</tr>
<tr>
<td>Používání vizuálních a auditivních reprezentací</td>
<td>používání vizuálních představ</td>
<td>2P: Slovička se učím také v básničkách nebo písničkách.</td>
</tr>
<tr>
<td>Správně opakování</td>
<td>strukturované opakování</td>
<td>17(M)/P: Provičuji si doma angličtinu pravidelně.</td>
</tr>
<tr>
<td>Využívání činností</td>
<td>používání vjemů a fyzického ztvárnění</td>
<td>3P: Učím se pomocí různých kartiček, např. pexesa, stolních her.</td>
</tr>
<tr>
<td>Pamětové strategie</td>
<td>opakování, napodobování</td>
<td>13KG: Když textu v angličtině nerozumím, přečtu si ho vickrát.</td>
</tr>
<tr>
<td>Procičování</td>
<td>procičování v přirozeném kontextu</td>
<td>6KG: Dívám se na filmy v angličtině.</td>
</tr>
<tr>
<td>Kognitivní strategie</td>
<td>rozpoznávání a používání frazeologických obratů a vzorů</td>
<td>37KG: Mám oblíbené anglické věty, které když můžu, tak použiji.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>kombinování jazykových struktur</td>
<td>12KG: Neznámá slovička si hledám ve slovníku.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>10KG: Hraji v angličtině počítačové hry.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>11KG: Na Internetu hledám i na anglických stránkách.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>29(KG): Chodím na angličtinu i mimo školu (kroužky, doučování).</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>15KG: Někdy si v anglické jen tak pro sebe mluvím nahlas.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

38 Verze pro žáky učící se anglicky. Německá verze je totožná, pouze se místo slova angličtina objevuje němčina a německé příklady.
| Kompenzační strategie |  |
|-----------------------|-----------------------------|---|
| Inteligentní odhadování | používání lingvistických vodítek | 14K: Když slovičku nerozumím, snažím se odhadnout, co znamená. |
| | používání nelingvistických vodítek |  |
| Překonávání omezení v mluvení a psaní | přehled do mateřského jazyka |  |
| | obdržení pomoci |  |
| | používání mimiky nebo gestikulace |  |
| | vyhýbání se komunikaci zcela nebo časťce |  |
| | výběr tématu |  |
| | přizpůsobení si nebo přiblížení se CJ sdělení |  |
| | vytváření neologismů |  |
| | používání slovního opisu nebo synonym |  |
| 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. |
| | stanovování cílů a dílčích úkolů (krátkodobé a dlouhodobé) | 16(M): Mám doma klid na učení. |
| | 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 | sebepozorování | 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. |
| Snížování úzkostí | 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 zvládnu. Má m 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 emocie, postoje, motivaci |  |
| | psaní si deníku o učení jazyku |  |
| | prodiskutování pocitů týkajících se CJ a jeho učení |  |
| Dotazování | požádání o vysvětlení nebo verifikaci | 33S: Když v angličtině nerozumím, co někdo řekl, požádám o zopakování, vysvětlení nebo příklad. |

---

359
<table>
<thead>
<tr>
<th>Spolupráce</th>
<th>požádání o opravování</th>
</tr>
</thead>
</table>
| 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 GYMNAZIA

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 cizího jazyku (CJ) a přímo na ně odpovězte. S odpovědi se nezdržujte. Odpovědi pište na druhý, záznamový list. Pokud něčemu nebudete rozumět, hned se zatejte.


<table>
<thead>
<tr>
<th>1</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5</th>
<th>N</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>nikdy</td>
<td>občas</td>
<td>někdy</td>
<td>často</td>
<td>vždy</td>
<td>nevím</td>
</tr>
<tr>
<td>téměř nikdy</td>
<td>obvykle ne</td>
<td>půl napůl</td>
<td>obvykle ano</td>
<td>téměř vždy</td>
<td>nedovedu posoudit</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Část A

1. Když se učím něco nového, **propojuji** si to s tím, co již znám.
2. Když se učím něco nového, první **opakování** následuje těsně po sobě, potom zvětšuji časové interevaly 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 apod.).
4. Nová slovíčka se učím v **kontextu/souvislostech**. Např. si je říkám nebo píši ve větách, slovních spojeních apod.

Nové slovíčko se 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 vypíšu 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 „brr“ a ořesu se.
9. ... **pomocí jiného slova**, které např. zní nebo vypadá podobně nebo má podobný smysl.
10. ... pomocí různých **kartiček**. Např. si je píši na lístek, hrají pexeso a učím se je tak.

Část B

1. Nový výraz si opakovaně v duchu nebo nahlás říkám nebo si ho opakovaně napíši, abych si ho procvičil/a.
2. Snažím se napodobovat způsob, jakým mluví a/nebo píši rodilí mluví.
3. Procvičuji si výslovnost a/nebo způsob psaní cizích slov.
5. Známá 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 myslit v cizím jazyce.

---

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, a nové věty, situace apod.
12. V cizím jazyce vyhledávám pravidla a vzory.
13. Význam složeného slova se snažím pochopit tak, že s ním rozdělím na části, kterou rozumím, nebo které najdu ve slovníku.
14. Používám slovníky, encyklopedie a/nebo Internet.
15. Používám obecná pravidla a vzory, která již znám, a nové věty, situace apod.
16. V cizím jazyce vyhledávám pravidla a vzory.
17. Používám obecná pravidla a vzory, která již znám, a nové věty, situace apod.
18. Používám obecná pravidla a vzory, která již znám, a nové věty, situace 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 přibližit 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.
8. Když si nemohu vzpomenout na nějaké slovíčko/frázi, použijí jiné slovo/frázi se stejným významem nebo je opíší.

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 rozhoduji, 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, měsíce) sám/a mluvit.
5. Zajímám se o to, jak se cizí jazyk učit.
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 cizího jazyka podporovalo. Např. si najdu křídlo, pohodlné místo k učení; nachystám si, co potřebuji po ruce….

8. Využívám si sešity/posznámkový blok apod., kam si píšu 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…


11. Jasně rozpoznám účel určitých jazykových úkolů a co mám udělat. Např. si najdu klidné, pohodlné místo k učení; nachystám si, co potřebuji po ruce…

12. Odmíňím se, když splním v učení jazyku, co jsem si předsevzal/a, a/nebo když mám dobré výsledky. Např. si dopřejí odložené volno, jdu ven, koupím si něco pro radost, dám si čokoládu…

13. Stanovuji si 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 pocití/její úzkost, napříč či stres z používání CJ. Např. se párkrát pořádně nadechnu, pustím si hudbu apod.

2. Připravuji si povzbuzující a motivující výroky, abych se snadno i/alebo maximum v učení CJ. Např. si říkám: „To zvládnu!“, „Zlepšuji se, jsem šikovný/á.“

3. Dodávám si odvahu používat CJ, i když ho neumím perfektně a mohu něco říct/napsat/rozumět špatně apod.

4. Odmíňím se, když splním v učení jazyku, co jsem si předsevzal/a, a/nebo když mám dobré výsledky. Např. si dopřejí 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.


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 konverzujieme 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:

<table>
<thead>
<tr>
<th>ne</th>
<th>spíše ne</th>
<th>půl napůl</th>
<th>spíše ano</th>
<th>ano</th>
<th>nevím, nedovedu posoudit</th>
</tr>
</thead>
</table>

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 odpovědmi totiž nelze pro výzkum použít).
Odpověďový list: Strategie učení cizímu jazyku
(ISUCJ verze pro základní školy, sestavila: Věčková Kateřina, PDf MU Brno, 2006)

Chcete bychom vás požádat o vyplnění otázek z výzkumu zejména cizímu jazykům, který zpracováváme na Pedagogické fakultě v Brně. Výzkum pomáhá muse v pochopení, jak se lidé učí a jaké způsoby učení jim vyhovují. Vaše odpovědi jsou pro nás velmi cenné. Děkujeme, že se na výzkum podílíte. Do tohoto listu napište své odpovědi.

Pohlaví: □ žena □ muž

Rok narození: ........................................

Jaké cizí jazyky se učíte nebo jste se učili/a? □ angličtinou □ němcinou □ francouzštinou □ ruštinou □ jiným jazykům (jakým).................................................................

Který jazyk jsi se začal/a učit jako PRVNÍ? .................................................................

Kdy jsi se ho začal/a učit? □ do 5 let včetně □ před 1. třídou (asi do 6 let) □ do 3. třídy včetně □ do 5. třídy včetně □ později □ jiné (co), ......................................................................................

Kterému cizímu jazyku dáváš přednost? (vyber ten, který Ti jde nejlépe, učíš se ho nejdéle nebo Ti je nejblížší): .................................................................

Jak dlouho se tento preferovaný jazyk učíš (nebo učili/a jsi se)? ........................................................................................................

Jak bys zhodnotil/a svou celkovou znalost tohoto jazyka ve srovnání s rodilými mluvčími?
□ velmi špatná □ špatná □ staču □ ucházejím se o dobrá □ výborná

Jakou jsi měla/a známku z tohoto jazyka na posledním vysvědčení?

Seřaď jazykové dovednosti (MLUVENÍ, POROZUMÍNÍ ČTENÍMU, POROZUMÍNÍ SLYŠENÍMU, PSÁNÍ) podle toho, jak dobrý/á se v ních v upřednostňovaném jazyce cítíš:
1. Nejméně mi jde: ................. 2 ................................ 3 ................................ 4 Nejlepší jsem v: ...........................................

ODPOVĚDI Z INVENTÁŘE STRATEGIÍ

Při učení a/nebo používání jazyka, kterému dávám přednost, dělám to, co je uvedeno v inventáři:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Část A</th>
<th>Část B</th>
<th>Část C</th>
<th>Část D</th>
<th>Část E</th>
<th>Část F</th>
<th>Část G</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. ....</td>
<td>1. ....</td>
<td>1. ....</td>
<td>1. ....</td>
<td>1. ....</td>
<td>1. ....</td>
<td>1. ....</td>
</tr>
<tr>
<td>2. ....</td>
<td>2. ....</td>
<td>2. ....</td>
<td>2. ....</td>
<td>2. ....</td>
<td>2. ....</td>
<td>2. ....</td>
</tr>
<tr>
<td>3. ....</td>
<td>3. ....</td>
<td>3. ....</td>
<td>3. ....</td>
<td>3. ....</td>
<td>3. ....</td>
<td>3. ....</td>
</tr>
<tr>
<td>4. ....</td>
<td>4. ....</td>
<td>4. ....</td>
<td>4. ....</td>
<td>4. ....</td>
<td>4. ....</td>
<td>4. ....</td>
</tr>
<tr>
<td>5. ....</td>
<td>5. ....</td>
<td>5. ....</td>
<td>5. ....</td>
<td>5. ....</td>
<td>5. ....</td>
<td>5. ....</td>
</tr>
<tr>
<td>7. ....</td>
<td>7. ....</td>
<td>7. ....</td>
<td>7. ....</td>
<td>7. ....</td>
<td>7. ....</td>
<td>7. ....</td>
</tr>
<tr>
<td>10. ....</td>
<td>10. ....</td>
<td>10. ....</td>
<td>10. ....</td>
<td>10. ....</td>
<td>10. ....</td>
<td>10. ....</td>
</tr>
<tr>
<td>11. ....</td>
<td>11. ....</td>
<td>11. ....</td>
<td>11. ....</td>
<td>11. ....</td>
<td>11. ....</td>
<td>11. ....</td>
</tr>
<tr>
<td>15. ....</td>
<td>15. ....</td>
<td>15. ....</td>
<td>15. ....</td>
<td>15. ....</td>
<td>15. ....</td>
<td>15. ....</td>
</tr>
<tr>
<td>17. ....</td>
<td>17. ....</td>
<td>17. ....</td>
<td>17. ....</td>
<td>17. ....</td>
<td>17. ....</td>
<td>17. ....</td>
</tr>
<tr>
<td>18. ....</td>
<td>18. ....</td>
<td>18. ....</td>
<td>18. ....</td>
<td>18. ....</td>
<td>18. ....</td>
<td>18. ....</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Variantu odpovědi „N – nevím“ používejte jen v nejkratším případě.

Místo pro cokoli, co bys chtěl/a k dotazníku dodat, upřesnit, vytknout apod.:

.................................................................................................................................

.................................................................................................................................

.................................................................................................................................
| PŘÍLOHA 6: DESKRIPTIVNÍ STATISTIKA STRATEGIÍ V 9. ROČNÍKU ZŠ |

Přímé strategie učení cizího jazyku v 9. ročníku ZŠ

| Deskriptivní statistika (database_strategie_zs9tr_06_stat5) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Platné N | Prům | Me | Mo | Četnost | Min | Max | Spodní kvartil | Horní kvartil |
| P1 | 2357 | 3,15 | 3 | 3 | 923 | 1 | 5 | 3,00 | 4,00 |
| P2 | 2300 | 2,85 | 3 | 3 | 700 | 1 | 5 | 2,00 | 4,00 |
| P3 | 2358 | 2,83 | 3 | 1 | 575 | 1 | 5 | 2,00 | 4,00 |
| P4 | 2358 | 2,31 | 2 | 1 | 822 | 1 | 5 | 1,00 | 3,00 |
| P5 | 2359 | 3,27 | 4 | 4 | 712 | 1 | 5 | 2,00 | 4,00 |
| P6 | 2358 | 1,90 | 1 | 1 | 1219 | 1 | 5 | 1,00 | 3,00 |
| P7 | 2368 | 1,47 | 1 | 1 | 1697 | 1 | 5 | 1,00 | 2,00 |
| P8 | 2368 | 1,60 | 1 | 1 | 1511 | 1 | 5 | 1,00 | 2,00 |
| P9 | 2363 | 2,74 | 3 | 3 | 702 | 1 | 5 | 2,00 | 4,00 |
| P10 | 2370 | 1,69 | 1 | 1 | 1522 | 1 | 5 | 1,00 | 2,00 |
| KG1 | 2374 | 3,66 | 4 | 4 | 763 | 1 | 5 | 3,00 | 5,00 |
| KG2 | 2320 | 2,61 | 3 | 3 | 648 | 1 | 5 | 2,00 | 3,00 |
| KG3 | 2374 | 3,09 | 3 | 3 | 798 | 1 | 5 | 2,00 | 4,00 |
| KG4 | 2355 | 2,93 | 3 | 3 | 716 | 1 | 5 | 2,00 | 4,00 |
| KG5 | 2358 | 2,47 | 2 | 2 | 674 | 1 | 5 | 1,00 | 3,00 |
| KG6 | 2369 | 2,32 | 2 | 1 | 830 | 1 | 5 | 1,00 | 3,00 |
| KG7 | 2363 | 2,19 | 2 | 1 | 896 | 1 | 5 | 1,00 | 3,00 |
| KG8 | 2351 | 3,24 | 3 | 3 | 717 | 1 | 5 | 2,00 | 4,00 |
| KG9 | 2365 | 3,61 | 4 | 4 | 800 | 1 | 5 | 3,00 | 5,00 |
| KG10 | 2371 | 3,63 | 4 | 4 | 746 | 1 | 5 | 3,00 | 5,00 |
| KG11 | 2333 | 2,87 | 3 | 3 | 873 | 1 | 5 | 2,00 | 4,00 |
| KG12 | 2340 | 2,37 | 2 | 2 | 724 | 1 | 5 | 1,00 | 3,00 |
| KG13 | 2363 | 3,02 | 3 | 4 | 616 | 1 | 5 | 2,00 | 4,00 |
| KG14 | 2361 | 2,29 | 2 | 1 | 817 | 1 | 5 | 1,00 | 3,00 |
| KG15 | 2356 | 3,28 | 3 | 3 | 730 | 1 | 5 | 3,00 | 4,00 |
| KG16 | 2263 | 2,66 | 3 | 3 | 768 | 1 | 5 | 2,00 | 3,00 |
| KG17 | 2367 | 2,46 | 2 | 1 | 672 | 1 | 5 | 1,00 | 3,00 |
| KG18 | 2364 | 2,08 | 2 | 1 | 920 | 1 | 5 | 1,00 | 3,00 |
| KG19 | 2368 | 3,44 | 4 | 5 | 708 | 1 | 5 | 2,00 | 5,00 |
| K1 | 2362 | 3,39 | 3 | 4 | 679 | 1 | 5 | 3,00 | 4,00 |
| K2 | 2377 | 3,75 | 4 | 4 | 791 | 1 | 5 | 3,00 | 5,00 |
| K3 | 2365 | 2,79 | 3 | 3 | 636 | 1 | 5 | 2,00 | 4,00 |
| K4 | 2332 | 3,05 | 3 | 3 | 803 | 1 | 5 | 2,00 | 4,00 |
| K5 | 2338 | 3,47 | 4 | 4 | 765 | 1 | 5 | 3,00 | 4,00 |
| K6 | 2355 | 3,62 | 4 | 4 | 879 | 1 | 5 | 3,00 | 4,00 |
| K7 | 2355 | 2,98 | 3 | 3 | 667 | 1 | 5 | 2,00 | 4,00 |
| K8 | 2357 | 3,40 | 4 | 4 | 779 | 1 | 5 | 3,00 | 4,00 |
Nepřímé strategie učení cizího jazyku v 9. ročníku ZŠ

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>platné</th>
<th>prům</th>
<th>Me</th>
<th>Mo</th>
<th>četn. Mo</th>
<th>min</th>
<th>max</th>
<th>spodní kvartil</th>
<th>horní kvartil</th>
<th>rozptyl</th>
<th>SD</th>
<th>SE</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>M1</td>
<td>2332</td>
<td>2,57</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>750</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>1,24</td>
<td>1,11</td>
<td>0,02</td>
</tr>
<tr>
<td>M2</td>
<td>2355</td>
<td>2,73</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>757</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>2</td>
<td>4</td>
<td>1,34</td>
<td>1,16</td>
<td>0,02</td>
</tr>
<tr>
<td>M3</td>
<td>2342</td>
<td>2,75</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>770</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>2</td>
<td>4</td>
<td>1,31</td>
<td>1,15</td>
<td>0,02</td>
</tr>
<tr>
<td>M4</td>
<td>2214</td>
<td>2,88</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>603</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>2</td>
<td>4</td>
<td>1,66</td>
<td>1,29</td>
<td>0,03</td>
</tr>
<tr>
<td>M5</td>
<td>2357</td>
<td>2,88</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>698</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>2</td>
<td>4</td>
<td>1,53</td>
<td>1,24</td>
<td>0,03</td>
</tr>
<tr>
<td>M6</td>
<td>2362</td>
<td>2,46</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>683</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
<td>1,43</td>
<td>1,19</td>
<td>0,02</td>
</tr>
<tr>
<td>M7</td>
<td>2358</td>
<td>3,04</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>609</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>2</td>
<td>4</td>
<td>1,65</td>
<td>1,28</td>
<td>0,03</td>
</tr>
<tr>
<td>M8</td>
<td>2365</td>
<td>3,23</td>
<td>3</td>
<td>5</td>
<td>654</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>2</td>
<td>5</td>
<td>2,12</td>
<td>1,46</td>
<td>0,03</td>
</tr>
<tr>
<td>M9</td>
<td>2349</td>
<td>2,39</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>736</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
<td>1,54</td>
<td>1,24</td>
<td>0,03</td>
</tr>
<tr>
<td>M10</td>
<td>2353</td>
<td>2,16</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>866</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
<td>1,29</td>
<td>1,13</td>
<td>0,02</td>
</tr>
<tr>
<td>M11</td>
<td>2299</td>
<td>2,81</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>890</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>2</td>
<td>4</td>
<td>1,20</td>
<td>1,09</td>
<td>0,02</td>
</tr>
<tr>
<td>M12</td>
<td>2353</td>
<td>3,14</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>642</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>2</td>
<td>4</td>
<td>1,56</td>
<td>1,25</td>
<td>0,03</td>
</tr>
<tr>
<td>M13</td>
<td>2361</td>
<td>2,63</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
<td>659</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>1,43</td>
<td>1,20</td>
<td>0,02</td>
</tr>
<tr>
<td>M14</td>
<td>2356</td>
<td>3,19</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>679</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>2</td>
<td>4</td>
<td>1,42</td>
<td>1,19</td>
<td>0,02</td>
</tr>
<tr>
<td>M15</td>
<td>2350</td>
<td>2,81</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>676</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>2</td>
<td>4</td>
<td>1,56</td>
<td>1,25</td>
<td>0,03</td>
</tr>
<tr>
<td>A1</td>
<td>2328</td>
<td>2,84</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>564</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>2</td>
<td>4</td>
<td>1,93</td>
<td>1,39</td>
<td>0,03</td>
</tr>
<tr>
<td>A2</td>
<td>2360</td>
<td>2,54</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>661</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>1,43</td>
<td>1,20</td>
<td>0,02</td>
</tr>
<tr>
<td>A3</td>
<td>2351</td>
<td>2,86</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>837</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>2</td>
<td>4</td>
<td>1,29</td>
<td>1,14</td>
<td>0,02</td>
</tr>
<tr>
<td>A4</td>
<td>2337</td>
<td>2,43</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>798</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
<td>1,77</td>
<td>1,33</td>
<td>0,03</td>
</tr>
<tr>
<td>A5</td>
<td>2318</td>
<td>2,49</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>654</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
<td>1,57</td>
<td>1,25</td>
<td>0,03</td>
</tr>
<tr>
<td>A6</td>
<td>2334</td>
<td>2,11</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>952</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
<td>1,33</td>
<td>1,15</td>
<td>0,02</td>
</tr>
<tr>
<td>A7</td>
<td>2364</td>
<td>2,10</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>1006</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
<td>1,41</td>
<td>1,19</td>
<td>0,02</td>
</tr>
<tr>
<td>S1</td>
<td>2351</td>
<td>3,31</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
<td>700</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>2</td>
<td>4</td>
<td>1,54</td>
<td>1,24</td>
<td>0,03</td>
</tr>
<tr>
<td>S2</td>
<td>2360</td>
<td>3,13</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>744</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>2</td>
<td>4</td>
<td>1,30</td>
<td>1,14</td>
<td>0,02</td>
</tr>
<tr>
<td>S3</td>
<td>2361</td>
<td>2,79</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>776</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>2</td>
<td>4</td>
<td>1,38</td>
<td>1,18</td>
<td>0,02</td>
</tr>
<tr>
<td>S4</td>
<td>2363</td>
<td>3,14</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>724</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>2</td>
<td>4</td>
<td>1,46</td>
<td>1,21</td>
<td>0,02</td>
</tr>
<tr>
<td>S5</td>
<td>2361</td>
<td>2,20</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>1030</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
<td>1,79</td>
<td>1,34</td>
<td>0,03</td>
</tr>
<tr>
<td>S6</td>
<td>2368</td>
<td>2,35</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>815</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
<td>1,67</td>
<td>1,29</td>
<td>0,03</td>
</tr>
<tr>
<td>S7</td>
<td>2358</td>
<td>2,32</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>783</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
<td>1,52</td>
<td>1,23</td>
<td>0,03</td>
</tr>
<tr>
<td>S8</td>
<td>2329</td>
<td>2,31</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>750</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
<td>1,43</td>
<td>1,20</td>
<td>0,02</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Příloha 7: Deskriptivní statistika strategií na gymnáziích

Přímé strategie učení cizího jazyku na gymnáziích

<table>
<thead>
<tr>
<th>Komentář: Kódy v závorkách jsou kódy proměnných z výzkumu používání strategií na gymnáziích z roku 2004 (Vlčková 2005, 2007)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Deskriptivní statistika (strategie_gymn_06)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>platné N</td>
</tr>
<tr>
<td>---</td>
</tr>
<tr>
<td>P1(2)</td>
</tr>
<tr>
<td>P2(13)</td>
</tr>
<tr>
<td>P3(1)</td>
</tr>
<tr>
<td>P4(3)</td>
</tr>
<tr>
<td>P5(6)</td>
</tr>
<tr>
<td>P6(4cast)</td>
</tr>
<tr>
<td>P7(7)</td>
</tr>
<tr>
<td>P8(14)</td>
</tr>
<tr>
<td>P9(10)</td>
</tr>
<tr>
<td>P10(15)</td>
</tr>
<tr>
<td>KG1(1)</td>
</tr>
<tr>
<td>KG2(3)</td>
</tr>
<tr>
<td>KG3(5)</td>
</tr>
<tr>
<td>KG4(6)</td>
</tr>
<tr>
<td>KG5(7)</td>
</tr>
<tr>
<td>KG6(9,11,12,13)</td>
</tr>
<tr>
<td>KG7(10)</td>
</tr>
<tr>
<td>KG8(14jinak)</td>
</tr>
<tr>
<td>KG9(15)</td>
</tr>
<tr>
<td>KG10(16)</td>
</tr>
<tr>
<td>KG11(17)</td>
</tr>
<tr>
<td>KG12(18)</td>
</tr>
<tr>
<td>KG13(19)</td>
</tr>
<tr>
<td>KG14(20)</td>
</tr>
<tr>
<td>KG15(21)</td>
</tr>
<tr>
<td>KG16(22)</td>
</tr>
<tr>
<td>KG18(23)</td>
</tr>
<tr>
<td>KG17(24)</td>
</tr>
<tr>
<td>KG19(25)</td>
</tr>
<tr>
<td>K1(1,2)</td>
</tr>
<tr>
<td>K2(4)</td>
</tr>
<tr>
<td>K3(5)</td>
</tr>
<tr>
<td>K4(6opak)</td>
</tr>
<tr>
<td>K5(7)</td>
</tr>
<tr>
<td>K6(8)</td>
</tr>
<tr>
<td>K7(9)</td>
</tr>
<tr>
<td>K8(10)</td>
</tr>
</tbody>
</table>
### Deskriptivní statistika (strategie_gymn_06)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Strategie</th>
<th>N</th>
<th>prům</th>
<th>Mo</th>
<th>četn. Mo</th>
<th>min</th>
<th>max</th>
<th>spodní kvartil</th>
<th>horní kvartil</th>
<th>SD</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>M1(jinak)</td>
<td>1022</td>
<td>2.65</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>333</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>M2(2)</td>
<td>1014</td>
<td>3.03</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>385</td>
<td>1</td>
<td>6</td>
<td>2</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>M3(3)</td>
<td>1024</td>
<td>2.52</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>289</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>M4(4opak)</td>
<td>941</td>
<td>2.96</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>218</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>2</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>M5(5)</td>
<td>1026</td>
<td>2.86</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>314</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>2</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>M6(6,7)</td>
<td>1029</td>
<td>2.32</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>334</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>M7(8)</td>
<td>1027</td>
<td>3.26</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
<td>319</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>2</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>M8(9)</td>
<td>1029</td>
<td>3.39</td>
<td>4</td>
<td>5</td>
<td>304</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>2</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>M9(10)</td>
<td>1025</td>
<td>2.43</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>312</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>M10(11)</td>
<td>1027</td>
<td>1.93</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>469</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>M11(12)</td>
<td>1006</td>
<td>3.08</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>384</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>2</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>M12(13)</td>
<td>1026</td>
<td>3.39</td>
<td>4</td>
<td>4</td>
<td>326</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>M13(14,15)</td>
<td>1028</td>
<td>3.11</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>314</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>2</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>M14(16,17)</td>
<td>1023</td>
<td>3.59</td>
<td>4</td>
<td>4</td>
<td>391</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>M15(18)</td>
<td>1022</td>
<td>2.86</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>293</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>2</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>A1(1)</td>
<td>1008</td>
<td>2.63</td>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td>291</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>1</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>A2(2)</td>
<td>1029</td>
<td>2.27</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>345</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>A3(3)</td>
<td>1029</td>
<td>2.99</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>342</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>2</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>A4(4)</td>
<td>1027</td>
<td>2.16</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>435</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>A5(5)</td>
<td>1013</td>
<td>2.25</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>351</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>A6(6)</td>
<td>1019</td>
<td>1.70</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>584</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>A7(8)</td>
<td>1023</td>
<td>2.10</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>411</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>S1(1)</td>
<td>1021</td>
<td>3.46</td>
<td>4</td>
<td>4</td>
<td>327</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>S2(2)</td>
<td>1027</td>
<td>3.09</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>313</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>2</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>S3(3)</td>
<td>1026</td>
<td>2.78</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>313</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>2</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>S4(4)</td>
<td>1029</td>
<td>3.17</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>332</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>2</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>S5(5)</td>
<td>1025</td>
<td>2.40</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>394</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>S6(6,7)</td>
<td>1028</td>
<td>2.56</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>302</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>1</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>S7(8)</td>
<td>1027</td>
<td>2.92</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>285</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>2</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>S8(9)</td>
<td>1016</td>
<td>2.64</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>264</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>2</td>
<td>4</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Komentář: Kódy v závorkách jsou kódy proměnných z výzkumu používání strategií na gymnáziích z roku 2004 (Vlčková 2005, 2007)