

Masarykova univerzita

Pedagogická fakulta

**STRATEGIE UČENÍ SE ANGLIČTINĚ JAKO
CIZÍMU JAZYKU U ŽÁKŮ 1. STUPNĚ ZÁKLADNÍ
ŠKOLY**

Disertační práce

Brno 2012

Školitel:

doc. Mgr. Světlana Hanušová, Ph.D.

Vypracovala:

Mgr. Ivana Hrozková

Prohlašuji, že jsem disertační práci zpracovala sama a uvedla v seznamu
veškerou použitou literaturu. Souhlasím, aby má práce byla po úspěšné
obhajobě
uložena v Ústřední knihovně Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity.

V Brně 21. 12. 2012

.....

Podpis.

Největší poděkování patří mé školitelce doc. Mgr. Světlaně Hanušové, Ph.D. za odborné vedení mé disertační práce, vytvoření podnětného pracovního prostředí a nesmírnou podporu po celou dobu jejího vzniku.

Děkuji také RNDr. Janě Tůmové, Ing. Jakubu Hrozkovi, Mgr. Tomáši Kohoutkovi, PhDr. Milanu S. Ženčákovi, Alici a Lad'ovi. Bez jejich pomoci a podpory by práce nemohla vzniknout.

Obsah

Obsah.....	4
Úvod.....	8
Terminologická poznámka	11
I. Teoretická část	14
1 Výuka angličtiny v primárním vzdělávání.....	15
1.1 Komunikační kompetence	15
1.2 Cizojazyčná výuka v primárním vzdělávání v kontextu RVP ZV	17
1.3 Žák mladšího školního věku v kontextu cizojazyčné výuky.....	19
1.3.1 Specifika žáků mladšího školního věku	20
1.4 Cizojazyčná výuka zaměřená na žáka.....	24
1.4.1 Individuální charakteristiky žáků mladšího školního věku v cizojazyčné výuce	25
1.4.1.1 Jazykové vlohy (<i>Aptitude</i>).....	26
1.4.1.2 Motivace.....	27
1.4.1.3 Emoce.....	28
1.4.1.4 Lateralizace mozku	29
1.4.1.5 Styly učení	30
1.4.1.6 Mnohočetné inteligence	34
1.5 Metody a přístupy výuky zaměřené na žáka	36
2 Strategie učení	39
2.1 Učební strategie – vymezení pojmu.....	39
2.2 Vztah strategií učení, kognitivního stylu a stylu učení	41
2.3 Strategie učení a autonomní učení	42
2.4 Atributy strategií učení.....	44
2.5 Faktory ovlivňující strategie učení.....	48
2.6 Klasifikace strategií učení	52
2.6.1 Počátky zkoumání strategií učení	52
2.6.2 Klasifikace strategií učení	53
2.6.3 Klasifikace strategií učení podle R. Oxford	57
2.6.4 Výzkumy strategií učení u žáků mladšího školního věku.....	59
3 Role učitele jako facilitátora strategií učení.....	71

3.1	Dosavadní výzkumy v oblasti podpory strategií učení	71
3.2	Facilitace strategií učení.....	73
II.	Empirická část	80
4	Cíle výzkumu a hypotézy.....	81
4.1	Výzkumný plán.....	82
4.2	Charakteristika výběrového souboru	84
4.2.1	Základní soubor	84
4.2.2	Výběrový soubor	84
5	Výzkumné metody.....	86
5.1	Kvantitativní fáze výzkumu	86
5.1.1	Dotazník učebních strategií v cizím jazyce u žáků mladšího školního věku a jeho struktura.....	86
5.1.2	Učební strategie v cizím jazyce u žáků mladšího školního věku - dotazník pro učitele a jeho struktura	89
6	Průběh výzkumu	90
6.1	Ověřování výzkumného nástroje kvantitativní části výzkumu	90
6.2	Kvantitativní fáze výzkumu	92
6.2.1	Výsledky výzkumu	92
6.2.1.1	Popisné statistiky	92
	Dotazník učebních strategií v cizím jazyce u žáků mladšího školního věku....	92
	Dotazník pro učitele o učebních strategiích v cizím jazyce u žáků mladšího školního věku	99
6.3	Testování hypotéz	100
6.3.1	Volné odpovědi v dotazníkovém šetření	132
6.3.1.1	Volné odpovědi v dotaznících žáků šestých ročníků	132
6.3.1.2	Volné odpovědi v dotaznících učitelů šestých ročníků	141
6.4	Diskuze ke kvantitativní části výzkumu.....	146
6.5	Kvalitativní fáze výzkumu	152
6.5.1	Polostrukturovaný rozhovor	152
6.5.1.1	Výběrový soubor pro kvalitativní fázi výzkumu	152
6.5.2	Průběh kvalitativní fáze.....	153
6.5.2.1	Profily žáků fialová 111 a šedý 134.....	174
6.6	Diskuze ke kvalitativní části.....	181

7	ZÁVĚR	185
	Summary.....	190
	Seznam použité literatury	193
	Seznam schémat.....	206
	Seznam grafů	207
	Seznam tabulek	207
	Přílohy	210
	Příloha 1: Společné referenční úrovně: globálně pojatá stupnice	210
	Příloha 2: Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Cizí jazyk podle RVP ZV	211
	Příloha 3: Přiřazení položek dotazníku učebních strategií v cizím jazyce u žáků mladšího školního věku ke klasifikaci strategií R. Oxfordové (1990)	212
	Příloha 4: Dotazník učebních strategií v cizím jazyce u žáků mladšího školního věku	218
	Příloha 5: Vývojová ročenka.....	225
	Příloha 6: Učební strategie v cizím jazyce u žáků mladšího školního věku: Dotazník pro učitele.....	226
	Příloha 7: Výsledky Wilcoxonova testu	233
	Příloha 8: Volné odpovědi učitelů	234
	Příloha 9: Frekvence žáci – učitelé.....	238
	Příloha 10: Učiteli podporované strategie učení	242
	10.1 Učiteli podporované strategie v rozmezí 100% - 66,6 %.....	242
	10.2 Učiteli podporované strategie v rozmezí 66,5% - 33,3%.....	244
	10.3 Učiteli podporované strategie v rozmezí 33,2% - 0%	247
	Příloha 11: Žáky využívané strategie učení	249
	11.1 Žáky využívané strategie učení v rozmezí 100% - 66,6%	249
	11.2 Žáky využívané strategie učení v rozmezí 66,5% - 33,3%	250
	11.3 Žáky využívané strategie učení v rozmezí 33,2% - 0%.....	253
	Příloha 12: Srovnání výsledků získaných v této DsP s těmi získanými	256
	P. Gunning (1997) a R. Lan (2005)	256
	Příloha 13: Výběrový soubor pro kvalitativní část výzkumu.	257
	Příloha 14: Otázky polostrukturovaného rozhovoru	259
	Příloha 15: Méně úspěšní žáci	260
	Příloha 16: Úspěšní žáci	261

Příloha 17: Volné odpovědi žáků fialová 111 a šedá 134	263
--	-----

Úvod

Předkládaná disertační práce se zabývá lingvodidaktickým konceptem strategií učení a zaměřuje se na věkovou skupinu žáků mladšího školního věku.

V současné době je výuka cizích jazyků zahajována stále dříve a s tím je také spojena otázka jak se cizím řečem efektivně učit, jak dosáhnout co možná nejlepších výsledků a tím cíle výuky cizího jazyka, kterým je komunikační kompetence. Jedná se o proces dlouhodobý, je spojen s celoživotním vzděláváním a je zakotven v kurikulárních dokumentech, kterými jsou národní plány vzdělávání a Rámcový vzdělávací program. Strategie učení jsou součástí kompetence k učení a představují její nejvýznamnější část. U žáků na primárním stupni vzdělávání představují významný faktor, protože právě na tomto stupni vzdělávání se žáci učí sebehodnocení, plánování si vlastního učení a také se učí volit postupy, které vedou k zefektivnění procesu učení. V tomto kontextu představují strategie učení jednu z klíčových determinant úspěšného autonomního učení, neboť znalost efektivních postupů a technik vlastního procesu učení může jedince vést k samostatnosti a také k převzetí zodpovědnosti za vlastní učení.

V zahraniční literatuře, zejména anglosaské, není problematika strategií učení nová. V počátcích zkoumání se snažili výzkumníci odpovědět na otázku, čím se liší úspěšný žák od méně úspěšného. V současné době je ve výzkumu na strategie učení nahlíženo jako na koncept podmíněný mnoha individuálními zvláštnostmi žáků, které je potřeba zohlednit a které mají podstatný vliv na výběr strategií učení. Mění se role učitele, který se stává facilitátorem strategií učení a přímo podporuje proces osvojování strategií učení jejich zařazením do kurikula vzdělávacího předmětu.

V České republice se strategiemi učení v cizojazyčné výuce systematicky zabývá K. Vlčková, která předložila několik výzkumných studií zaměřených na studenty gymnázií, žáky s ukončeným základním vzděláváním.

V rámci své habilitační práce (2010) předložila také výsledky pro skupinu žáků mladšího školního věku a rovněž se zabývala rolí učitele jako facilitátora strategií učení.

V. Janíková (2007) se zabývala lexikálními strategiemi u studentů Masarykovy univerzity oboru německý jazyk. S. Hanušová (2011) se ve svých výzkumech v oblasti lingvodidaktiky zabývá mj. jazykovým poradenstvím, jehož součástí je i facilitace efektivních strategií učení. Další dílčí výzkumy byly realizovány v rámci diplomových prací (Kozmonová 2008; Fischerová 2009; Večerková 2010, Janková 2011).

Cílem předkládané disertační práce je přispět k diskuzi o strategiích učení vedené v domácích studiích, zodpovědět otázku, zda a jaké strategie žáci mladšího školního věku využívají a předložit výsledky pro danou věkovou skupinu z kvantitativního, ale také kvalitativního výzkumného šetření, což ještě nebylo součástí žádného z výzkumů vedeného v českém kontextu. Nemalá pozornost je věnována roli učitele jako facilitátora učebních strategií, která je zejména v primárním vzdělávání nezastupitelná. Učitelé by měli přistupovat ke strategiím učení jako k prostředkům, které jim pomůžou posílit a zkvalitnit proces učení jejich žáků. Proto je facilitace strategií učení chápána jako nedílná součást výuky, ve které učitel vytváří dostatek příležitostí k osvojení strategií učení a to jejich přímou implementací do cizojazyčné výuky. Z tohoto důvodu považuji téma strategií učení za více než aktuální, významné a zároveň potřebné pro pregraduální přípravu učitelů jakožto i pro další vzdělávání učitelské veřejnosti v rámci celoživotních kurzů.

Práce je strukturována do dvou hlavních částí, teoretické a empirické, a dále do osmi kapitol. Je uvedena **terminologickou poznámkou**, ve které vymezují terminologii tak, jak s ní pracuji v této disertační práci.

V první kapitole je pojednáváno o specifikách výuky angličtiny v primárním vzdělávání v kontextu *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*, stručně je představena komunikační kompetence jakožto cíl cizojazyčné výuky, hlavní metody a přístupy výuky zaměřené na žáka a

pozornost se upíná také k věkovým zvláštnostem žáků mladšího školního věku, kteří jsou cílovou skupinou výzkumu.

Druhá kapitola se zabývá strategiemi učení jako lingvodidaktickým a psychologickým konceptem. Vymezeny jsou atributy strategií učení a také faktory, které ovlivňují jejich využívání. Významná část této kapitoly je věnována počátkům zkoumání strategií učení, na což logicky navazují klasifikace tohoto konceptu představené různými autory, včetně klasifikace R. Oxford (1990), která je pro disertační práci výchozí. Kapitola definuje i pojem autonomního učení v cizojazyčné výuce. **Třetí kapitola** se zabývá rolí učitele jako facilitátora učení, rozlišuje přímou a nepřímou podporu strategií učení a předkládá různé modely facilitace strategií učení.

Čtvrtá kapitola je zároveň první kapitolou empirické části. Definuje cíle výzkumu, je zde představen výběrový soubor a výzkumné metody, které jsou kvantitativní i kvalitativní. V kvantitativní části byly použity dva dotazníky, pro žáky mladšího školního věku a pro učitele. V **páté kapitole** jsou detailně popsány metody výzkumu, pro který jsem zvolila smíšený design. Jsou představeny dotazníky pro učitele, rozložení položek a rovněž konstrukce obou dotazníků, které tvoří jádro **šesté kapitoly**. V ní je dále popsán výzkumný plán, postup ověřování dotazníku pro žáky mladšího školního věku. Údaje o respondentech jsou zpracovány formou popisných statistik a pro větší přehlednost zavedeny v tabulkách. Jsou zde testovány hypotézy, které byly formulovány pro tento výzkum a posléze zpracovány volné odpovědi z dotazníkového šetření u žáků i učitelů, protože tvoří logický předěl mezi kvantitativní a kvalitativní částí disertační práce. V diskuzi ke kvantitativní části jsou získané výsledky shrnuty, interpretovány a zasazeny do širšího kontextu teoretických východisek stanovených v první části práce. Kvalitativní část šetření je založena na polostrukturovaném rozhovoru s úspěšnými a méně úspěšnými žáky, které byly zaznamenány a posléze transkribovány. Na základě analýzy transkriptů podle předem stanovených kategorií byly identifikovány strategie učení využívané těmito žáky a v diskuzi k této části jsou výsledky interpretovány. **Sedmá kapitola**, vytvořená na základě zjištění, ke kterým jsem při svém výzkumu dospěla, tvoří závěr práce, hodnotí výsledky a navrhuje možná řešení i možnosti navazujících výzkumů.

Terminologická poznámka

V předkládané disertační práci pracuji s odbornými pojmy z české i zahraniční literatury. Cílem této kapitoly je definovat termíny tak, jak je používám v kontextu práce.

Mateřský jazyk, druhý jazyk, cizí jazyk

Mateřský jazyk je jazyk, který si jedinec osvojí jako první jazyk (L1) a v publikacích některých autorů jsou tyto termíny používány jako synonyma (Nunan 1999; Pinter 2006). Někteří autoři pod termínem **druhý jazyk** (L2) chápou kterýkoli jazyk, jenž není jazykem mateřským (Ellis 1997; Nunan 1999; Lightbown, Spada 1999). Jiní autoři rozlišují termín **druhý a cizí jazyk** (Gunning 1997; Brown 2000; Lan 2005; Pinter 2006; Vlčková 2010), přičemž definují druhý jazyk jako jazyk, který je oficiálním jazykem země, ve které jedinec žije. Druhý jazyk je tak stavěn do protikladu mateřskému jazyku, kterým se mluví doma. **Cizí jazyk** je pak chápán jako jazyk, který je vyučován v různých typech škol v zemích, kde tento není jazykem úředním. V kontextu tohoto výzkumu je angličtina cizím jazykem, přičemž respondenti mohou mít různý mateřský jazyk, což má vliv pouze na češtinu, která je pro některé jazykem druhým, neboť je úřední řečí v České republice.

Lingua franca

Angličtina jako **lingua franca** je chápána jako *kontaktní jazyk*, tedy pro jedince cizí nebo druhý jazyk, kterým lidé komunikují, není však jejich mateřským jazykem (Ur 2010).

Osvojování (*acquisition*) a učení (*learning*)

S. Krashen (1992) rozlišil mezi vědomým procesem učení se a osvojování jazyka, kterýžto je podle něj procesem podvědomým. Učení se je podle Krashena spojeno s formálním školním prostředím a metajazykem, kdežto osvojování je spojeno s neformálním prostředím, kdy jedinec získává kompetence v jazyce během komunikace. P. Najvar (2010) cituje autorky R. Mitchel a R. Myles, které zdůrazňují, že i ve formálním školním prostředí mohou být vytvořeny podmínky pro přirozené osvojování. Proto považují

rozdělení na učení a osvojování za zjednodušené. Výuka cizích jazyků u žáků mladšího školního věku klade jiné nároky na metody a přístupy ve srovnání s výukou u jiných věkových skupin. Vedení hodiny v cílovém jazyce představuje významné příležitosti k osvojování jazyka. Přikláním se k tomuto pojetí a ve své práci učení a osvojování nerozlišuji.

Komunikační kompetence

V anglické verzi dokumentu s názvem *Common European Framework of Reference for Languages*, česky přeloženo jako *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (SERRJ 2002), je použit termín *communicative language competences*, kterému by, dle mého názoru, lépe odpovídal překlad *komunikační řečové kompetence*, Text práce se však řídí překladem J. Ivanové (2002). Další problém vnímám ve výkladu slova kompetence, které se v tomto dokumentu překládá do českého jazyka jako plurál i singulár. Nekonsekventní používání těchto gramatických kategorií ne vždy odpovídá původnímu textu. Jako příklad uvádím: *communicative language competences* vs. *komunikativní jazyková kompetence*, *sociolinguvistická kompetence* vs. *sociolinguistic competences*.

Gender a pohlaví

V předkládané disertační práci se plně ztotožňuji s výkladem termínu *gender* K. Vlčkovou (2010), kterému dávám přednost před slovem pohlaví. Termín *gender* je podle K. Vlčkové výzkumech strategií učení „nosný“ a na *pohlaví* je odkazováno pouze v případě biologicky determinovaném kontextu (s. 21).

Výraz *gender* se váže k popisu rozdílů ve využívání strategií učení mezi chlapci a dívkami.

Příležitost k osvojování strategií učení chápu jako situaci vytvořenou učitelem, zařazením zařazením facilitace strategií učení do kurikula předmětu anglický jazyk tak, jak je navrhován různými autory, např. R. Oxford (1990), A. Chamot (1999) nebo A. D. Cohenem (Cohen, Weaver 2006). To znamená, že facilitace strategií učení je přímá, a tak představuje pro žáky příležitost k osvojení strategií učení a probíhá současně s výukou cizího jazyka.

Na prvním stupni primárního vzdělávání považuji vytváření těchto příležitostí za klíčové, neboť žáci se učí sebehodnocení, učí se plánovat si kroky, které vedou k zefektivnění procesu učení.

Příjmení autorek (např. Yu, Lin, Lan, Hsu, Yang, Hsiao, Kiely), na která práce odkazuje, nejsou přechylována, neboť se nejedná pouze o jazykovou záležitost, ale o poměrně citlivé téma kulturní.

I. Teoretická část

Strategie učení se angličtině jako cizímu jazyku u žáků 1. stupně základní školy

1 Výuka angličtiny v primárním vzdělávání

1.1 Komunikační kompetence

Komunikační kompetence je pojímána jako cíl cizojazyčné výuky pro všechny stupně škol a věkové kategorie.

Samotný termín **komunikační kompetence** představil D. Hymes (1972), který rozlišil mezi znalostí o jazyce, lingvistickou kompetencí a znalostí, která jedinci umožňuje komunikovat funkčně a interaktivně – komunikační kompetencí. Zdůrazňuje, že osvojení komunikační kompetence zahrnuje znalost gramaticky správných konstrukcí a jejich funkcí a neméně také znalost okolností, za kterých je správné a vhodné je použít (ibid).

Komunikační kompetence je cílem učení se cizímu jazyku (Oxford 1990; O'Malley, Chamot 1990). V *Pedagogickém slovníku* je definována jako „soubor jazykových znalostí a dovedností umožňujících mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně k situaci, charakteristikám posluchačů aj.“ (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 130). Z definice vyplývá, že komunikace probíhá vždy v sociálním a kulturním kontextu, což znamená, že je zapotřebí si osvojit umění používat správná slova ve správnou chvíli, vyjadřovat se adekvátně situaci se správnou skladbou a fonologií a zároveň respektovat společenské normy chování. R. Choděra shodně uvádí, že komunikační kompetence je „schopnost řešit praktické situace“ a její nabytí je „jazykovým cílem v praktickém vyučovacím předmětu“ (2006, s. 75). Jazykový cíl je realizován ve čtyřech řečových dovednostech, jejichž úroveň uplatňování je zároveň měřítkem úrovně komunikační kompetence.

V odborné literatuře najdeme několik modelů komunikační kompetence. Patří k nim např. **model M. Canale a M. Swain** z roku 1980, jejichž model zahrnuje čtyři podkategorie: **gramatickou, diskursivní, sociolingvistickou a strategickou**. **Model L. Bachmana** je patrně nejznámějším a nejlépe odráží modifikace, kterými prošel model M. Canale a M. Swain. L. Bachman (1990) rozlišuje kompetenci **jazykovou**, ta pojímá kompetenci organizační a

pragmatickou, přičemž organizační kompetence je tvořena gramatickou a textovou kompetencí a pragmatická elokuční a sociolingvistickou. Vedle jazykové kompetence v modelu L. Bachmana stojí **kompetence strategická** a **psychologický mechanismus**, tzn. neurologické a psychologické procesy (Bachman 1990). V českém kontextu definoval druhy kompetence **R. Choděra** (2006), který hovoří o **kompetenci lingvistické, jazykové neboli lingvální, řečové a komunikativní**. Další model komunikační kompetence je definován ve *Společném evropském referenčním rámci pro jazyky* (SERRJ 2002, s. 13), kde se v českém překladu hovoří o **komunikativní jazykové kompetenci** a která je chápána jako „propojení několika komponent: lingvistické, sociolingvistické a pragmatické.“ **Lingvistické kompetence** (*linguistic competences*) zahrnují lexikální, gramatickou, sémantickou, fonologickou, ortografickou a ortoepickou kompetenci. Tyto hlavní komponenty lingvistické kompetence jsou definovány jako „znalost formálních prostředků, na jejichž základě mohou být konstruovány a formulovány správně vytvořené a smysluplné výpovědi, a schopnost tyto prostředky užívat.“ (ibid, s. 111).

Sociolingvistická kompetence (*sociolinguistic competences*) je důležitá ke zvládnutí společenských dimenzí jazyka, zahrnuje sociokulturní podmínky užívání jazyka, respektuje společenské konvence na různých úrovních, např. sociálních skupin i společenství.

Pragmatické kompetence (*pragmatic competences*) představují principy organizování a strukturování textu, znalost funkčních účelů komunikace a výstavby textu. Jsou tvořeny diskursní kompetencí, funkční kompetencí a kompetencí výstavby textu (SERRJ 2002).

Jednotlivé modely komunikační kompetence se od sebe liší počtem navrhovaným komponent, jejich propracovaností, nicméně ze všech je patrné, že jednotlivé komponenty spolu úzce souvisí.

1.2 Cizojazyčná výuka v primárním vzdělávání v kontextu RVP ZV

Znalost cizích jazyků je chápána jako nezbytná součást všeobecného vzdělání a je akcentována také v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* (RVP ZV 2007). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (dále jen RVP ZV) vychází z Národního programu vzdělávání a oba programy představují kurikulární dokumenty na státní úrovni. Na školní úrovni jsou učitelé vytvářeny Školní vzdělávací programy respektující závazné rámce stanovené v RVP ZV. RVP ZV (2007) vymezuje základní učivo, podporuje odlišné formy a metody výuky v příznivé sociální, emoční a pracovní atmosféře, která je založena na motivaci a aktivizujících metodách.

Základní vzdělání je v České republice povinné. Navazuje na předškolní vzdělání, a je organizováno ve dvou na sebe navazujících stupních. Na 1. stupni je „založeno na poznávání, respektování, a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka. Vzdělávání svým činnostním a praktickým charakterem a uplatněním odpovídajících metod motivuje žáky k dalšímu učení, vede je k učební aktivitě a k poznání, že je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodnou cestu řešení problémů“ (RVP ZV 2007, s. 12). V průběhu základního vzdělávání si žáci osvojují strategie učení, postupně získávají nové kvality, které je vedou k celoživotnímu vzdělávání, získávají tzv. **klíčové kompetence**, které představují „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní a uplatnění každého člena společnosti...“ (ibid, s. 14). Na úrovni základního vzdělávání jsou to kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.

V kontextu předkládané disertační práce je důležitá kompetence k učení, protože strategie učení představují její hlavní komponentou.

V RVP ZV je definována následovně:

Kompetence k učení

„Na konci základního vzdělávání žák:

vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich.“

Zdroj: RVP ZV 2007, s. 14

Cizí jazyk spolu s Českým jazykem a literaturou spadá do vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* a zaujímají „...stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu“ (RVP ZV s. 20). Výuka cizího jazyka je povinná od 3. do 9. ročníku a týdně je dotována třemi vyučovacími hodinami. Pokud mají rodiče zájem, může se výuka cizímu jazyku realizovat i v ročnících nižších. Angličtina má mezi cizími jazyky výhradní postavení, neboť jako cizí jazyk je nabízena přednostně (ibid, s. 106) a v současné době je tzv. je *lingua franca*.

Požadavky, které jsou v RVP ZV stanoveny pro oblast cizích jazyků vychází ze *Společného referenčního rámce pro jazyky* (SERRJ 2002). V něm jsou definovány cílové kompetence jazykové výuky, kterými jsou kompetence komunikativní a všeobecné, a také úrovně, ke kterým podle RVP ZV směřuje cizojazyčná výuka. P. Najvar (2010) k problematice úrovně podotýká, že není přesně jasné, zda úroveň A2, ke které cizojazyčná výuka směřuje, by měl dosáhnout každý žák během základního vzdělávání (Příloha 1).

Na 1. stupni základního vzdělávání je cizojazyčná výuka realizována ve dvou obdobích. První období zahrnuje 1. až 3. ročník a 2. období, které začíná čtvrtým a končí pátým ročníkem. V RVP ZV (2007) jsou specifikovány očekávané výstupy pro receptivní, produktivní a interaktivní řečové dovednosti, které jsou závazné (Příloha 2).

1.3 Žák mladšího školního věku v kontextu cizojazyčné výuky

V současné době probíhají diskuze o zavádění rané výuky cizího jazyka, kterým je většinou angličtina, co možná nejdříve. Otázka rozdílu mezi žáky mladšího školního věku a dospělými není nová. V literatuře najdeme mnoho studií, které se těmito odlišnostmi zabývají a definují je v rovině kognitivního, sociálního a lingvistického vývoje (Scott, Ytreberg 1990; Ellis 1994; Wood 1996; Brown 2000; Cameron 2001; Lojová 2005; Pinter 2006).

Autorky P. Lightbown a N. Spada (1999) označují věk jako faktor, který je v souvislosti s úspěšným osvojováním jazyků živě diskutován. Otázka věku v cizojazyčné výuce bývá zmiňována v souvislosti se zaváděním rané výuky cizího jazyka do škol.

Otázka rané výuky angličtiny byla předmětem zkoumání ve výzkumu S. Hanušové a P. Najvara (2006) realizovaného na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v letech 2004-2006 a posléze i disertačního výzkumu P. Najvara (2008, 2010). Autoři dospěli k závěru, že v České republice doposud nesplnila očekávání a nebylo prokázáno, že žáci, kteří započali s jazyky dříve, dosahovali lepších výsledků. Raná výuka je orientována na slovní zásobu a neexistuje dobrá návaznost mezi jednotlivými stupni škol. Žáci, kteří prošli ranou výukou, vykazovali vyšší míru cizojazyčného sebevědomí¹, často však neoprávněně, neboť v jazykových testech nedosahovali lepších výsledků než žáci, kteří s ranou výukou zkušenost neměli (Najvar 2010).

¹ Cizojazyčné sebevědomí podle P. Najvara (2008, s. 15) „...odráží žákův pocit jak umím anglicky“ a vychází z jeho dosavadních zkušeností a schopnosti posoudit vlastní konkrétní výkon v cizím jazyce.

1.3.1 Specifika žáků mladšího školního věku

V české odborné literatuře je skupina žáků mladšího školního věku definována jako jedinci mezi 7 až 11 rokem života (Kuric 2001; Nakonečný 2011). V anglosaské literatuře se termínem **young learners** označují žáci různých věkových rozpětí. Autorky W. Scott a L. Ytreberg (1990), stejně jako L. Cameron (2001), tak označují žáky od 5 do 12 let věku. A. Pinter (2006) zahrnuje pod termín *young learners* žáky od 6 do 14 let. M. Slattery a J. Willis (2001) hovoří o *young learners* jako o žácích od 4 do 12 let. Autorky V. Reilly a S. Ward (2008) používají termín **very young learners** pro žáky, kteří ještě nezapočali povinnou školní docházku. Uvádí, že konkrétní věk se může v různých zemích lišit právě v závislosti na věku, kdy je zahájena školní docházka, což znamená, že do skupiny *very young learners* mohou spadat žáci až do věku sedmi let. Proto autorky navrhují, aby termínem *very young learners* byli označováni žáci od tří do šesti let.

Žáci mladšího školního věku jsou zvědaví, entuziastičtí, aktivní, učí se novým formám komunikace a sociální interakce. K jejich základním potřebám patří podle M. Nakonečného (2011) potřeba jistoty, být akceptován a potřeba sebevyjádření. Ve srovnání s předškolními dětmi je myšlení u žáků mladšího školního věku mnohem rozvinutější, abstraktní myšlení však ještě ne. Na konci období se objevuje schopnost elementárního pojmovo-logického myšlení, což znamená, že žáci mladšího školního věku dokážou třídit, řadit, systematizovat a generalizovat. Rozumí rozdílu mezi skutečností a fikcí, chápou abstrakta a jsou schopni a ochotni pracovat ve skupině. Nové je také hodnocení, které může mít formu hodnocení učitelem, spolužáky, ale také sebe sama, což ovlivňuje rozvoj sebepojetí a sebehodnocení. V literatuře panuje shoda (Kuric 2001; Nakonečný 2011), že okolo 11. roku sebepojetí a sebehodnocení narůstá. Žáci mladšího školního věku se zdokonalují v mateřském jazyce a získávají znalosti v jazyce cizím. Myšlení přestává být závislé na fantazii, upřesňují se pojmy, což je důležité pro rozvoj jazyka. Vývoj řeči je zase důležitý pro rozvoj abstraktního myšlení. Ve výuce nastupuje gramatika jako abstraktní systém jazyka a v této souvislosti J. Kuric (2001) doporučuje nástup výuky gramatiky až po 11. roce života.

Žáci mladšího školního věku rádi experimentují, projevují vlastní iniciativu, ptají se a přemýšlejí (Scott, Ytreberg 1990; Cameron 2001; Kuric 2001; Pinter 2006; Nakonečný 2011). Právě iniciativa, činnost tvoří základ, ze kterého vyšel J. Piaget ve své *teorii kognitivního vývoje*. Podle J. Piageta (1999) si dítě „konstruuje“ znalosti na základě nových zkušeností. Nové poznatky jsou asimilovány, přiřazeny k dosavadním znalostem a zkušenostem, a pokud s nimi nejsou v souladu, nastává proces akomodace, tedy přizpůsobení se novému. **Asimilace a akomodace** tak představují dvě strany procesu učení se. Vliv a interakce s prostředím, ve kterém dítě žije, spolu s jeho dosavadními znalostmi představuje proces, který napomáhá dítěti poznání stále upřesňovat. A právě v tomto smyslu je dítě, žák aktivním „konstruktérem“ svého vědění (Piaget 1999 Cameron 2001, Pinter 2006; Čáp, Mareš 2007).

Ačkoli je zapotřebí k žákům přistupovat individuálně, neboť každý z nich je jedinečný, přesto je možné najít podobné aspekty v rámci věkových skupin. J. Piaget (1999) rozeznává čtyři stádia vývoje:

- 1) **senzomotorické** (od narození do 18 - 24 měsíců), dítě se učí uvědomovat si své okolí, učí se manipulovat s předměty.
- 2) **předoperační** (18-24 měsíců až 7 let); myšlení dětí je do značné míry závislé na percepci, avšak dítě postupně začíná logicky myslet. Toto stádium je charakterizováno egocentrizmem, tzn., že na okolní svět se dívají ze svého vlastního úhlu a nedokážou akceptovat názor jiných.
- 3) **konkrétních operací** (7 - 12 let); Sedmý rok života je rozhodující v kognitivním vývoji, neboť myšlení dětí začíná být podobné logickému uvažování dospělých. Děti začínají logicky uvažovat a využívat této schopnosti v různých oblastech, přesto je tato schopnost vázána na konkrétní kontext, což znamená, že děti nedokážou generalizovat.
- 4) **formálních operací** (zhruba od 12 let výše. Abstraktní myšlení se rozvíjí, již není limitováno bezprostředním kontextem a děti jsou schopny systematicky a deduktivně uvažovat. Dosahují stádia formální logiky.

Piaget (1999) nahlížel na kognitivní rozvoj jako na proces dospívání, avšak následné výzkumy nepotvrdily správnost vymezení stádií pouze podle věku (Williams, Burden 1997).

Podle H. D. Browna (2000) chápal Piaget na vývoj jako na výsledek interakce dítěte a prostředí, prostředí a rozvíjející se percepční kognitivní kapacity a lingvistické kompetence. To, co se děti naučí o jazyku je vlastně určeno tím, co už vědí o okolním světě (Brown 2000).

Významná je také role školního prostředí, které pomáhá rozvíjet formální myšlení. To se rozvíjí spíše díky školnímu prostředí než pouhým přirozeným dospíváním. Podle A. Pinter (2006) je zcela zřejmé, že v různých částech světa přispívá školní systém různým způsobem k rozvoji žáků, přestože se nachází ve stejném stádiu vývoje, tedy jsou ve stejném věku.

L. Cameron (2001) vidí způsob aplikace teorie J. Piageta na školní prostředí v tom, že školní třída a aktivity organizované v rámci školního prostředí představují pro žáka příležitosti k učení. Úroveň kognitivního a sociálního vývoje má také vliv na rozvoj jednotlivých řečových dovedností, jejichž rozvoj směřuje ke komunikační kompetenci, jakožto cíli jazykové výuky.

Řeč je základem komunikace a L. Cameron (2001) v této souvislosti podotýká, že žák mladšího školního věku potřebuje dostatek příležitostí, aby se mohl do konverzace plně zapojit. Základem je podle autorky respektovat to, co již žák zná, vycházet ze známého kontextu a obsahu, volit témata, která žáky motivují a postupně vytvářet repertoár jazykových struktur a rozvíjet řečové dovednosti.

Příležitosti k procvičování jazyka vidí autorka ve vytváření cizojazyčného prostředí ve výuce, dostatečného prostoru pro procvičování všech čtyřech řečových dovedností pomocí aktivit zaměřených na přesnost (*accuracy*) a plynulost (*fluency*) (srov. Scott, Ytreberg 1990).

M. Williams a R. Burden (1997) spatřují přínos teorie Piageta pro cizojazyčnou výuku v několika rovinách. Každý žák je individualita, která není pasivním příjemcem jazyka, ale konstruuje si znalost jazyka, který jej obklopuje na základě vlastního porozumění jak jazyku, tak i jazykovému úkolu. Tento proces by měl být maximálně podporován učiteli cizího jazyka.

Na druhou stranu se kognitivní schopnosti v jednotlivých stádiích liší a v jednotlivých věkových skupinách nemůžeme aplikovat stejné vyučovací metody a vyučovací styly ani požadovat splnění obtížných nebo abstraktních úkolů, pokud na ně žák ještě není připraven. Nový jazyk, který se žák má naučit, si nejprve přiřadí k tomu, co už zná, což představuje proces akomodace. Novou informaci v komunikaci přiřadí k již existujícím znalostem, provádí se asimilace. Žáci se tedy učí pomocí interakce s jazykem. V centru procesu učení se nachází vývoj myšlení a jeho vztah k jazykovému rozvoji (Williams, Burden 1997).

J. Průcha (Vygotskij, Průcha 2004, s. 71-72) dodává, že Piaget chápal vývoj jako předpoklad k tomu, aby se jedinec mohl učit a přisuzoval procesu zrání větší váhu než procesu učení. Vygotskij (Vygotskij, Průcha 2004, s. 71) k učení přistupoval rozdílně. Zdůrazňoval, že „činnost a spolupráce s dospělým jsou doprovázeny učením, které podporuje proces dozrávání intelektových schopností.“ Podle Vygotského existují dvě úrovně vývoje dítěte, ta, ve které se momentálně nachází a úroveň, ke které se ve svém vývoji blíží. Definoval **zónu nejbližšího vývoje**, což představuje rozdíl mezi momentální znalostí dítěte a potenciální znalostí, které může dítě dosáhnout za pomoci dospělého, jež může dítěti pomoci porozumět většímu počtu jevů, než je dítě schopno bez takové asistence. Vygotského teorie zóny nejbližšího vývoje se odráží především v roli učitele, který by měl pečlivě připravovat a plánovat to, co se má dítě naučit příště, do čehož je zahrnut i jazyk, který bude učitel krok za krokem používat k objasnění problému (Williams, Burden 1997; Lightbown, Spada 1999).

Jerome Bruner (Williams, Burden 1997) vyšel z teorie Piageta i Vygotského. Je představitelem kognitivní teorie a zkoumal, jaký jazyk používají dospělí při komunikaci s dítětem, jak mu pomáhají pochopit okolní svět a řešit případné úkoly a problémy. Jazyk, kterým komunikují dospělí s dětmi je podle Brunera nastaven na situaci a potřeby dítěte tak, aby se mu dostalo systematické podpory. Bruner ji nazval **scaffolding** a lze ji chápat i jako vyučovací strategii (Wood 1998; Cameron 2001; Pinter 2006).

Pro Brunera je proces učení se stejně důležitý jako výsledek tohoto procesu, tzn. rozvoj kognitivních schopností a učebních strategií pokládá J. Bruner (ibid) pro vzdělání významnější než osvojení si faktické informace. Klíčovým faktorem pro proces učení se je podle autora umění naučit se učit. Ve školním prostředí zdůrazňuje smyslnost učení, která by měla být zohledněna v kurikulu a zastává názor, že jakýkoli koncept může být předkládán jakékoli věkové skupině za předpokladu, že forma výkladu bude respektovat věkové zvláštnosti, což stálo u zrodu tzv. učení se ve spirále. J. Bruner zdůrazňuje důležitost odhadování, promyšleného riskování a roli chyby v procesu učení.

Další způsob podpory (*scaffolding*) v cizojazyčné výuce spatřuje D. Wood (1998) kupříkladu v zaměření se na podstatné pomocí smyslných vodítek a nápovědy, zdůrazňování podstatných jevů, přípravy potřebných aktivit a osvojení si potřebných strategií. Podobně jako L. Cameron (2001) také D. Wood (1998) klade nemalý důraz na vedení cizojazyčné výuky právě v cílovém jazyce, což umožňuje zavedení tzv. stereotypů ve třídě (*routines*), které slyší žák opakovaně každý den a jejichž cizojazyčné zadávání představuje silný a smyslný potenciál pro osvojení jazyka. L. Cameron (2001) v této souvislosti zdůrazňuje, že učitel by měl důsledně kontrolovat, zda žák v hodině rozumí, zda rozumí úkolu, tento může úspěšně a efektivně splnit a pokud ne, poskytnout mu podporu.

1.4 Cizojazyčná výuka zaměřená na žáka

Aby žáci mladšího školního věku mohli dosáhnout dobrých výsledků a cizojazyčná výuka bylo efektivní, je zapotřebí aplikovat do výuky nejnovější poznatky z oblasti lingvodidaktiky, psychologie a pedagogiky. Na koncepci cizojazyčné výuky měla rozhodující vliv kognitivní věda, konstruktivismus a humanistická psychologie Carla Rogerse, která je základem konceptu výuky orientované na žáka. Ve vývoji C. Rogers nedefinoval stádia, ale principy. Při plánování výuky je zapotřebí vycházet z potřeb žáka a brát do úvahy jeho charakteristiky a vědět, co se odehrává v jeho psychice.

Naučit se jak se učit je mnohem důležitější než formální výuka řízená učitelem. C. Rogers zdůrazňoval roli emocí v procesu učení a empatie a otevřenost na straně učitele. Právě učitelova empatie stála u zrodu pedagogického pojetí role učitele jako facilitátora (Williams, Burden 1997; Brown 2000; Lojová 2005; Hanušová 2008; Janíková 2011).

Vycházíme-li z konceptu výuky zaměřené na žáka, může se výše uvedených principů dosáhnout pomocí výuky, která plně respektuje individuální zvláštnosti a potřeby žáka.

1.4.1 Individuální charakteristiky žáků mladšího školního věku v cizojazyčné výuce

V centru výuky vedoucí ke komunikační kompetenci je žák se všemi svými individuálními zvláštnostmi a specifickými, které ovlivňují proces učení se cizímu jazyku. V odborné literatuře (Nunan 1999; Brown 2000; Lojová 2005; Skehan 1989; Dörnyei 2005; Lojová 2006; Janíková 2011) je možné nalézt mnoho charakteristik, zde zmiňuji pouze ty, které mají z hlediska mého výzkumu strategii učení význam.

P. Skehan (1989) řadí k individuálním zvláštnostem jazykové vlohy, motivaci, úzkost, kognitivní styl a strategie učení. Z. Dörnyei (2005) vymezuje tyto charakteristiky na základě diferenční psychologie.

Podle autora k nim patří učební styly, strategie učení, úzkost, sebeúcta (*self-esteem*), tvořivost, přesvědčení žáka a ochota komunikovat. Oba autoři se shodují, že motivace a jazykové vlohy významnou měrou ovlivňují úspěch v procesu učení se cizímu jazyku.

G. Lojová (2005) uvádí, že se v procesu učení se cizímu jazyku setkáváme se třemi skupinami proměnných. Do první skupiny patří ty, které jsou neměnné, jsou vrozené, biologicky determinované a týkají se kognitivních procesů, fungování mozku, paměti a percepce.

Druhou skupinu tvoří podle G. Lojové (2005, s. 28-38) proměnné částečně dané, ovlivnitelné do jisté míry faktory vnějšího prostředí, tzn. i učitelem. K takovým proměnným řadí G. Lojová styly učení, jazykové vlohy a vlastnosti, které jsou rozvíjeny na základě vnitřních dispozic (podobně Brown 2000; Lojová 2006).

Do třetí skupiny patří podle G. Lojové proměnné flexibilní, které jsou poměrně nestálé a ovlivnitelné i v krátkém časovém intervalu a které podléhají vlivům vnějšího prostředí. K nim náleží afektivní proměnné, emoce, strategie učení, motivace a v neposlední řadě specifika osobnostní.

1.4.1.1 Jazykové vlohy (*Aptitude*)

T. Hedge (2000, s. 17) uvádí, že ačkoli se někteří lidé učí cizím jazykům snadněji než jiní a zdá se, že k tomu mají vlohy, není přesto z dostupných výzkumů jasné, jaké schopnosti tvoří jazykové nadání a v jakém vztahu jsou k jiným faktorům, např. inteligenci. P. Lightbown a N. Spada (1999, s. 53) říkají, že znakem jazykových vloh je „učení se rychle“ (*learning quickly*). Z. Dörnyei (2005) oponuje a tvrdí, že jazykové vlohy jako takové neexistují a doporučuje na ně nahlížet jako na soubor kognitivních faktorů, které tvoří žákovu schopnost naučit se cizímu jazyku. H. D. Brown (2000, s. 98) má stejný názor a k možným faktorům řadí inteligentní odhadování, riskování, toleranci nejednoznačnosti, efektivnost paměti.

K testování jazykových vloh existuje několik testů. V literatuře jsou nejčastěji zmiňovány dva: MLAT (Modern Language Aptitude Test) a PLAB (Pimsleur Language Aptitude Battery) (Brown 2000; Hedge 2000; Lightbown, Spada 1999; Dörnyei 2005). Testují čtyři základní oblasti, jmenovitě schopnost poslechu, cit pro gramatické jevy, paměť a schopnost učit se induktivním způsobem. Tyto testy jsou v poslední době podrobeny kritice, P. Skehan (1989) tvrdí, že celkové skóre z testu nezohledňuje rozdíly mezi body z jednotlivých částí testu, což by měl učitel v běžné třídě vzít do úvahy. Dále autor (*ibid*) podotýká, že testování není součástí komunikace a cvičení nejsou v kontextu, což bylo typické pro tradičně zaměřenou cizojazyčnou výuku.

1.4.1.2 Motivace

Skalková (2007) charakterizuje motivaci jako energizující proces, který je zaměřen jak na žáka, tak jeho kognici i emoce. Působí na celého žáka, na jeho kognici, myšlení, na jeho chování směrem k činnosti. V *Pedagogickém slovníku* je definována jako „souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které spouštějí lidské jednání, aktivují ho, dodávají mu energii, zaměřují toto jednání určitým směrem a udržují v chodu a navozují hodnocení vlastního jednání a prožívání...“ (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 158-159). Osvojení si cizího jazyka je dlouhodobý proces a motivaci nelze chápat jako stabilní, neměnnou v tomto procesu. Z. Dörnyei (2001) charakterizuje motivaci v cizojazyčné výuce jako vyhodnocení různých vnitřních a vnějších vlivů, kterým je jedinec vystaven. Za výchozí teorii pro učení se cizímu jazyku je považována teorie R. Gardnera (Dörnyei 2001; Dörnyei 2005), který rozlišuje motivaci instrumentální a integrativní. **Instrumentální motivaci** rozumí motivaci pro dosažení praktických a krátkodobých cílů, **integrativní** se vztahuje k osobnímu růstu.

V odborné literatuře panuje shoda, že motivace je jedním ze zásadních prediktorů úspěchu v cizojazyčné výuce a autoři hovoří o motivaci intrinzičké (vnitřní) a extrinzičké (vnější) (Harmer 1991; Skehan 1989; Ehrman, Oxford 1995; Brown 2000). D. Brown označuje kontinuum intrinzičké a extrinzičké motivace jako zásadní pro cizojazyčnou výuku a upozorňuje na skutečnost, že je třeba rozlišovat terminologicky tento konstrukt od Gardnerova pojetí instrumentální motivace (Brown 2000, s. 165; srov. Dörnyei 2005).

Extrinzičká motivace je chápána jako podněty, které přicházejí zvenčí, tzn. podněty pozitivní i negativní. A. Pinter (2006, s. 37) cituje M. Nikolovu, která říká, že extrinzičká motivace nastupuje později, okolo jedenáctého a dvanáctého roku života, kdy žáci začínají hovořit o svých plánech do budoucna, o vlivu znalosti jazyka na jejich budoucí kariéru.

Mnozí autoři zastávají názor, že pro cizojazyčnou výuku má větší význam **motivace intrinzičká** (Brown 2000; Harmer 2001; Cameron 2001; Lighbown, Spada 1999; Dörnyei 2005; Pinter 2006), která vychází ze žákova sebepojetí, cílů, osobní zdatnosti a žákovy minulé zkušenosti (Průcha, Walterová, Mareš

2009, s. 159). V cizojazyčné výuce u žáků mladšího školního věku hraje obrovskou roli. P. Ur (1991) říká, že v porovnání s dospělými studenty je u této věkové skupiny velmi snadné ztratit motivaci. Žáci mladšího školního věku potřebují pracovat v motivujícím a kooperujícím prostředí, atmosféře, která stimuluje sebehodnocení, sebepojetí a motivační strategie.

Role učitele je v rozvoji motivace u žáků mladšího školního věku nezastupitelná. Žák mladšího školního věku může být motivován nebo také demotivován na základě emocí spojených s cizojazyčnou výukou, jejím obsahem a náročností a s tím, jak si myslí, že ho učitel vnímá a hodnotí. A. Pinter (2006, s. 37) v této souvislosti hovoří o procesu „ochrany motivace“ (*process of protecting motivation*).

1.4.1.3 Emoce

Emoce ovlivňují naše myšlení i chování. Ve vztahu ke kognici lze hovořit o těsném vztahu, který se projevuje oběma směry (Stuchlíková 2002; Dörnyei 2009). Znamená to jednak, že emoce mají vliv na myšlení, ovlivňují pozornost, percepci a paměť a jednak, že v konkrétních situacích, různě emočně náročných, člověk vědomě využívá emočních strategií k jejich zvládnutí (Dörnyei 2009). Pozitivní emoce usnadňují zvládání úkolů, napomáhají při řešení problémů a fungují jako významný činitel v procesu učení, usnadňují zapamatování a vybavování učiva. Naopak negativní emoce snižují schopnost ukládat do paměti, snižují celkovou výkonnost myšlení a úsudku (Nakonečný 2000; Stuchlíková 2002; Dörnyei 2009; Marečková 2011). V odborné literatuře panuje shoda, že emoce souvisí s motivací (Nakonečný 2000; Skalková 2007; Dörnyei 2009). Někteří autoři zdůrazňují motivační povahu emocí (Dörnyei 2009) a někteří explicitně spojují koncept motivace s emocemi. J. Skalková (2007) hovoří o emocionálně-motivační dimenzi vyučování.

Také v cizojazyčné výuce se emoce profilují směrem k učiteli a učivu. V souvislosti s učivem se mohou objevit emoce spojené s vnímáním učiva jako zábavného, obtížného, nudného, nebo nepřiměřeného.

Ve vztahu k učiteli se jako zásadní jeví klima třídy, učitelovo hodnocení a formy práce s chybou (Marečková 2011). Dörnyei (2009) hovoří o *úzkosti* spojené s osvojováním jazyka a uvádí, že někteří autoři ji chápou jako součást motivace a někteří spíše jako emoci. On sám, podobně jako P. Skehan (1989), ji řadí k individuálním charakteristikám žáka. Úzkost, stejně jako negativní emoce, má vliv na výkon žáka v cizojazyčné výuce. P. Skehan (1989) tvrdí, že se může vztahovat i k určitému učiteli a konkrétní situaci a uvádí výsledky výzkumů T. Scovela, který došel k závěru, že úzkost může být důsledkem špatného výkonu v jazyce.

Z výše uvedeného vyplývá, že zvládání emocí spojených s cizojazyčnou výukou u žáků mladšího školního věku je zásadní, neboť negativní emoce vůči angličtině mohou nepříznivě ovlivnit další vzdělávání v oblasti cizích jazyků.

1.4.1.4 Lateralizace mozku

V některých výzkumech jsou předkládány argumenty, které dokládají spojení mezi procesem lateralizace mozku a procesem učení se cizímu jazyku, přičemž někteří autoři nahlízejí na proces lateralizace mozku jako na jeden z učebních stylů (Brown 2000; Lojová, Vlčková 2011)

Ve studiích panuje shoda, že důležitá centra řeči včetně zajištění fungování řeči, mluvené i psané, se nachází v levé hemisféře (Brown 2000; Lojová 2005; Lojová, Vlčková 2011), která je zároveň centrem „vědeckého zpracovávání informací, ... naší racionální, intelektuální, analytickou a systematickou částí“ (Lojová 2005, s. 52). Levá hemisféra je tudíž více zodpovědná za formální učení se jazyku, které je typičtější ve starším věku. Žáci s dominantní levou hemisférou upřednostňují induktivní postupy, což znamená, že postupují od jednotlivých částí k celku. Postupně si vytvářejí systém jazyka, který představují gramatická pravidla. Ta posléze aplikují na jazyk samotný. Slovní zásobu se učí memorováním a za pomoci mnemotechnických pomůcek. Svůj projev logicky strukturují a při překladu postupují doslovně. Přesnost převažuje nad plynulostí.

Pravá hemisféra je opakem, tedy je naší „uměleckou a intuitivní“ částí (Lojová 2005, s. 53). Reguluje podněty smyslového vnímání, emoční a sociální potřeby. Je zodpovědná za přirozené osvojování jazyka v neformálním prostředí a podle G. Lojové (2005, s. 63) se také více podílí na „vytváření systému druhého a cizího jazyka u malých dětí než ve starším věku“. Žáci s dominantní pravou hemisférou postupují deduktivně, postupují od celku k detailům, většinou v náhodném pořadí, podle toho, co je zaujalo. Učí-li se takový žák cizímu jazyku, potřebuje multisensoriální přístup, zapojení co možná nejvíce smyslů, vnímat jevy v kontextu, ne izolovaně. Gramatická pravidla aplikuje často na základě intuice, bez znalosti příslušného pravidla. Často přeskakuje od jednoho jevu ke druhému a na rozdíl od levostranně dominantních žáků v jeho projevu převažuje plynulost nad přesností (Lojová 2005, s. 66 – 75).

1.4.1.5 Styly učení

Vedle pravolevé dominance hemisfér hrají v procesu učení se cizímu jazyku významnou roli styly učení. G. Lojová (Lojová, Vlčková 2011) předkládá definici stylů učení podle Keefeho, kdy učební styl představuje „...charakteristické kognitivní, afektivní a fyziologické chování, které slouží jako relativně stabilní indikátor toho, jak člověk při učení vnímá, do jakých interakcí s učebním prostředím vstupuje a jak reaguje na toto prostředí...“ (Lojová, Vlčková 2011, s. 22).

V odborné literatuře najdeme různé klasifikace stylů učení podle různých kritérií (Kolb 1984; Skehan 1989; Brown 2000; Lojová, Vlčková 2011). Ty se mohou zčásti překrývat, novější klasifikace mohou představovat upřesnění starších s ohledem na nové poznatky v této oblasti.

Pro oblast učení se cizím jazykům představila G. Lojová (Lojová, Vlčková 2011) klasifikace stylů učení, které se k této specifické oblasti přímo váží a navrhuje jejich rozdělení podle následujících kritérií:

- percepční preference – vizuální, auditivní, kinestetický (taktilní) typ
- závislost na poli

- impulzivnost/reflexivita
- tolerance nejednoznačnosti
- dominance mozkových hemisfér
- struktura vrozených předpokladů

Zdroj: G. Lojová (Lojová, Vlčková, 2011, s. 45)

Podobnou klasifikaci najdeme i u H. D. Browna (2000), který však nehovoří o struktuře vrozených předpokladů.

Model percepční preference patří mezi nejznámější modely. Vychází z předpokladu, že při učení se cizímu jazyku žák nejvíce vnímá ty podněty, které korespondují s jeho percepčními preferencemi. Žák s dominantním **vizuálním typem** potřebuje dostatek zrakových podnětů, nestačí mu slovní výklad. Ten je žádoucí doplnit o obrazový materiál, například, názorné pomůcky, nákresy, tabulky, apod. Tito žáci potřebují číst texty v cílovém jazyce, výukové programy CD ROMy a jiné. Tak si fixují psanou podobu jazyka a snáze si pamatují strukturu vět. Podobné aktivity by se měly v hodinách cizího jazyka prolínat napříč všemi řečovými dovednostmi. **Auditivní typ** se opírá o zvukové podněty. Potřebuje být cizímu jazyku co nejvíce vystaven, poslouchat rozhlas v cílovém jazyce, sledovat filmy a pořady. Často si verbalizuje své myšlenky, učí se nahlas, pomocí mnemotechnických pomůcek, říkanek a různých zvukových asociací. Proto je efektivní metodou učení se také nahrávání si učiva na diktafon. V cizím jazyce si proto velmi snadno osvojuje foneticko-fonologické segmenty, výslovnost, intonaci, apod.

Kinestetický (taktilní) typ si potřebuje spojit učení s pohybem, což může představovat buď vlastní pohyb, nebo manipulaci s předměty. Žáci s takovým stylem učení rádi experimentují, píší si poznámky, kreslí si diagramy, schémata či si jen tak „čmárají“. Často mluví „pomocí rukou“, což je ve formálním školním prostředí může jistým způsobem hendikepovat. Ve výuce cizího jazyka ocení motorické aktivity, projekty, obrázky, mapy apod. (Brown 2000; Lightbown, Spada 1999; Lojová, Vlčková 2011; Cohen, Weaver 2006).

Závislost na poli (*field dependence*)² je podle G. Lojové (Lojová 2011) nejvíce zkoumanou dimenzí považovanou za styl učení. Zdá se, že zde nepanuje terminologická shoda. Zatímco někteří autoři A. D. Cohen (Cohen, Weaver, 2006), N. Naiman (1996) a autorky P. Lightbown a N. Spada (1999) řadí závislost na poli ke stylům učení podle charakteristik kognitivních procesů, jiní autoři řadí závislost na poli ke kognitivním stylům, což může vyplývat z rozdílného chápání kognitivního stylu a stylu učení různými autory (Skehan 1989; Dörnyei, Skehan 2003).

Na závislost na poli je nahlíženo jako na složitý kognitivní fenomén, obsahující stránku sociální a osobnostní. Výzkum v této oblasti vychází z psychologie tvaru (*Gestaltpsychologie*) a je spojen se jménem H. Witkina (Lojová, Vlčková 2011), který jej poprvé popsal. Tento styl učení určuje způsob, jakým jsou informace vnímány a zpracovávány a G. Lojová (ibid) jej chápe jako „...určitou percepční charakteristiku“, což znamená, že jedinec se snaží rozložit si obraz okolí na pozadí a vlastní obrazec a rozlišovat podstatné detaily od méně podstatných (podobně Brown 2000).

Autorka dále předpokládá, že rozdílné vnímání se projevuje i v rozdílné percepci a následném zpracování úkolů v cizím jazyce, ve způsobu, jakým žák přistupuje k jazykovému materiálu a analyzuje jej.

Žák závislý na poli (*field-dependent*) zpracovává informace celostně, potřebuje širší kontext a má problémy s vydělením částí z celku, nezaměřuje se na detaily. Proto je schopen pochopit situaci bez stoprocentní znalosti všech slovíček a vykompenzovat neznalost odhadem z kontextu. Takový žák vítá učení se cizímu jazyku v přirozených situacích a rád vyhledává příležitosti k využití jazyka v přirozeném kontextu, např. konverzace s rodilým mluvčím, kdy není stále opravován. Nedokáže ale zpracovat lingvistické informace potřebné pro přesnost v jazyce, proto je jejich projev méně precizní.

² H. D. Brown (2000) hovoří o *field sensitivity*, což předkládá jako synonymní termín nesoucí pozitivnější konotaci.

Přesto dosahují vyšší úrovně komunikační kompetence. Lépe mu vyhovují hodiny vedené se zaměřením na žáka, induktivně.

Žák nezávislý na poli (*field-independent*) je soutěživý, nezávislý a sebevědomý (Brown 2000). Bez obtíží vnímá jednotlivé elementy jazykového materiálu a snadno je dokáže zase složit v celek. Je více úspěšný ve formálním školním prostředí, kde bývá každý jev prezentován a procvičován izolovaně (Brown 2000; Lojová, Vlčková 2011). Nedokáže zevšeobecňovat a přílišné zaměření na detail ho odvádí od pochopení celku. Také schopnost odhadovat z kontextu a kompenzovat neznalost určitých slovíček či jazykových struktur není bezproblémová. Lepšího skóre dosáhne žák nezávislý na poli v gramatickém testu než v konverzačním úkolu. Více mu vyhovuje deduktivní způsob vedení hodiny, kdy učitel předkládá různé koncepty, které žáci posléze procvičují.

H. D. Brown (2000, s. 117) hovoří o závislosti na poli jako o cenném nástroji, který slouží k definování rozdílů mezi osvojováním cizího jazyka u dětí a dospělých. Dichotomie závislosti a nezávislosti na poli lze využít k vysvětlení, objasnění rozdílů mezi osvojováním a učením se. Dítě, převážně závislé na poli může mít výhodu v kognitivním stylu před dospělým, který je na poli nezávislý. Podle S. Krashena (cit dle Brown 2000) dospělý více monitoruje svoje učení a vědomě věnuje pozornost tomu, co se učí, zatímco dítě využívá strategie osvojování, tedy podvědomě věnuje pozornost funkci toho, čemu se učí. N. Naiman (1996) tvrdí, že závislost na poli je jedním z prediktorů úspěchu v cizím jazyce.

Dalším stylem učení, který se profiluje v procesu učení se cizímu jazyku je podle G. Lojové (Lojová, Vlčková 2011) a H. D. Browna (2000) **impulzivita a reflexivita** (*impulsivity and reflectivity*)³.

Lze ji chápat jako způsob zpracování jazykového úkolu (Cohen, Weaver 2006) či způsob reakce na problém, který může být buď rychlý až riskantní nebo

³ Podobně jako závislost na poli řadí tento styl učení A. D. Cohen (Cohen & Weaver, 2006) ke stylům učení podle kognitivních procesů.

naopak pomalý a více promyšlený (Brown 2000). G. Lojová (Lojová, Vlčková 2011, s. 72) hovoří o impulzivitě a reflexivitě jako o „...bipolární charakteristice“, která představuje reakci „...na podněty...“ a vyjadřuje „...přístup jedince“ k řešení úkolu. H. D. Brown také zdůrazňuje spojitost mezi tímto stylem učení a procesem osvojování jazyka.

G. Lojová (Lojová, Vlčková 2011) a H. D. Brown (2000) považují za další styl učení **toleranci nejednoznačnosti** (*ambiguity tolerance*). Tento styl učení je kontinuum a zahrnuje míru, do jaké je žák schopen přijímat informace, které nejsou jednoznačné a jsou v rozporu s jeho hodnotovým systémem a systémem poznatků. Žák s nízkou mírou tolerance má podle G. Lojové (ibid) „tendenci odmítat vše, co protirečí jeho chápání a názorům, je úzkoprsý až rigidní nebo dogmatický“ (s. 77). Žák s vysokou mírou tolerance přijímá nové poznatky bez větších obtíží a dokáže je zařadit k dosavadním nabytým poznatkům. V procesu učení se cizím jazykům je míra tolerance nejednoznačnosti důležitá, protože ovlivňuje to, jak žák přijímá nový jazykový systém, který se může lišit od mateřského jazyka. N. Naiman (Naiman et al. 1996), podobně jako u závislosti na poli, řadí toleranci nejednoznačnosti ke kognitivním stylům a osobnostním charakteristikám a podobně jako R. Oxford, B. Leaver a M. Ehrman (Ehrman, Leaver, Oxford 2003) uvádí, že tolerance nejednoznačnosti je dalším velmi důležitým indikátorem úspěchu v procesu učení se cizímu jazyku. G. Lojová (ibid) dále zmiňuje hypotézu, která říká, že tolerance nejednoznačnosti může souviset i s mírou sebehodnocení a sebejistoty, avšak tento předpoklad nebyl, jak píše autorka, doposud vědecky zkoumán.

1.4.1.6 Mnohočetné inteligence

Každý žák je individualita, je jedinečný, unikátní, a proto se také učí způsobem, který vyhovuje právě jemu. G. Lojová (2005) uvádí vrozené předpoklady jako jednu z proměnných ovlivňujících proces učení se cizímu jazyku. **Mnohočetné inteligence** jsou koncept, který je čtenými autory (Richards, Rodgers 2001) v mnohém vnímán jako podobný konceptu stylů učení.

H. Gardner (1983) nesouhlasí a říká, že se nejedná o totéž, nýbrž že každý jedinec má svůj styl učení, preference a také inteligence.

Koncept mnohočetných inteligencí je tedy spjat se styly učení a také strategiemi učení.

Teorii mnohočetných inteligencí představil americký psycholog H. Gardner (1983) ve své knize *Multiple Intelligences Theory*. Tvrdí, že inteligenci nelze vyjádřit pouze jako hodnotu inteligenčního kvocientu. Podle H. Gardnera (ibid) má každý jedinec v mozku uloženou celou řadu inteligencí, které mají rozdílnou úroveň, mohou být v součinnosti a mohou se různým způsobem kombinovat. H. Gardner (1983) je definoval na základě obsahu, kterým se jednotlivé inteligence zabývají:

jazyková inteligence (*linguistic – verbal intelligence*)

Žáci s rozvinutou jazykovou inteligencí mají cit a vlohy pro jazyky. Mají dobrou slovní zásobu a rádi čtou.

matematicko-logická inteligence (*mathematical-logical intelligence*)

Tito žáci upřednostňují matematické operace, v úsudku jsou exaktní, mají rádi hádanky, kvízy a experimenty.

hudební/rytmická inteligence (*musical/ rhythmic intelligence*)

Žáci s rozvinutou hudební inteligencí ocení zařazování hudby do hodin cizího jazyka, písniček, říkanek, apod. Mají také velmi dobrý cit pro rytmus.

prostorová inteligence (*spacial intelligence*)

Pro tyto žáci je typické, že se dobře orientují v prostoru a manipulace s předměty v prostoru je pro ně snadnou záležitostí. Mají rádi geometrické tvary. Do jazykové výuky je vhodné zařazovat aktivity s mapou, různé grafy, filmy, videa a obrázky.

tělesně pohybová (*bodily-kinesthetic intelligence*)

Žáci mají rádi pohyb, sporty, experimenty a rádi vyrábějí. Jsou obratní a zruční, hůř si pamatují slovní výklad a nepomohou jim ani vizuální podněty.

intrapersonální (*intrapersonal intelligence*)

Tito žáci mají velkou schopnost sebereflexe a introspekce, znají své silné a slabé stránky, vědí, co je motivuje. Rádi pracují samostatně.

interpersonální (*interpersonal intelligence*)

Tito žáci jsou skvělí v organizování a rádi spolupracují ve skupinách. Dokáží se vcítit do pocitů druhých a ovládají umění komunikovat. Upřednostňují práci ve skupinách či dvojicích.

naturalistická, přírodopisná (*naturalistic intelligence*)

Tito žáci mají rádi přírodu, zajímají se o zvířata, rostliny. Zajímají se o ekologii.

V cizojazyčném vyučování má teorie mnohočetných inteligencí jednoznačně své místo. Na základě této teorie mohou být respektovány inteligence při koncipování různých materiálů pro výuku cizího jazyka a tak přispívat k rozvoji jednotlivých inteligencí a k zefektivnění výuky, neboť každý žák bude mít příležitost využít potenciálu svých inteligencí naplno a tak dosahovat lepších výsledků.

1.5 Metody a přístupy výuky zaměřené na žáka

V konceptu cizojazyčné výuky zaměřené na žáka se uplatňuje několik metod a přístupů, které mohou učitelé aplikovat. V této kapitole pojednávám stručně pouze o těch, které jsou pro tuto práci významné. Patří k nim komunikační přístup, činnostně zaměřená výuka (*learning by doing*), celostní učení, projektová výuka, výuka orientovaná na úkol (*task-based learning*), strategicky orientovaná výuka (*strategy-based instruction*) a výuka zaměřená na strategie učení a styly učení (*styles-and- strategies based instruction*).

Komunikační přístup vychází z teorie o komunikaci a je úzce spjat s konceptem komunikační kompetence definované D. Hymesem⁴ jako cíle cizojazyčné výuky, kterou rozvíjí. Komunikace jako taková je pro mne nejen cílem výuky cizího jazyka, nýbrž i cestou k dosažení cíle, postupem a metodou cizojazyčné výuky. V centru stojí komunikační princip, který autoři J. Richards a T. Rogers (2001) navrhuji realizovat pomocí aktivit, které navozují reálnou komunikaci, a tak podporovat učení; pomocí aktivit, které jsou založeny na

⁴ O komunikační kompetenci a modelech komunikační kompetenci pojednává kapitola 1.1.

úkolu a aktivit, které obsahují smysluplný a autentický jazyk, ne pouhé mechanické procvičování jazykových struktur. Mění se role žáka i učitele. Žák je aktivním účastníkem komunikace v různých druzích interakce a učitel spíše facilitátorem komunikace. Důraz je kladen jak na plynulost (fluency) projevu, tak i jeho správnost (accuracy). Z výuky je vyloučen jazyk mateřský a rozvíjeny jsou všechny řečové dovednosti, receptivní i produktivní, tj. poslech, čtení, psaný projev a mluvený projev.

Komunikační přístup byl revidován a modifikován a v současné době se setkáváme s různými variantami toho přístupu. Jednou z nich je **činnostně zaměřená výuka**. Vychází z humanistické psychologie a na koncept učení nahlíží z holistické perspektivy. Zdůrazňuje spolupráci učitele a žáka, který je v tomto procesu důležitým činitelem. Role učitele se přesouvá blíže k roli rádce a facilitátora učení. V činnostně zaměřené výuce hrají důležitou roli komunikační hry. Pomocí těch se žáci učí umění komunikovat a využívat i jiné komponenty komunikační kompetence, než pouze lingvistické. Činnostně zaměřená výuka rozvíjí strategie učení, které jsou důležité pro strukturování a organizaci procesu učení (Janíková 2011).

Celostní učení je založeno na rozdílném zpracovávání informací levou či pravou hemisférou. V. Janíková (2011) zdůrazňuje, že v současné době se setkáváme s větším množstvím činností, které stimulují spíše levou mozkovou hemisféru, což nerespektuje individuální zvláštnosti žáka. V odborné literatuře je kladen důraz na součinnosti hemisfér ve výuce cizích jazyků (Lojová 2005; Janíková 2011) a autorky se shodují, že rovnoměrné zatížení obou hemisfér by vedlo ke „...vzájemné součinnosti, čímž by se vlastní proces učení stal účinnějším a zároveň mnohem více zohledňoval individuální zvláštnosti žáka – v daném případě v hemisférové dominanci“ (Janíková 2011, s. 55). Prolíná se s činnostně zaměřenou výukou.

Projektová výuka zahrnuje činnostní učení, celostní učení, učení orientované na úkol a respektuje individuální zvláštnosti žáků. Pomáhá posilovat autonomii žáka a nabízí příležitost využít vhodné strategie učení.

Výuka orientovaná na úkol představuje další formu komunikačního přístupu a je založena na úkolech, které tvoří jádro plánování jazyka a výuky. Úkoly mají motivační charakter, rozvíjí žákovy sociální a kognitivní dovednosti, kladou na něj nároky v cizím jazyce a zároveň v kognici. Žák tak porozumí konceptu, zasadí jej do již známého kontextu a zvolí jazykové prostředky, které k danému úkolu použije. K dalším nárokům bezesporu patří i metajazyk, kterého je zapotřebí k pochopení instrukcí k úkolu a zpětné vazbě, jakož i sociální dovednosti při spolupráci na úkolu (Nunan 1999; Cameron 2001; Richards, Rodgers 2001; Janíková 2011).

Strategicky orientovaná výuka je zaměřená na cizojazyčnou výuku, která do kurikula implementuje facilitaci strategií učení pro dosažení co nejlepších výsledků ve výuce cizího jazyka.

Výuka zaměřená na strategie učení a styly učení navazuje na strategicky orientovanou výuku. Opírá se o poznatky z oblasti výzkumů strategií učení a stylů učení a implementuje je do výuky. Ve výuce zaměřené na strategie a styly se pozornost upíná k výuce zaměřené na úkol a na to, jaké strategie učení žáci s různými preferencemi stylů učení ke splnění takové úkolu využívají (Cohen, Weaver 2006).

2 Strategie učení

2.1 Učební strategie – vymezení pojmu

Strategie učení nebo také učební strategie jsou termíny, které někteří autoři používají jako synonyma (Mareš 1998; Choděra 2000; Janíková 2007; Vlčková 2007; Hanušová 2008, aj) a jsou do českého kontextu převedeny z anglosaské literatury (*learning strategies*). Termín strategie učení je různými autory definován také rozdílně. *Pedagogický slovník* (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 239) definuje strategie učení jako „posloupnost činností při učení, promyšleně řazených tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle. Pomocí ní žák rozhoduje, které dovednosti a v jakém pořadí použije.“

T. Harris a R. Hodges (1995, s. 244) definují strategie učení jako „systematický plán, který jedinec vědomě přizpůsobuje a monitoruje s cílem zlepšit své výsledky učení“.

R. Choděra definuje strategie učení jako „mentální plán jednání, který vede k zamýšlenému cíli“ (Choděra 2000, s. 45). J. Mareš (1998) rozlišuje mezi taktikami a strategiemi. Taktiky učení (*learning tactics*) chápe jako „dílčí postupy, které – promyšleně uspořádány- vytvářejí vyšší celek, tj. strategie učení“ (1998, s. 58). Strategie učení jsou pak podle J. Mareše „postupy většího rozsahu, jimiž žák uskutečňuje svébytným způsobem určitý plán při řešení dané úlohy, chce něčeho dosáhnout a něčeho jiného se vyvarovat“ (1998, s. 58). A. D. Cohen (1998) hovoří o „strategiích v cizojazyčném vyučování jako o procesech, které žáci vědomě volí, a které mohou vést k akci směřované ke zlepšení učení nebo užívání druhého nebo cizího jazyka.“ O'Malley a A. Chamot (1990, s. 1) vymezují strategie učení jako „zvláštní myšlenkové postupy či chování, které jednotlivci používají, aby pochopili, osvojili si a zapamatovali si novou informaci.“

Jednu z nejznámějších klasifikací strategií učení představila R. Oxford (1990, s. 8), která definuje strategie učení jako „specifické činnosti nebo postupy, které žák využívá k tomu, aby se učení se stalo snazším, zábavnějším, efektivnějším, rychlejším a snáze aplikovatelným na nové situace.“

V zahraniční literatuře najdeme vedle termínu strategie učení také termín žákovské strategie⁵ (*learner strategies*) (Wenden, Rubin 1987; Macaro 2001; Cohen, Macaro 2007). E. Macaro (2001, s. 19-20) v této souvislosti píše, že v literatuře jsou často tyto termíny používány zaměnitelně a ačkoli by problém mohl být pouze v rovině sémantické, a uvádí, že podle něj termín žákovské strategie (*learner strategies*) dává větší důraz na osobnost žáka jako aktivního účastníka procesu učení, který dokáže řešit problémy na rozdíl od žáka, který pouze reaguje na vyučovací strategie učitele. Navíc, tyto strategie může žák využívat i v jiném předmětu, kterým nemusí být vždy cizí nebo druhý jazyk, což ale neplatí pro strategie učení se jazyku (*language learning strategies*). Podobně vymezuje termín žákovské strategie A. Wenden (Wenden, Rubin 1987, s. 6-7), která uvádí, že pod tímto termínem chápe chování žáků spojené s učením se druhému nebo cizímu jazyku, a právě ono chování nazývá A. Wenden strategiemi. Dále je strategií učení to, co žáci vědí o způsobu, jakým je využívají, tzn. jejich znalost strategií (*strategic knowledge*). Znalost se demonstruje v okamžiku, kdy jsou žáci požádáni, aby odpovídali na otázky spojené s procesem učení. Odpovědi mohou za prvé zahrnovat strategie, které využívají v konkrétních situacích, za druhé, které si myslí, že využívají nebo za třetí, které by využívat měli. V neposlední řadě chápe A. Wenden (Wenden, Rubin 1987, s. 6-7) žákovské strategie jako znalost žáků procesu vlastního učení se, znalost těch osobních faktorů ovlivňujících jejich učení se cizímu jazyku, toho, co je pro ně osobně obtížné a současně hodnocení vlastního výkonu v cizím jazyce. Autorka předpokládá, že tyto faktory využívání a výběr strategií učení ovlivňují.

K. Vlčková (2010, s. 17) k tomu podotýká, že „termín *learner strategies* se uplatňuje více od roku 2003. Zatím se jeví obtížné zavést do češtiny (...) jeho adekvátní a jazykově vhodný ekvivalent.“

⁵ Český překlad představila K. Vlčková (2010, s. 17)

2.2 Vztah strategií učení, kognitivního stylu a stylu učení

Strategie učení mají ve výuce cizích jazyků hierarchický vztah ke kognitivnímu stylu, stylu učení a technikám učení (Vlčková 2007, s. 18). J. Mareš dodává, že vztah kognitivního stylu a stylů učení je chápán různými autory také rozdílně (1998, s. 53-54) a přiklání se k názoru, že kognitivní styl je pojem obecnější a styl učení jeho speciální součástí. Styl učení se vyvíjí z kognitivního stylu jedince, který tvoří jeho vrozený základ, a proměňuje se během života bezděčně nebo intencionálně a to nezávisle na učivu. Styly učení lze diagnostikovat. Představují metakognitivní potenciál člověka, a ... „sdrůžují svébytné učební strategie, učební taktiky a učební operace“ (Mareš, 1998, s. 75). V *Pedagogickém slovníku* je kognitivní styl definován jako „svébytný způsob lidského vnímání a poznávání“ (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 127).

Podle R. Kohoutka (2008, s. 13), kognitivní styl vyjadřuje, jak osoba vnímá, myslí, pamatuje si a myšlenkově řeší problémy a „úzce souvisí s jeho učebním stylem.“ R. Kohoutek (2008, s. 19) dále uvádí, že „požadavky doby v oblasti učení a vyučování mohou být splněny pouze za předpokladu využití a rozvíjení kognitivních stylů a učebních strategií.“

Podobně se k problematice vyjadřuje K. Vlčková (2007, s. 19): „Strategie učení vychází z konkrétního stylu učení konkrétního žáka. Jsou závislé jednak na jeho individualitě – zejména na kognitivním stylu, a jednak na vnějších vlivech jako jsou charakter učiva, požadavky učitele na žáka, způsob regulace procesu osvojování dovedností atd.“ Obdobný názor zastává i R. Oxford (1992), která píše, že učební styl představuje jednu z determinant pro výběr učebních strategií, jejichž výběr koresponduje se stylem učení žáka. Toto tvrzení dokládá výsledky výzkumu, ve kterém byl statisticky prokázán vztah stylu učení žáka ke strategiím, které žák volí a využívá.

Autoři, kteří se zabývají vztahem kognitivních stylů, učebních stylů a strategií učení (Wenden, Rubin 1987; O'Malley, Chamot 1990; Macaro 2001; Vlčková

2007; Janíková 2007) se shodují na skutečnosti, že na počátku osvojování strategií žákem mají strategie charakter deklarativní znalosti.

J. M. O'Malley a A. Chamot (1990, s. 24-26) tvrdí, že na osvojování strategií učení lze nahlížet jako na kognitivní dovednost, kterou lze podle teorie Andersona (1980, cit dle O'Malley, Chamot 1990, s. 43) „označit za soubor schémat, která jsou postupně shromažďována a precizována, dokud se nestanou procedurální znalostí.“ Strategie učení, stejně jako jiné dovednosti, procházejí třemi stádii procesu osvojování: jmenovitě kognitivním, asociativním a autonomním stádiem (Vlčková 2007, s. 27-28; O'Malley, Chamot 1990, s. 25-27). Podle Gagného (1985, cit dle Vlčková 2007, s. 28) „mohou být techniky učení zprostředkovány výukou, nicméně jejich flexibilní strategické používání a kombinování v různých situacích a u různých cizojazyčných úkolů je dlouhodobou záležitostí, to platí zejména pro metakognitivní strategie, u nichž se ukazují i největší rozdíly z hlediska věku.“

Vlčková (2007, s. 28-29) dále doplňuje, že transfer strategií učení je komplikovanou záležitostí a na nové úkoly se mohou přenést až v okamžiku, kdy nevyžadují příliš kognitivní pozornosti. Navíc, starší jedinec je schopen tedy využívat a aplikovat strategie pružněji než mladší uživatel.

2.3 Strategie učení a autonomní učení

Podle R. Kohoutka (2008) je úroveň rozvoje učebních strategií důležitá pro úspěšné **autonomní a autoregulované učení**. Podobný názor najdeme u T. Janíka (2005, s. 9), který akcentuje význam strategií učení při autoregulovaném učení a uvádí, že „strategie učení jsou založeny na metakognitivních znalostech jedince o vlastním učení, na znalostech o strategiích a technikách učení a vhodnosti jejich použití.“ V. Janíková (2011, s. 58) označuje koncept autonomního učení v cizojazyčné výuce jako další koncept, „...který plně odpovídá výuce zaměřené na žáka...“ a je podle autorky „...neodmyslitelně spjat s pojmem „strategie učení“, který je pevně zakotven v kognitivní teorii učení“ (ibid, s. 60).

Jak je autonomní učení definováno? Většina autorů se shoduje na tom, že je zapotřebí naučit žáky učit se. Jako první definoval autonomii učení H. Holec v roce 1981 jako „schopnost převzít zodpovědnost za vlastní učení“ (cit dle Benson 2001, s. 8). R. Choděra (2000, s. 37) definuje autonomní učení jako „moderní pojem pro učení bez učitele, žák si sám stanoví cíle i prostředky učení.“ V. Janíková (2006, s. 20) říká, že „autonomní učení znamená, že žáci samostatně určují své cíle, volí obsahy a metody vlastního procesu učení.“ Podobně definují autonomii učení A. Scharle společně s A. Szabó (2000, s. 4) jako „svobodu a schopnost řídit vlastní proces učení“, což dle autorek, zahrnuje také právo na vlastní rozhodnutí.

Mnozí autoři (Choděra 2000; Scharle, Szabó 2000; Benson 2001; Janík 2005; Janíková 2006; Gadušová 2006, aj.) shodně tvrdí, že autonomní učení nelze v žádném případě považovat za učení s vyloučením učitele a zdůrazňují, že role učitele i žáka se v autonomním učení mění. Čím je žák samostatnější tím více je situací, ve kterých je učitel v roli rádce a facilitátora. Tento proces je přirozeně pozvolný. Role žáka v autonomním učení je specifikována již v definicích, které jsou uvedeny výše, a jde ruku v ruce s odpovědností žáka za jeho studijní výsledky. A. Scharle a A. Szabó (2000, s. 4) charakterizují autonomního žáka jako jedince, který je ochoten spolupracovat s učitelem a ostatními žáky, např. ve skupinách, ve prospěch každého člena skupiny. Autonomní žák vědomě monitoruje svůj pokrok a využívá všech dostupných příležitostí k vlastnímu zlepšení, včetně aktivit ve třídě a domácích úkolů. Přejít od řízeného učení k autoregulovanému je jedním z rysů strategií učení a kompetence řídit vlastní proces učení je základním předpokladem pro celoživotní vzdělávání (Oxford 1990; Janík 2005; Janíková 2005; Vlčková 2005; Janíková 2006; Janíková 2007; Vlčková 2007). Autonomní učení je také zahrnuto v kurikulárních dokumentech. V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je zařazeno ke kompetenci k učení a definováno takto: „Na konci základního vzdělávání žák vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení“ (RVP ZV 2007, s. 14).

2.4 Atributy strategií učení

Pokud žák v procesu učení se cizímu jazyku využívá vhodné a správné strategie učení, je pro něj snazší dosáhnout cíle jazykové výuky⁶ (Oxford 1990; O'Malley, Chamot 1990), a tou je komunikační kompetence. Rozvoj této kompetence vyžaduje dle R. Oxford (1990, s. 8) interakci v reálných situacích za použití smysluplného jazyka v širším kontextu.

Strategie učení pomáhají žákům se takové interakce účastnit aktivně, protože působí v obou směrech, obecném i konkrétním, což znamená, že podporují jak poznávání, kognici tak zároveň podporují rozvoj komunikační kompetence. Kupříkladu metakognitivní strategie pomáhají žákům plánovat, hodnotit vlastní pokrok v jazyce, řídí vlastní proces učení se. Emoční strategie jsou zodpovědné za zvládání pocitů spojených s učením se cizímu jazyku, rozvíjejí vytrvalost a sebevědomí potřebné pro aktivní zapojení se do jazykové výuky.

Strategie učení přispívají ke **zlepšení procesu učení se cizímu nebo druhému jazyku** a rozvíjejí ho. A. D. Cohen a E. Macaro k tomuto dodávají (2007, s. 38), že bez efektivních strategií učení by neexistovalo uvědomělé učení a podporu zaslouží jak učení se jazyku, tak i rozvoj učení samotného.

R. Oxford (1990) tvrdí, že pokud se využívají efektivní strategie učení, změní se i povaha učení. Stane se zábavnějším, rychlejším a snáze aplikovatelným, což A. D. Cohen (Cohen, Macaro 2007) dokládá výsledky z expertního šetření, kterými byla pozitiva i negativa. Ke kladům řadili respondenti skutečnost, že jim využívání strategií učení poskytlo více poznatků a informací o nich samotných a o jejich způsobu učení se jazyku. Respondenti dále uvedli, že využívání známých strategií učení je jednodušší a rychlejší než aplikace nových, ale přiznali, že jakmile se s novou strategií seznámili blíže, byla práce na úkolu rychlejší a zábavnější, což koresponduje s definicí R. Oxford (1990). Ke zmíněným negativům zmíněných patřila skutečnost, že pokud jsou strategie učení využívány izolovaně a ne ve skupinách, může to značně zpomalit proces učení či jej dokonce činit zdlouhavým a nudným.

⁶ R. Oxford (1990) tento cíl nazývá *broad goal*, což lze do českého jazyka přeložit jako hlavní cíl.

Jakákoli facilitace strategií učení by nebyla ani možná ani efektivní, pokud by žák nebyl ochoten akceptovat větší podíl zodpovědnosti za své studijní výsledky a proto strategie učení přispívají k rozvoji **zodpovědnosti za vlastní proces učení a autoregulaci**⁷. A. D. Cohen (2007, s. 40), říká, že respondenti ve výzkumném šetření respondenti uvedli, že autonomní student je ten, „kdo rozhoduje o tom, co, kdy a jak se naučí, učí se samostatně, také mimo formální školní prostředí a bez jakéhokoli externího vlivu.“

K dalším rysům strategií učení radí R. Oxford (1990) to, že jsou **naučitelné** a je možné je **modifikovat**. To je možné jen v případě, že učitelé svým žákům nabízí příklady využívání buď jednotlivých nebo případně i sekvence několika strategií pro splnění konkrétního úkolu, tzv. klusterů (clusters) strategií učení (Cohen, Weaver 2006). A. D. Cohen (Cohen, Macaro 2007) předkládá závěry expertů, kteří se zabývali seskupováním strategií učení. Podle nich nemůže žádná izolovaná strategie fungovat efektivně. Naopak většího efektu se dosáhne při kombinování a seskupování strategií.

Pokud mají učitelé vést žáky k využívání efektivních strategií učení, je zapotřebí, aby znali problematiku strategií učení, uměli je diagnostikovat (k tomu slouží v dnešní době již celá řada standardizovaných nástrojů, např. SILL R. Oxford nebo testy, které publikovali A. D. Cohen a S. Weaver v roce 2006 ve své knize *Styles- and Strategies- Based Instruction: A Teacher's Guide*) a případně nabídli nové, lepší a efektivnější. To vše je spojeno s **novou rolí učitele jako facilitátora učebních strategií**, učitele jako rádce, konzultanta⁸. Mění se také vztah učitele a žáka. Platí, že úspěšní učitelé mají také úspěšné žáky.

Strategie učení jsou **problémově orientované** (srov. Vlčková 2005, 2007, 2010), protože jsou využívány k vyřešení určitého konkrétního problému, úkolu, kterým může být kupříkladu práce se slovní zásobou nebo textem.

⁷ R. Oxford nazývá autoregulaci *self direction*. A. D. Cohen (2007, s. 41) uvádí, že někteří autoři používají termín *self management* a používají výrazy jako synonyma.

⁸ R. Kohoutek (2008) používá český termín *podporovatele strategií učení*.

K dalším znakům strategií učení patří jejich **flexibilita a přizpůsobitelnost**, což znamená, že je zcela v kompetenci žáka, které strategie učení zvolí, zkombinuje a v jakém pořadí je posléze aplikuje. R. Oxford (1990, s. 13) podotýká, že existují situace, ve kterých žáci využívají strategie učení v předvídatelném pořadí a jako příklad uvádí čtení textu, který žák obvykle nejprve čte rychle pro uchopení hlavní myšlenky, poté jej čte podrobněji a nakonec si přečtené sumarizuje nebo si udělá poznámky. A. D. Cohen (Cohen, Macaro 2007) doplňuje, že právě na povaze úkolu záleží využití skupin strategií a k ilustraci používá odpovědi respondentů výzkumu, kteří potvrdili, že k úspěšnému vyřešení komplexního úkolu týkajícího se čtení s porozuměním je zapotřebí více seskupit a využít více strategií, než ke splnění méně náročného zadání, kde je možné využít již ověřeného schématu či konfigurace strategií učení. Ruku v ruce s povahou a náročností úkolu souvisí další skutečnost, a sice že žákova volba strategií velmi závisí na jeho věku, genderu, inteligenci, jazykových vlohách, kognitivním stylu a stylu učení, motivaci, předchozích znalostech a bezesporu také na prostředí, ve kterém se učení odehrává, jmenovitě počtu příležitostí k použití jazyka a sociokulturním kontextu (Cohen, Macaro 2007).

K dalším rysům strategií učení, o kterých hovoří R. Oxford (1990) je skutečnost, že **ne vždy je možné strategie učení sledovat, pozorovat**. Odůvodňuje to skutečností, že pokud žák pracuje s někým, strategie učení zaznamenat lze, pokud ale využívá žák strategií učení mimo školu nebo třídu je velmi těžké je pozorovat. Podobně se vyjadřují i A. Chamot a L. Kupper (1989), které dodávají, že některé otázky, které si žák klade v duchu, není možné zaznamenat, naproti tomu poznámky či zápisky k textu, slovíčka, která žák chce zkontrolovat ve slovníku ano.

Zajímavá je otázka, zda je **využívání strategií učení vědomé či nikoliv**.

R. Oxford (1990) k tomuto uvádí, že někteří autoři (Brown 1987; Ehrman, Oxford 1989; Oxford, Ehrman 1989, cit dle Oxford 1990, s. 12) považují strategie za činnosti, které jsou vždy uvědomělé. Na druhou stranu ale podotýká, že po procvičování a využívání strategií po určitou dobu se jejich

využívání, stejně jako u každé jiné dovednosti, stane automatickým. Podobně se k problematice vyjadřuje i K. Vlčková (2007). Poznamenává, že u strategií, které jsou žáky využívány automaticky, je díky evaluaci a facilitaci strategií učení možné uvědomit si jejich efektivitu a eventuálně je modifikovat. V. Janíková jako nejpřijatelnější označuje výrok autorů Faerch a Kasper (1980, cit dle Janíková 2007, s. 81), že „...strategie jsou „*potentially conscious*““, což znamená, jejich osvojování je nevědomé a vědomými se stanou až po určité době, což K. Vlčková (2010, s. 26) označuje jako „tradiční přístup v pojetí strategií učení“ a dodává, že podle tohoto přístupu jsou zpočátku strategie aplikovány vědomě, poté se zautomatizují, ale jejich využívání je v zásadě vědomé.

K tradičnímu přístupu se přiklání také např. J. M. O'Malley a A. Chamot (1990), kteří uvádějí, že nejdříve se strategie osvojují vědomě a poté se jejich využívání stává automatickým.

A. D. Cohen (Cohen, Macaro 2007, s. 32) uvádí, že experti se shodují na tzv. zastřešující funkci metakognitivních strategií, což znamená, že metakognitivní strategie určují, které kognitivní strategie žák využije a navíc, „každá jediná strategie učení musí obsahovat metakognitivní složku, díky které žák vědomě a s určitým záměrem přistupuje k úloze, situaci i úkol analyzuje, plánuje si postup, monitoruje jeho realizaci a hodnotí efektivitu celého procesu“ (srov. Vlčková 2010). Tato skutečnost se ale nepotvrdila v případě méně úspěšných žáků, kteří podle A. D. Cohena (Cohen, Macaro 2007, s. 32) „využívají strategie beze změny, opakovaně a nevhodně.“ Někteří z odborníků, jejichž názory předkládá A. D. Cohen (Cohen, Macaro 2007) ve své studii, oponují a připouštějí, že metakognitivní složku strategie obsahují, tvrdí ale, že ta je pomíjivá (*fleeting*). To znamená, že pokud se žák snaží zpětně zjistit a zformulovat slovně přesný plán, který chtěl aplikovat, povahu evaluace a monitorování, není toho schopen, což je podle odborníků (Cohen, Macaro 2007, s. 32) typické pro intuitivní žáky, kteří nepotřebují detailně analyzovat, v jakém pořadí využívali ty či ony strategie. Spíše volí strategie bezprostředně a dokáží vytušit, zda jsou efektivní (srov. Cohen, Weaver 2006).

Zajímavý je další názor publikovaný ve studii A. D. Cohena (Cohen, Macaro 2007, s. 32), ve kterém se říká, že jakmile je strategie zautomatizována, už to dále není strategie, protože „automatický“ znamená bezděčný, nevědomý a navyklý. Proto využívání strategií může být „méně vědomé či více automatické.“

2.5 Faktory ovlivňující strategie učení

V literatuře, která pojednává o výzkumech strategií učení u dospělých i u žáků mladšího školního věku, je možné najít souvislosti mezi správným a efektivním využíváním strategií učení a následujícími faktory, kterými jsou:

- **Gender.** Bylo prokázáno, že ženy a dívky využívají jiné strategie učení než muži a hoši a využívají je ve větší míře a navíc i větší šíří⁹ (Oxford 1986; Oxford, Nyikos, Crookall 1987; Oxford, Nyikos 1989; Ehrman, Oxford 1990; Green, Oxford 1995; Vlčková 2005, 2007, 2010). Podobné výsledky jsou předkládány autory výzkumů strategií učení u žáků mladšího školního věku, např. Hsu (cit 2011), Lan, Oxford (2003), Vlčková (2010), kdy bylo potvrzeno, že dívky využívaly více učebních strategií než chlapci.
- **Věk.** O věku jako faktoru, který může mít vliv na využívání strategií učení, se zmiňuje již J. Rubin (1975) ve svém článku *What the “Good Language Learner” Can Teach Us* a píše, že děti se od dospělých liší úrovní kognitivního vývoje a proto lze předpokládat, že dospělí budou lépe odhadovat z kontextu. V dostupných studiích jsou popsány strategie, které jsou využívány dospělými nebo adolescenty (Oxford, O'Malley, Cohen in Cohen, Macaro 2007; Janíková 2007; Vlčková 2005, 2007, 2010), anebo žáky mladšího školního věku (Wong Fillmore 1985; Chesterfield, Chesterfield 1985; Chamot, El-Dinary 1999; Lin 2001; Lan, Oxford 2003; Lan 2005, Coyle, Valcarcel 2002; Vlčková 2010; Hsu (cit 2011); Yu 2006; Gürsoi 2010). Ze závěrů vyplývá, že u různých věkových skupin byly identifikovány různé strategie učení. Osvojování strategií učení závisí na kognitivním a emočním vývoji žáků a v této souvislosti někteří autoři, např. E. Gürsoi (2010), navrhuji buď

⁹ V některých starších studiích autoři uvádějí místo gender *pohlaví (sex)*.

doplnění stávajících klasifikací strategií o ty, které jsou typické pro žáky mladšího školního věku anebo klasifikaci zcela novou, která by odrážela specifika věku a vývojového zrání.

- **Motivace.** V konceptu strategií učení se více uplatňuje vnitřní motivace (Gunning 1997; Coyle, Valcarcel 2002; Lan, Oxford 2003; Janík 2005; Lan 2005; Vlčková 2005, 2007, 2010). Ukazuje se, že motivovaný žák využívá strategie učení ve větším rozsahu a je také úspěšnější, tzn., dosahuje lepších výsledků (Ehrman, Oxford 1995; Nunan 1997, Oxford 1990). U dospělých a adolescentů byl prokázán vztah mezi mírou motivace a využíváním nepřímých strategií učení (Vandergrift 2005; Vlčková 2007). Vztah mezi motivací a strategiemi učení je důležitý pro autoregulaci učení. Motivace jako závislá proměnná byla zkoumána také ve studiích zabývajících se věkovou skupinou žáků mladšího školního věku. P. Gunning (1997) prokázala, že žáci mladšího školního věku s vyšší motivací byli také více autonomními žáky a nespolehali se tolik na pomoc druhých.

Čím byla motivace k učení se cizímu jazyku menší, tím méně strategií respondenti využívali. K podobným závěrům došla i R. Lan (2005), která zkoumala strategie učení u žáků s ukončeným primárním vzděláním. Důležitým motivačním faktorem byla i skutečnost, zda měli žáci angličtinu v oblíbenosti či ne, a proto R. Lan (2005) proto hovoří o *oblíbenosti předmětu* jako o samostatném faktoru ovlivňujícím využívání strategií učení u žáků mladšího školního věku. K podobnému závěru dospěla i K. Vlčková (2010, s. 144) u žáků 5. tříd. Konstatuje, že „...motivace k učení jazyka ve smyslu, že žáka baví, se ukazuje v 5. ročníku ZŠ jako výrazná determinanta pro používání strategií učení.“

- **Postoje a přesvědčení.** Postoje jsou předpokladem pro motivaci, ovlivňují výkon žáka v procesu učení se cizímu jazyku a to v obou směrech. Ve výzkumech se ukazuje, že pozitivní postoje a přesvědčení souvisejí s repertoárem a dobrým seskupováním využívaných strategií učení (Oxford 1992; Ehrman, Oxford 1995) a naopak, negativní postoje jsou příčinou špatného výkonu v jazyce a také neefektivního využívání většinou malého počtu strategií učení (Oxford, Nyikos, Crookall 1987; Yang 1996; Vlčková 2007, 2010) a mohou vést k selhání a to i v případě, že je žák dobře motivován

(MacIntyre 1994). U žáků mladšího školního věku jsou postoje a přesvědčení velmi významnou proměnnou (Gunning 1997).

- **Doba, po kterou se žák cizímu jazyku učí.** Názory na tento faktor nejsou v literatuře jednotné. R. Oxford, M. Nyikos a D. Crookal (1987) tvrdí, že jedinci, kteří se cizímu jazyku učili déle, využívali strategií procvičování více v porovnání s těmi, kteří se učili kratší dobu. V České republice podrobila tento faktor zkoumání K. Vlčková (2002, 2010), avšak vliv doby učení se jazyku na míru využívání strategií se nepodařilo prokázat. Výzkumy vedené u žáků mladšího školního věku se tímto faktorem většinou nezabývají.

- **Styl učení.** Styly učení společně se strategiemi učení jsou jedny z nejdůležitějších prediktorů, které ovlivňují učení se cizímu jazyku. Jsou to právě styly učení determinující, které strategie učení budou využívány (Ehrman, Oxford 1990,1995; Rossi-Le 1989; Oxford 1989; Ko 2002; Ehrman, Leaver, Oxford 2003; Vlčková, 2010).

K. Vlčková (2007) uvádí jako příklad žáky s analytickým stylem učení, kteří by preferovali strategie jako učení se pravidel, kontrastní analýzu. Také výzkumy prováděné u žáků mladšího školního věku prokázaly vztah mezi stylem učení a využívanými strategiemi (Saville-Troike 1988).

- **Sociokulturní příslušnost.** V odborných statích je shodně uváděno, že sociokulturní kontext či příslušnost k určité národnosti mají jednoznačně souvislost s využíváním strategií učení (Wong-Fillmore 1985; Oxford, Nyikos , Crookal 1987). Ukazuje se, že ve školních systémech, které jsou založeny na mechanickém způsobu osvojování učiva, žáci více preferují využívání paměťových strategií učení a naopak opomíjejí aktivní vyhledávání příležitostí k využívání jazyka a sociální strategie (Lin 2001; Lan, Oxford 2003). Jiné strategie jsou využívány žáky ve státních školách ve srovnání s vrstevníky v zařízeních soukromých (Gürsoi 2010).

- **Úroveň pokročilosti v jazyce.** Znalost jazyka je základním předpokladem pro využívání strategií (Stern 1992). Je prokázáno, že pokročilost v jazyce a využívání strategií spolu korelují. Autoři (Green, Oxford 1995; Ehrman, Oxford 1989; Cohen 1998 aj.) uvádějí, že pokročilejší žáci využívají více učebních strategií a také jiný repertoár než žáci méně pokročilí. Začátečníci mohou mít tendenci využívat neefektivní strategie přesto, že je to

zdržuje. Pokročilí využívají komplexnější a sofistikovanější strategie učení (Cohen, Weaver 2006).

U dospělých se vztahem jazykové úrovně a využíváním strategií učení zabývala například R. Oxford společně s J. Greenem (1995) nebo s M. Ehrman (1987). V České republice se můžeme opřít o zjištění K. Vlčkové (2005, 2007, 2010). Vlčková nahlíží na pokročilost jako na „následek používání strategií učení“ (s. 97). V rámci různých úrovní pokročilosti zkoumali autoři také rozdíly v repertoáru strategií učení, které byly využívány úspěšnými a méně úspěšnými žáky. Výsledky hovoří ve prospěch úspěšných žáků (Rubin 1975; Naiman, Frohlich, Todesco, Stern 1978; Wenden, Rubin 1987; Vann, Abraham 1990; O'Malley, Chamot 1990; Vlčková 2007, 2010). Stejné závěry jsou publikovány ve studiích zaměřených na žáky v primárním vzdělávání, viz kapitola 2.6.4 (Gunning 1997; Chamot, El-Dinary 1999; Lan, Oxford 2003).

- **Úroveň facilitace strategií učení ze strany učitele.** Jedním z rysů strategií učení je, že jsou naučitelné. Nelze ovšem předpokládat, že si žáci osvojí efektivní strategie sami, automaticky a budou je umět dále aplikovat na nové úlohy. Z výzkumů vyplývá, že role učitele jako facilitátora učebních strategií je velmi důležitá, zatím poměrně podceňovaná a že je zapotřebí ji implementovat do výuky na všech stupních škol (Chamot, Kupper 1989; Nunan 1997; Vlčková 2010). Jak je uvedeno výše, osvojování strategií učení jde ruku v ruce s kognitivním vývojem žáků, a proto se většina odborníků shoduje na nezbytnosti nabízet dostatek výukových situací, ve kterých by si žáci již od mladšího školního věku mohli osvojit efektivní učební strategie (Chesterfield, Chesterfield 1985; Lin 2001; Lan 2005; Vlčková 2010; Gürsoi 2010 aj.).

2.6 Klasifikace strategií učení

2.6.1 Počátky zkoumání strategií učení

Počáteční výzkumy strategií učení v procesu osvojování cizího jazyka byly zaměřeny na zjišťování, kdo je úspěšný žák (*good learner*) a co mají úspěšní žáci společného. Jako první práce zabývající se strategiemi učení je označována studie A. Cartona *The Method of Interference in Foreign Language Study* z roku 1966 (Vlčková 2007, s. 23). Práce z tohoto období vycházejí z kognitivní teorie vzdělávání a ve středu jejich zájmu je žák a autoregulace učení (*learning to learn*) (Cohen, Weaver 2006).

Významná zjištění jsou v práci J. Rubin (1975). Vycházela z předpokladu, že k úspěšnému učení se jazyku je zapotřebí: jazykové nadání, motivace a příležitosti k procvičování jazyka. Na základě observací úspěšných studentů, vlastních postupů při učení a rozhovorů se studenty identifikovala sedm strategií učení¹⁰, které byly pro úspěšné žáky (*good learners*) učící se cizímu jazyku charakteristické. Navazující práce (Naiman, Fröhlich, Todesco 1975; Naiman, Fröhlich, Stern, Todesco 1978) potvrdily hypotézy, že úspěšní studenti se aktivně podílejí na výuce, postupují systematicky a uvědoměle a dokáží monitorovat svůj výkon v jazyce. Výzkumy z období 70. let probíhaly především formou interview s úspěšnými a neúspěšnými žáky, neměly experimentální charakter a jejich úkol byl explanační s cílem popsat strategie učení (Vlčková 2007; Hanušová 2008).

V 80. a 90. letech byl výzkum rozšířen na zkoumání faktorů ovlivňujících výběr učebních strategií, míru využívání strategií a na zkoumání, které strategie jsou vědomé a které nevědomé. Výzkumníci (Rubin, Oxford, Chamot, O'Malley, Wenden, Cohen, aj.) také představují klasifikace strategií učení podle toho, zda mají funkci metakognitivní, sociální, emoční či kognitivní. Posun ve výzkumu strategií učení znamenaly výzkumy zaměřené na intervence ve výuce s cílem zjistit, zda a jak je možné modifikovat. Využívání strategií učení s cílem dosáhnout lepších výsledků. V 90. letech se výzkumy zaměřují

¹⁰ Strategii chápe J. Rubin (1975) jako techniky či nástroje, které může žák využívat k osvojení znalosti.

na styly a strategie a na základě nových poznatků jsou zpřesňovány i klasifikace učebních strategií. V roce 1990 představila R. Oxford svoji klasifikaci, která dělí strategie učení dvě skupiny a šest podskupin. Cílem výzkumů z tohoto období je také zjistit, zda existuje spojitost mezi učebním stylem, preferovanými strategiemi a konkrétním jazykovým úkolem (Ellis 2003).

2.6.2 Klasifikace strategií učení

Existují různé taxonomie strategií učení a odrážejí vývoj ve výzkumu strategií učení. Za první a velmi obecné klasifikace strategií učení lze považovat již ty, které popsali ve svých studiích J. Rubin (1975) a posléze N. Naiman, M. Fröhlich, H. Stern a A. Todesco (1978).

Z pohledu množství poznatků o strategiích učení, které máme v současnosti k dispozici, se jako velmi účelné a systematické jeví rozdělení klasifikací učebních strategií podle tří základních kritérií tak, jak navrhuje A. D. Cohen a S. Weaver (2006, s. 33-36): podle cíle, řečových dovedností a funkcí.

Strategie učení podle cíle mohou zahrnovat seskupování materiálu pro snazší učení, procvičování ve třídě nebo formou domácích úkolů, rozlišování různého učiva a rozpoznání toho, které je třeba se naučit včetně využívání různých technik k zapamatování si učiva.

Mezi strategie učení podle cíle řadí autoři čtyři skupiny strategií učení:

1. **Strategie vybavování** (*retrieval strategies*) slouží k vybavení si potřebného jazykového učiva. Patří k nim mnemotechniky, vizualizace nebo vybavení si školního úkolu potřebného ke splnění úkolu, který je podobný.
2. **Strategie nacvičování** (*rehearsal strategies*) jsou zaměřeny na procvičování struktur v cílovém jazyce, např. výslovnosti slov či gramatických jevů.
3. **Strategie komunikační** (*communication strategies*) slouží k řízení komunikace. Využívání těchto strategií učení umožňuje žákům parafrázovat, opsat význam slov, která neznají, např. odborné terminologie. K těmto strategiím patří také gestikulace, mimika a používání slov z mateřského jazyka.

V neposlední řadě tyto strategie zahrnují požádání o pomoc, vysvětlení, používání neverbálních prostředků k vyjádření pochybností.

4. **Strategie kamufláže** (*cover strategies*) slouží žákům k překonání situací, ve kterých by se mohli cítit nepohodlně a pomáhají jim zamaskovat určité nedostatky v porozumění, znalostech. Jako příklad lze uvést vyhýbání se složitým jevům či výrazům, předstírání porozumění apod.

Strategie mohou být klasifikovány **podle řečových dovedností**, receptivních (poslech, čtení) a produktivních (psaní, mluvení). Podle autorů A. D. Cohena a S. Weaver (2006) existují také strategie, které souvisejí s výše uvedenými dovednostmi a prolínají jimi, a proto jsou zařazeny do této kategorie. Jsou to lexikální strategie (*vocabulary strategies*) a strategie překladu. Lexikálními strategiemi se v českém kontextu zabývala V. Janíková (2007), strategiemi čtení V. Najvarová (2008). K ilustraci konkrétních strategií učení podle řečových dovedností může sloužit dotazník v Příloze 4, který byl použit v tomto výzkumu.

Strategie učení mohou být zařazeny do čtyř skupin **podle jejich funkce**, nejčastěji do čtyř skupin: **kognitivní, metakognitivní, sociální a emoční**¹¹.

1. **Kognitivní strategie** zahrnují mentální procesy, které žáku umožňují jazyku se učit, ale také jej používat v komunikaci. Patří např. strategie seskupování, používání vizuálních představ k zapamatování si nové informace nebo k vyřešení úkolu, atd.

2. **Metakognitivní strategie** umožňují žákům řídit proces učení se jazyku, plánovat, evaluovat jej. O metakognitivních strategiích lze říci, že ne vždy jsou pozorovatelné. Pouze v takových situacích, kdy si žák kreslí obrázky, dělá poznámky či mluví sám k sobě nebo kontroluje již napsané.

¹¹ V českém překladu se odlišuji od klasifikace navržené v českém jazyce K. Vlčkovou (2007), která hovoří o afektivních strategiích, já se přikláním k překladu emoční strategie. Podle Psychologického slovníku (Hartl & Hartlová, 2000, s. 19) se v češtině afektem rozumí „silný, bouřlivý, ale krátce probíhající citový vztah, např. hněv, radost, nadšení, provázený vegetativními reakcemi.“ Emoce jsou chápány jako „pojem zastřešující subjektivní zážitky libosti a nelibosti provázené motorickými projevy: gestikulace, mimika...“(s. 138). Zmíněné emoční strategie regulují pozitivní i negativní emoce spojené s vyučovacím procesem.

3. **Emoční strategie** pomáhají žákům regulovat emoce spojené s učením se jazyku, negativní i pozitivní. Jsou velmi důležité, zahrnují i motivaci, postoje a sebedůvěru.

4. **Sociální strategie** zahrnují spolupráci s vrstevníky nebo rodilými mluvčími a mohou hrát klíčovou roli např. během studijních pobytů v zahraničí. (Cohen, Weaver 2006).

A. Chamot (Chamot, Kupper 1989) dělí strategie na metakognitivní, kognitivní a sociálně-emoční. J. O'Malley a A. Chamot (1990) vycházel z kognitivní psychologie a hovoří o strategiích **metakognitivních, kognitivních, sociálně-emočních**, někdy také **socioemočních (socioaffective)**. Dichotomické dělení učebních strategií najdeme u J. Rubin (1981), která hovoří o *přímých* a *nepřímých* strategiích a každou skupinu dále specifikuje. K přímým řadí šest a k nepřímým dvě učební strategie.

Není bez zajímavosti, že právě dichotomické dělení J. Rubin vedlo R. Oxford k rozdělení strategií učení na přímé a nepřímé v klasifikaci, kterou publikovala v roce 1990 (Hsiao, Oxford 2002). Dvě základní kategorie, **přímé** a **nepřímé**, jsou dále děleny na šest skupin. K přímým strategiím řadí R. Oxford (1990) **kognitivní, paměťové a kompenzační** strategie učení. Mezi nepřímé zahrnuje strategie **metakognitivní, sociální a emoční**.

T. Hsiao a R. Oxford (2002) nabízí zajímavé porovnání klasifikací J. Rubin z roku 1981 a té, kterou v roce 1990 představili J. O'Malley společně s A. Chamot. Kupříkladu některé z přímých strategií J. Rubin jsou zařazeny R. Oxford k nepřímým a naopak. T. Hsiao a R. Oxford (2002, s. 371) se domnívají, že strategie v klasifikaci J. Rubin se navzájem překrývají a některé nemají své výhradní zařazení v jedné skupině, protože mohou být zařazeny do více skupin. Také v klasifikaci J. O'Malleyho a A. Chamot a v té představené R. Oxford rovněž v roce 1990 najdeme shodné i rozdílné aspekty.

Podstatným rozdílem je to, že R. Oxford vydělila paměťové strategie z kognitivních. Argumentuje skutečností, že paměťové strategie mají velmi přesně definovanou roli, která je zcela odlišuje od kognitivních strategií (Hsiao, Oxford 2002).

Právě toto vydělení paměťových strategií podrobil kritice Z. Dörnyei (in Cohen, Macaro 2007) a napsal, že jednotlivé položky se překrývají, a proto považuje klasifikace za „různorodé“ (*miscellaneous*) (Dörnyei 2005, in Cohen, Macaro, 2007).

V českém kontextu definoval strategie učení R. Choděra (2000). Rozlišuje strategie **kognitivní**, v rámci kterých se má žák naučit rozpoznávat jednotlivé gramatické a fonetické jevy, řečové dovednosti a rozvíjet je. Není bez zajímavosti, že autoři zahrnují pod kognitivní strategie také to, že by žák měl znát svůj styl učení.

Mediální strategie jsou ty, které „spočívají ve znalosti a zajištění mediálních zdrojů jazykové, komunikační a kulturní kompetence, v dovednosti pracovat s nimi a v přiměřeném dávkování jejich pravidelného využití“ (Choděra 2000, s. 47). V rámci těchto strategií by se žák měl naučit pracovat se slovníkem, naučit se účelně sledovat televizi a poslouchat rozhlas v cizím jazyce, pracovat s tiskem, časopisy i novinami a aktivně využívat mediální vybavení školy, čímž autoři myslí „multimediální nebo počítačová pracoviště (video, počítač)“ (s. 47).

R. Kohoutek (2008) vychází z klasifikace R. Oxford a rozlišuje **kognitivní a kreativní učební strategie**, které „umožňují člověku manipulovat s informacemi (...) a hledat nové, originální vztahy...“ na úrovni mikrokreativní (typické pro daného jedince), makrokreativní (typické pro skupinu) nebo dokonce megakreativní (specifické pro národ či stát) (s. 104). **Metakognitivní strategie** zahrnují znalost učebního stylu a autoreflexi. **Automanažerské učební strategie**, jak již název napovídá, „spočívají v samostatném plánování a aktivním dosahování cílů, ve shromažďování literatury a didaktických i metodických pomůcek a v autoregulaci vlastního soustavného učení“ (Kohoutek 2008, s. 104). Vedle paměťových a kompenzačních strategií učení rozlišuje autor **afektivní či emotivní a motivační učební strategie, strategie smyslové a pohybové**. Tyto zdůrazňují hygienu při učení a multisenzoriální přístup.

Sociálně komunikativní učební strategie zahrnují umění polemizovat, diskutovat, požádat o pomoc a zvládat kritiku.

K. Vlčková (2005, 2007, 2010), která se výzkumu strategií učení věnuje systematicky a intenzivně, vychází z klasifikace R. Oxford, předložila její klasifikaci v českém jazyce¹² a ve svých výzkumech používá dotazník SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*).

2.6.3 Klasifikace strategií učení podle R. Oxford

Klasifikace strategií učení podle R. Oxford (1990) je považovaná za jednu z nejpropracovanějších a dotazník SILL je jedním z nejpoužívanějších nástrojů ve výzkumech učebních strategií u dospělých či adolescentů (např. Oxford 1993; Griffiths 2003; Vlčková 2007, 2010). Byl také adaptován pro potřeby žáků mladšího školního věku (Gunning 1997; Lan 2005; Hsu (cit 2011); Vlčková 2010 ad.).

Základní rozdělení strategií učení podle R. Oxford je na strategie **přímé** a **nepřímé**.

Přímé strategie jsou zodpovědné za mentální procesy zpracování jazyka (Oxford 1990, s. 37). Nepřímé strategie pak R. Oxford (1990, s. 135) označuje jako podpůrné strategie pro proces osvojování jazyka. Mezi přímé strategie učení R. Oxford (1990) řadí paměťové, kognitivní a kompenzační. Mezi nepřímé strategie pak metakognitivní, emoční a sociální.

Paměťové strategie učení vydělila R. Oxford z kognitivních (viz výše) jsou to strategie, které, jednoduše řečeno, napomáhají zapamatování. Jsou rozděleny na vytváření mentálních spojů, používání vizuálních a auditivních reprezentací, správné procvičování učiva, používání přístupů a činností. Paměťové strategie hrají klíčovou roli při osvojování slovní zásoby a napomáhají zautomatizování zapamatovaného a tím utváření procedurální znalosti.

¹² V tomto výzkumu se pracuje s terminologií klasifikace R. Oxford tak, jak ji představila v českém jazyce K. Vlčková, vyjma výše zmíněných emočních strategií.

Kognitivní strategie učení označuje R. Oxford (1990) za esenciální v procesu učení se jazyku. Tyto strategie zahrnují čtyři základní podskupiny, jmenovitě procvičování, přijímání produkce cizojazyčného sdělení, analytické a logické usuzování a vytváření struktur pro vstupní a výstupní informace. Za nejdůležitější považuje R. Oxford (1990) strategie procvičování neboť právě procvičování v potřebné míře je cestou k dosažení požadované jazykové úrovně.

Kompenzační strategie pomáhají překonat omezení či chybějící informace v jazyce a umožňují tak žákům jít dále, nad limity jejich momentální znalosti jazyka. Tyto strategie jsou využívány jak začátečníky, tak i pokročilejšími uživateli jazyka. Ve stádiu porozumění, se více uplatňují strategie odhadování z kontextu pomocí lingvistických i nelingvistických signálů. Ve fázi produkce jazyka se více uplatňuje např. použití slova z mateřského jazyka či opisů slova, také výběr tématu či odmítnutí konverzovat na určité téma či vytvoření neologismů.

Metakognitivní strategie „koordinují proces učení“ (Oxford 1990. s. 136) a zahrnují tři podskupiny strategií. Patří k nim zaměření učení, příprava a plánování učení jakož i hodnocení učení. Zahrnují strategie plánování, monitorování procesu učení, dále znalost vlastního učebního stylu, sebehodnocení, zaměření pozornosti ad. Jsou velmi důležité. Ve výzkumech se ale ukazuje, že jsou poměrně podceňovány a žáci je využívají sporadicky (Oxford 1990).

Emoční strategie učení se vztahují k emocím, náladám, pocitům úzkosti, postojům, motivaci a pomáhají žákům regulovat tyto faktory. R. Oxford (1990) řadí k emočním strategiím snižování úzkosti, sebepovzbuzování a práci s emocemi. Žáci by měli znát a využívat techniky vedoucí k relaxaci, měli by umět povzbudit sami sebe, hovořit o pocitech spojených s učením se jazyku i promyšleně riskovat, což znamená nebát se říct něco špatně nebo udělat jakoukoli chybu. R. Oxford (1990) dále zdůrazňuje roli sebeúcty a její nedostatek. Vedle přehnané úzkosti, vidí jako jednu z příčin selhání žáka.

Sociální strategie zahrnují tři podskupiny strategií: dotazování, spolupráci a empatii. Jak již názvy podskupin napovídají, sociální strategie jsou ty, které žáci využívají v procesu učení se jazyku, a ten vyžaduje jisté „sociální

chování“ (Oxford 1990, s. 144). Zahrnují dávku interakce s vrstevníky, práce ve dvojicích či skupinách, i rodilými mluvčími, kteří reprezentují jinou kulturu a tedy jiné společenské normy, kterým je zapotřebí se naučit rozumět pomocí empatie.

Strategie, které jsou klasifikovány podle řečových dovedností lze přiřadit ke strategiím podle jejich funkce, tedy ke klasifikaci R. Oxford (1990), což je klíčové pro předkládaný výzkum (viz Příloha 3).

2.6.4 Výzkumy strategií učení u žáků mladšího školního věku

Výzkumy strategií učení se cizímu jazyku pro věkovou skupinu žáků mladšího školního věku nejsou prováděny v takovém rozsahu, jako tomu je u věkové skupiny adolescentů či dospělých. V České republice byly jejich výsledky doposud zveřejněny v rámci některých diplomových prací, které se zabývaly strategiemi učení cizímu jazyku (např. Kozmonová 2008; Fischerová 2009; Večerková 2010; Janková 2011), nebo prací habilitačních (Vlčková 2010). Dílčí výsledky probíhajících výzkumů publikovala I. Hrozková (2009, 2010, 2011a). U žáků mladšího školního věku zkoumala strategie učení v rámci své disertační práce také V. Najvarová (2008), ta se ale zaměřila na čtenářské strategie v českém jazyce.

Mnohem větší tradici má tento výzkum v zahraničí. R. Lan a R. Oxford (2003) jej dělí do dvou kategorií: 1. na výzkumy, které popisují různé typy strategií využívané dětmi mladšího školního věku (např. Bautier-Castain 1977; Chesterfield, Chesterfield 1985; Wong Fillmore 1985; Chamot, El-Dinary 1999), a 2. významné studie, které se zabývají korelací mezi využívanými strategiemi učení a pokročilostí v používání cizího jazyka, kterým, v případě některých studií, není angličtina ale jiný cizí jazyk (např. Gunning 1997; Chamot, El-Dinary 1999; Kiely 2002).

Při hlubším pohledu na dostupnou literaturu můžeme pro účely disertační práce studie rozdělit do následujících skupin:

1. **výzkumy strategií učení u mladších školních žáků v angličtině jako druhém jazyce**, včetně immersion programů¹³ (Wong Fillmore 1976, 1985; Chesterfield, Chesterfield 1985; Saville-Troike 1988; Gunning 1997; Chamot 1995; Chamot, El-Dinary 1999)
2. **výzkumy strategií učení v angličtině jako cizím jazyce** (Lin 2001; Lan 2005; Coyle, Valcarcel 2002; Vlčková 2010; Hsu (cit 2011); Yu 2006; Gürsoi 2010)

Společným jmenovatelem statí v první skupině jsou **výzkumy strategií učení v angličtině, která je pro zkoumané jedince druhým jazykem**. L. Wong Fillmore (1976, 1985) se ve svém výzkumu ve Spojených státech amerických u žáků latinského a asijského původu dochází k závěru, že děti mladšího školního věku, které pochází z latinoamerického prostředí, využívaly více sociálních strategií (iniciování konverzace s rodilým mluvčím), kompenzačních strategií (inteligentní odhadování), a kognitivních strategií (logické usuzování) než děti, které mají asijský původ; ty naopak odmítaly komunikaci ve druhém jazyce kvůli nedostatečné jazykové kompetenci a lepších výsledků dosahovaly ve formálním školním prostředí. Příčinu viděla L. Wong-Fillmore v rozdílném sociokulturním prostředí (srov. Oxford 1996).

K. Chesterfield a R. Chesterfield (1985) zkoumali, jak využívaly strategie učení děti mexického původu ve věku pěti a šesti let v bilingvním prostředí v USA. Osm dětí (z celkového počtu 14) bylo během jejich prvního školního roku třikrát pozorováno. Výsledky výzkumu byly pokaždé zaznamenány, což umožnilo výzkumníkům výkony žáků v daném čase pozorování porovnat, analyzovat a u každého pozorovaného žáka také stanovit změnu ve vývoji strategií učení. Výsledky prokázaly, že se u všech žáků, nezávisle na individuálním jazykovém rozvoji, objevovaly strategie učení ve stejném pořadí podle obecně platného vzorce: repetitivní strategie, ustálené vazby, požádání o pomoc, vysvětlení, metakognitivní strategie (dle Vlčková 2010, s. 77).

¹³ Školy typu *immersion* vznikly v 60. letech v Kanadě. P. Najvar (2010, s. 31) hovoří o *programech inverze- vnoření*, což znamená, že „...jsou děti v mateřských školách a primárním vzdělávání vystavovány působení vychovatelů a učitelů, kteří hovoří cizím jazykem.“

V tomto duchu lze hovořit o tzv. teorii přirozeného pořadí (natural order theory), která je podle autorů K. Chesterfield a R. Chesterfield (1985) významná pro učitele jazyků, kteří správným vedením a vytvářením dostatečných příležitostí mohou žákům pomoci osvojit si efektivní strategie učení, což zahrnuje „... v případě dětí učících se druhému jazyku zařazení aktivit, které jsou strukturovány tak, aby podněcovaly nejen učení se jazyku, ale také kognitivní dovednosti ...“ (Chesterfield, Chesterfield 1985, s. 45).

M. Saville-Troike (1988) prokázala, že strategie učení mohou být intenzivně osvojovány také během tzv. tichého období (silent period)¹⁴, které je typické pro počáteční období osvojování nebo učení se druhému nebo cizímu jazyku. Zkoumanými žáky byly děti japonského, korejského a čínského původu ve věku od tří do osmi let, které během učení se angličtině tímto obdobím procházely a s nimiž byly v přirozeném prostředí pořízeny audio a video záznamy. Analýza záznamů prokázala, že ačkoli tyto děti nekomunikovaly s roditelým mluvčím nebo s ostatními vrstevníky, během procesu osvojování angličtiny mluvily k sobě samým (talking to oneself). Strategie učení tzv. tichého období zahrnovaly opakování toho, co řekli jiní, procvičování, vytváření nových jazykových tvarů, nahrazování výrazů při použití mentálních spoju a průpravu pro pozdější interakci. Četnost a kvalita mluvení si pro sebe závisela na úrovni kognitivního vývoje, obtížnosti úkolu, učebním stylu, sociální orientaci a v neposlední řadě také na osvojených jazykových prostředcích (Saville-Troike 1988).

P. Gunning (1997) ve své studii použila smíšený výzkumný design a zkoumala strategie učení u 120 dětí z frankofonní provincie Quebec, které se angličtině učily jako druhému jazyku v tzv. *immersion schools*. Pro kvantitativní část výzkumu použila dotazník strategií učení R. Oxford (1990) SILL, který přeložila a adaptovala pro mladší školní děti školy typu immersion (*immersion schools*). Upravila jak počet položek, tak i jejich znění s ohledem na kognitivní

¹⁴ *Silent period* je koncept osvojování druhého jazyka, který říká, že žák nemluví cílovým jazykem, dokud po určitou dobu neposlouchá a neabsorbuje je, Dobu nelze blíže specifikovat, může se pohybovat až do 6 měsíců (Krashen, 2002).

vývoj respondentů, jimiž byli žáci 5. ročníku¹⁵. Dotazník poté administrovala ve francouzštině u 100 respondentů. Ve druhé, kvalitativní, části výzkumu realizovala s 20 dětmi hloubkové rozhovory, které nahrávala, transkribovala a vyhodnocením na základě kategoriálního systému získala výsledky, které se týkaly četnosti jednotlivých odpovědí indikujících preferované strategie učení u dané cílové skupiny. V závěrech svého výzkumu P. Gunning (1997) uvádí, že žáci mladšího školního věku využívají strategie učení podle klasifikace R. Oxford, liší se však, v porovnání se závěry výzkumu u dospělých a adolescentů, v preferenci využívání jednotlivých strategií. Jako nejvyužívanější strategie u svých respondentů uvádí P. Gunning strategie kompenzační (inteligentní odhadování, požádání o pomoc, gestikulace, slovní opisy), emoční (uvážené a promyšlené riskování, relaxační techniky, pochvala za dobrý výkon) a metakognitivní (plánování, hledání příležitostí k aktivnímu využití angličtiny, sebehodnocení, analýza chyb), naproti tomu kognitivní, sociální a paměťové byly využívány nejméně. Ačkoli se žáci mladšího školního věku učili druhému jazyku poměrně krátkou dobu, dokázali o strategiích učení se jazyku nejen hovořit, ale uvést poměrně široké spektrum těch, které využívají a preferují.

Autorka rovněž identifikovala signifikantní rozdíly mezi využíváním strategií učení úspěšnými a méně úspěšnými žáky¹⁶. Rozdíly se týkaly repertoáru, počtu, vhodnosti a efektivity využívaných podskupin strategií. Úspěšní žáci využívali tři a více a dokázali je navzájem kombinovat a samo volit, méně úspěšní pouze jednu nebo dvě podskupiny. Úspěšní žáci využívali více emoční strategie než žáci méně úspěšní. Zajímavé je i zjištění plynoucí z hloubkových rozhovorů.

Úspěšní žáci vyhledávali a aktivně využívali příležitosti angličtinu uplatnit a použít i v situacích mimo školu (rozhovory s rodiči, přáteli, příbuznými ve druhém jazyce, televize, rozhlas a ostatní média), navíc i jazykové sebevědomí

¹⁵ Pátý ročník v primárním vzdělávání v Quebecu je přibližně uprostřed výuky angličtiny jako druhého jazyka (ESL), a proto jej P. Gunning (1997, s. 52) považovala pro výzkum za velmi vhodný, neboť žáci již měli výuku angličtiny po dobu jednoho roku a pokud si osvojili některé strategie učení, byly již v tomto okamžiku manifestovány.

¹⁶ Úspěšné a neúspěšné žáky definovala R. Gunning (1997) na základě výsledků v testech z angličtiny, které žáci ve škole pravidelně psali v pololetí a na konci školního roku, a na základě hodnocení učitelů angličtiny každého žáka ve výzkumném vzorku.

těchto žáků bylo jednoznačně vyšší. Také motivace, jako jedna ze závislých proměnných, byla vyšší u úspěšných žáků v porovnání s jejich méně úspěšnými spolužáky, kteří měli tendenci „...udělat pouze to, oč byli požádáni” (Gunning 1997, s. 142) a spoléhat v učení na pomoc ostatních, rodičů a učitelů. To znamená, že úspěšní žáci vykazovali také vyšší úroveň autonomie.

Další studií v prostředí tzv. *immersion schools* je longitudinální výzkum A. Chamot a P. El-Dinary¹⁷ (1999), které ve Washingtonu DC zkoumaly žáky 3. a 4. ročníku ve 14 třídách výše zmíněných škol, přesněji v pěti francouzských, ve třech španělských a v šesti japonských třídách. Ve svém výzkumu popsaly rozdíly ve využívání strategií učení u úspěšných a méně úspěšných žáků. Použily techniku myšlení nahlas u úkolů zaměřených na čtení a psaní¹⁸ a výsledky vyhodnotily jak kvalitativně, tak kvantitativně. V kvalitativní části zaznamenané rozhovory transkribovaly, analyzovaly na základě zakotvené teorie, poté data kvantifikovaly a použily t-test.

Z výsledků výzkumu je patrné, že zkoumaní jedinci byli schopni detailně popsat, jak uvažují v druhém jazyce. Žáci upřednostňovali kognitivní strategie před metakognitivními. Úspěšnější žáci využívali podle A. Chamot a P. El-Dinary (1999) repertoár strategií efektivněji v porovnání s méně úspěšnými žáky a byli také schopni své strategie učení monitorovat a adaptovat na danou situaci. Méně úspěšní žáci měli tendenci držet se neefektivních strategií učení a to protože buď nevěděli, že strategie učení, které používali, nejsou ty pravé, vhodné nebo proto, že nebyli schopni přizpůsobit strategie učení nárokům zadané úlohy. Naopak lpěli na detailech, které je zdržovaly, nebyli schopni vnímat úkol jako jeden celek, opakovaně využívali stejnou strategii, přestože to bylo neúčinné.

¹⁷ A. Chamot publikovala výsledky výzkumu za první rok ve své stati *Learning strategies of elementary foreign-language-immersion students* (1995).

¹⁸ J. Hendl (2005, s. 187) uvádí, že technika myšlení nahlas „spočívá ve výzvě, aby účastník výzkumu myslel nahlas během vykonávání určitého úkolu a při následné analýze získaného verbálního protokolu.“ Výzkumník může vykonávání úkolu pozorovat. „Myšlení nahlas je zapotřebí zaznamenat elektronicky“ (Hendl, 2005, s. 187).

Podobně jako P. Gunning (1997) i A. Chamot a P. El-Dinary (1999) zjistily, že méně úspěšní žáci raději spoléhali na pomoc druhých, než na sebe sama.

Do druhé skupiny řadím **výzkumy strategií učení v angličtině jako cizím jazyce**.

L. Lin (2001) zkoumala sedm žáků mladšího školního věku na Taiwanu. Tito žáci se učili angličtině pouze v soukromém jazykovém institutu, ne v rámci povinného školního kurikula. Ve svém výzkumu, který realizovala jako případové studie, identifikovala 73 strategií učení se slovní zásobě, které byly přiřazeny do 18 kategorií podle klasifikace J. O'Malleyho a A. Chamot (1990) přičemž se jednalo o 11 kognitivních strategií, 4 metakognitivní a 3 sociálně-emoční strategie učení. Použijeme-li klasifikaci R. Oxford (1990), mohou být závěry tohoto výzkumu interpretovány následovně: 44% kognitivních strategií, 22 % paměťových, 22 % metakognitivních a 17% sociálních strategií učení (Lan, Oxford 2003).

Žáci byli, jak uvádí L. Lin, zvyklí používat mechanickou paměť mnohem častěji v porovnání s využíváním příležitostí používat angličtinu v přirozeném prostředí, což mohlo být, podle autorky, zapříčiněno prostředím, povahou úkolů a způsobem vedení cizojazyčné výuky.

Další zajímavé výsledky výzkumu prováděného L. Lin (2001, s. 349, srov. také Lan 2005, s. 49) se týkají čtyř aspektů učení se slovní zásobě, kterými jsou:

- kompetentní používání slovníku
- iniciování procesu učení
- ochota učit se slovní zásobu
- aktivní procvičování nově naučené slovní zásoby mimo školu

Výzkum ukázal, že všichni participanti v těchto čtyřech bodech zaostávali. V závěrech se autorka dotýká také úlohy učitele a mezi jejími doporučeními najdeme zdůraznění role učitele jako facilitátora strategií učení (podobně Lan 2005).

S využitím stejné klasifikace jako L. Lin vyhodnotila výsledky svého výzkumu prováděného v irských základních školách (primary school) L. Kiely (2002).

V rámci tříletého pilotního projektu¹⁹ zkoumala pomocí rozhovorů 12 žáků 5. a 6. tříd různé jazykové úrovně. Tu definovala jako velmi dobrou, průměrnou a slabou podle hodnocení a posouzení učitelů, kteří participanty výzkumu učili. Výzkum nepotvrdil předpoklad, že žáci, kteří mají podle jejich učitelů velmi dobrou úroveň jazyka, využívali větší počet strategií učení. Naopak, žáci s průměrnou znalostí angličtiny využívali nejvíce a žáci s velmi dobrou znalostí nejméně strategií učení.

L. Kiely (2002) uvádí, že žáci se slabou znalostí angličtiny využívali nejvíce kognitivní strategie, žáci na opačné straně škály hodnocení, s velmi dobrou znalostí, využívali více sociálně-emoční strategie.

R. Lan a R. Oxford (2003) zkoumaly strategie učení u taiwanských žáků 6. ročníku²⁰ a realizovaly výzkum ve dvou fázích. Výsledky první z nich najdeme v jejich společném článku z roku 2003 (srov. Lan 2005), výsledky kvalitativní, druhé, části výzkumu v disertační práci R. Lan z roku 2005.

Základním výzkumným nástrojem kvantitativní části byl dotazník R. Oxford (1990) SILL, který P. Gunning (1997) upravila pro žáky mladšího školního věku. Pro potřeby výzkumu na Taiwanu byl rozdělen do šesti kategorií, přeložen do mandarínštiny a doplněn o další údaje o respondentech, konkrétně o gender, známku na vysvědčení a oblibu angličtiny. Respondenti odpovídali na otevřené otázky, které umožňovaly kvalitativní vyhodnocení (Lan 2005).

V kvantitativní části výzkumu na Taiwanu R. Lan a R. Oxford (2003) dospěly k závěru, že na četnost využívání strategií u žáků mladšího školního věku má jednoznačně vliv gender, jazyková úroveň a obliba angličtiny. Analýzou kvantitativních dat rovněž zjistily, že zkoumaní žáci využívali ve značné míře kompenzační strategie a některé strategie emoční, méně pak strategie kognitivní a metakognitivní a nejméně sociální a paměťové.

Kvalitativní část tohoto výzkumu byla realizována formou polostrukturovaných rozhovorů a úloh zaměřených na slovní zásobu, v průběhu kterých měli žáci za úkol verbalizovat své myšlenkové pochody.

V této části výzkumu byl počet respondentů značně nižší, činil 12 žáků, z toho

¹⁹ PPML – *Pilot Project for Modern Language*

²⁰ 6. ročník na Taiwanu je posledním na primárním stupni vzdělávání.

sedm chlapců a pět dívek (pro kvantitativní část to bylo 379, z toho 202 chlapců a 177 dívek). Pro detailnější analýzu dat byly pořízeny video a audio záznamy rozhovorů i řešení úloh, které byly dále transkribovány a vyhodnoceny. Zde považuji za zajímavé, že u videozáznamů Lan věnovala pozornost fyzickým reakcím (*physical response*), které demonstrovaly konkrétní strategie učení, např. obracení očí v sloup při velké snaze říci hlásku nebo snahu si tiše připravit slovíčko před vyslovením nahlas, což bylo demonstrováno jako neslyšný pohyb rtů. R. Lan (2005, s. 86) k tomuto uvádí, že bez videozáznamů by nebyla schopna tyto strategie identifikovat a pomocí dalších otázek je popsat (2005, s. 86). Analýza kvalitativní části byla provedena pomocí zakotvené teorie a ukázala na 35 strategií, které byly dále rozřazeny do 6 kategorií. Jak uvádí R. Lan (2005), výzkum jasně potvrdil těsnou korelaci mezi učením se slovní zásobě a těmito proměnnými: úroveň znalosti angličtiny, oblibou jazyka a předchozí výukou angličtině.

Y. Coyle a M. Valcarcel v roce 2002 publikovaly část výsledků longitudinálního výzkumu prováděného na prvním stupni španělských základních škol. Ve své studii shrnují poznatky z nepřímých observací v hodinách angličtiny (audio a video záznam), techniky myšlení nahlas (*think-aloud*) a retrospektivy. Výzkumu se zúčastnili žáci, kteří byli svými učiteli angličtiny vnímáni jako úspěšní (*good language learners*), což samy autorky vnímají jako pozitivum, neboť právě tito respondenti nám, podle autorek, dovolí nahlédnout do kognitivních procesů žáků, kteří začínají s výukou cizího jazyka (Coyle, Valcarcel 2002, s. 454). Ve výzkumu byly na základě analýzy záznamů identifikány metakognitivní, sociálně-emoční a kognitivní strategie učení. Žáci byli schopni řídit své učení ve třídě i mimo školu, plánovali a monitorovali aktivity. Ochotně spolupracovali s druhými a navzájem si pomáhali, byli výukou angličtiny vysoce motivovaní a byli si jisti svojí schopností použít angličtinu, aktivně hledali a využívali možnost použít angličtinu mimo školu jak se svými vrstevníky, tak s dospělými uživateli jazyka.

K dalším závěrům, které vyplynuly z výzkumu, a které považuji za důležité je, doporučení, aby učitelé cizího jazyka, v tomto případě angličtiny, připravovali

žákům stimulující prostředí v emočně vyrovnané atmosféře a vytvářeli dostatek příležitostí pro žáky tak, aby si mohli strategie učení osvojit a zautomatizovat je.

Dalším příkladem výzkumu prováděného na Taiwanu u žáků mladšího školního věku je výzkum S. Hsu (cit 2011), která zkoumala strategie učení u 90 respondentů této věkové skupiny pomocí upraveného dotazníku SILL. S. Hsu (cit 2011) uvádí, že strategie učení využívali (dívky více než chlapci), a to proto, že jsou v tomto věku kognitivně vyzrálejší (s. 135). Žáci, kteří měli další výuku mimo školu, využívali více kognitivních strategií. K nejvíce využívaným strategiím patřily emoční, metakognitivní a kognitivní strategie. Méně využívány byly strategie sociální, paměťové a nejméně využívanými byly kompenzační strategie učení.

L. Yu (2006) se ve svém výzkumu zaměřila na rozdíly v inventáři strategií učení mezi úspěšnými a neúspěšnými žáky, které definovala na základě výsledků školního testu z angličtiny. Zkoumala také, zda existuje vztah mezi strategiemi učení využívanými těmito dvěma skupinami žáků a jejich výsledky v angličtině. Výzkum realizovala u 60 žáků pátých tříd, kteří se angličtině učili třetím rokem, a tudíž využívali aspoň některé strategie učení v cizím jazyce. Bylo jim více než 11 let, což podle L. Yu (2006) mělo garantovat schopnost popsat a zhodnotit efektivitu jimi používaných strategií učení. Základním výzkumným nástrojem byl dotazník SILL, který autorka adaptovala na potřeby žáků v Číně. V závěrech svého šetření konstatovala, že na strategie učení má jednoznačně vliv vztah k angličtině, výsledky v předmětu a učební návyky. Žáci 5. tříd v provincii Henan byli schopni popsat strategie učení, které využívali. Úspěšnější i méně úspěšní využívali často všech šest skupin strategií podle R. Oxford (1990). Nejvíce preferovanými strategiemi učení byly emoční, kognitivní, metakognitivní, méně sociální, paměťové a nejméně kompenzační. Méně úspěšní využívali nejvíce emoční, metakognitivní, paměťové, méně kompenzační, kognitivní a sociální strategie učení nejméně. L. Yu (2006) také naznačila, že právě méně úspěšným žákům by měli učitelé věnovat pozornost a

zprostředkovat jim strategie tak, aby dosáhli ve vyšších ročnících lepších výsledků.

K. Vlčková v rámci své habilitační práce s názvem *Žákovské strategie učení cizímu jazyku ve všeobecném vzdělávání* (2010) shrnula mj. výsledky dotazníkového šetření prováděného u žáků pátých tříd, kteří se učili cizímu jazyku. Majorita respondentů (92%) se učila angličtině. Zkoumala také roli učitele jako facilitátora strategií učení a v této souvislosti uvedla, „... 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“ (2010, s. 154-155).

Pokud jde o konkrétní výsledky, K. Vlčková (2010) konstatovala, že žáci 5. tříd využívali metakognitivní strategie, učili se pomocí techniky představování si slov a používání známých výrazů. Rozdíly byly zjištěny také v genderu, dívky využívaly strategie učení více a také dosáhly lepších výsledků v didaktickém testu. Naproti tomu chlapci více využívali internet a hráli počítačové hry a také častěji sledovali filmy v anglickém znění. Většina respondentů uvedla, že si „čtou v angličtině pro zábavu“ (2010, s. 139).

E. Gürsoi (2010) si pro svůj výzkum zvolila 54 respondentů ze třetího, čtvrtého a pátého ročníku soukromé základní školy v Turecku. Důvodem byla skutečnost, že žáci této školy měli 10 hodin angličtiny týdně, více možností jazyk procvičit a použít. Pro zajištění co možná největší validity dat autorka zvolila triangulaci výzkumných metod a postupovala ve dvou úrovních. V první zvolila dotazníkové šetření a metodu rozhovoru, ve druhé pozorování respondentů během interview založeném na úkolu (*task-based interview*) a metody myšlení nahlas.

Z výsledků získaných výše zmíněnými metodami jasně vyplývá, že žáci, kteří se zúčastnili výzkumu, využívali některé strategie popsané R. Oxford (1990) v její taxonomii, naproti tomu autorka výzkumu identifikovala a popsala nové, které ve zmíněném inventáři nejsou. E. Gürsoi (2010) tvrdí, že respondenti se kromě procvičování výslovnosti, které zmiňuje R. Oxford, zaměřovali na způsob, jakým je slovo vyslovováno v autentických materiálech, např.,

filmech, ukázkách poslechu a že se pokoušeli spojit si význam slova a jeho výslovnost. Pro transkripci také používali symboly z mateřského jazyka raději než symboly z IPA tabulky. Další strategii učení typickou pro mladší školní žáky zařadila E. Gürsoi (2010) ke kompenzačním strategiím. Pokud respondenti neznali potřebné slovo, které chtěli říct nebo napsat v angličtině, nakreslili místo něj obrázek. U kompenzačních strategií E. Gürsoi (2010) dále popisuje strategii psaní procvičovacích testů (*doing practice tests*). Její existenci vysvětluje tím, že turecké školství je zaměřeno na zkoušky a testy; upozornila proto na fakt, že variabilitu strategií učení může ovlivnit systém vzdělávání dané země.

Závěrem lze říci, že E. Gürsoi (2010) ve svém výzkumu zjistila, že žáci mladšího školního věku v soukromé škole v Turecku nevyužívali všechny strategie popsané v taxonomii R. Oxford (1990). Zmíněnou výjimkou byly strategie emoční, ze kterých žáci využívali jen promyšlené riskování. Z paměťových strategií učení popsaných R. Oxford (1990) nevyužívali vytváření mentálních spojů, používání vizuálních a auditivních reprezentací, používání postupů a činností a nevyužívali ani správné procvičování učiva.

Ačkoli je výzkum determinován sociokulturně, jeho přínos spatřuji jednak v doplnění taxonomie R. Oxford (1990) o specifické strategie učení pro danou věkovou skupinu a jednak ve zjištění, že je třeba doplnit taxonomii strategií učení ev. navrhnout upravenou pro žáky primárních škol a rozšířit ji o nové kompenzační, kognitivní, paměťové, metakognitivní a sociální (Gürsoi 2010, s. 174-175). U kompenzačních strategií doporučuje autorka doplnění o následující nové: nakreslení obrázku pro neznámé slovo (*drawing the picture of unknown vocabulary*), ignorování neznámé slovní zásoby (*ignoring unknown vocabulary*), a vybírání známé slovní zásoby (*selecting known vocabulary*).

U kognitivních strategií navrhla E. Gürsoi (2010) rozšíření podskupiny procvičování o procvičování pomocí cvičných testů (*doing practice tests*), u podskupiny vytváření struktur pro výstupní a vstupní informace se návrh týkal dvou strategií učení, jmenovitě rozvíjení studijních dovedností (*developing study skills*) a využití grafického a fonetického systému mateřského jazyka (*using the writing and the sound system of L1*).

U paměťových strategií navrhla E. Gürsoi doplnit klasifikaci R. Oxford (1990) o strategii, kterou nazvala propojování významu slov a jejich zvukové podoby (*creating connections between meanings and sounds*).

Další návrhy se týkaly metakognitivních a sociálních strategií učení. Metakognitivní strategie by měly podle E. Gürsoi (2010) být rozšířeny o hledání pomoci a podpory u zdatných uživatelů jazyka (*seeking assistance of proficient users*), a rozvíjení porozumění (*developing comprehension*). U sociálních strategií nabídla autorka typické strategie pro danou věkovou skupinu, a sice zařazení her (*playing games*) a prvek zábavy v cizím jazyce (*having fun with the new language*).

3 Role učitele jako facilitátora strategií učení

3.1 Dosavadní výzkumy v oblasti podpory strategií učení

Ačkoli Joan Rubin (1975) napsala svůj článek o úspěšném žákovi téměř před čtyřmi dekádami a od té doby výzkum na poli strategií učení významně postoupil dále, stále není k dispozici mnoho výzkumů, jejichž cílem by bylo zkoumat efektivitu facilitace a s tím spojenou roli učitele v rozvoji strategií učení.

J. O'Malley et. al (1985) zkoumal vliv podpory metakognitivních, kognitivních a socio-emočních strategií učení na řečové dovednosti žáků. Zjistil, že podpora strategií se signifikantně projevila v mluveném projevu, ne však v poslechu.

D. Nunan (1995) zkoumal u studentů na univerzitě v Hong Kongu, zda učitelem vytvořené příležitosti k sebereflexi a sebehodnocení mají vliv na pochopení vlastního způsobu učení a zjistil, že sebereflexe vedla k většímu povědomí studentů o způsobu, jakým se učí, což studenti využili nejen v hodinách angličtiny, ale i v předmětech nejazykových, které byly v angličtině vyučovány. Během výzkumu si studenti vedli deníky, ve kterých si přesně a jasně stanovovali své jazykové cíle a také způsoby, jak jich dosáhnout.

A. D. Cohen (1996) zkoumal strategicky zaměřenou výuku u skupiny 55 studentů na univerzitě v Minnesotě. Prokázal, že studenti, kteří byli v experimentální skupině, dosáhli v jazykovém posttestu vyššího skóre než studenti z kontrolní skupiny.

Další výzkum v této oblasti realizoval D. Nunan (1997) u studentů 1. ročníku hongkongské univerzity, kteří byli na začátku studia značně demotivováni malým pokrokem, který v cizím jazyce dělali. Studenti byli rozděleni do čtyř skupin, dvou experimentálních a dvou kontrolních. D. Nunanovi (ibid) se podařilo prokázat, že podpora strategií učení vedla ke zvýšení motivace ke studiu a ke zvýšení povědomí studentů o vlivu strategií na výsledky v cizojazyčné výuce. Vliv podpory strategií na samotné využívání strategií

nebyl explicitně prokázán, což mohlo být podle D. Nunana zapříčiněno omezenými možnostmi studentů řídit si vlastní proces učení v daném sociokulturním prostředí. V daném výzkumu se nepotvrdilo, že by podpora strategií měla vliv na jejich vyšší míru využívání napříč spektrem, což D. Nunan vysvětluje nerovnoměrným rozložením pozornosti věnované facilitaci určitých strategií učení.

Ve studiích prováděných u žáků mladšího školního věku se mnozí výzkumníci dotýkají otázky role učitele jako facilitátora strategií učení a shodují se na nutnosti nabízet a podporovat strategie učení v emočně vyrovnaném stimulujícím prostředí (Chesterfield, Chesterfield 1985; Lin 2001; Coyle, Varcarlel 2002; Yu 2006).

Rolí učitele jako facilitátora strategií se v rámci svého habilitačního výzkumu zabývala K. Vlčková (2010), která akcentuje nutnost podpory strategií učení. Uvádí, že podpora strategií učení by měla být systematická a napříč různými předměty (s. 100-101). Ve výzkumu u učitelů žáků 5. ročníku dospěla k závěru, že míra využívání strategií učení závisela na tom, zda učitel říká svým žákům, jak se mají učit. Pokud ano, takoví žáci uváděli, že je angličtina baví, dosahovali lepších známek, tvrdili, že se umí učit, měli vyšší jazykové sebevědomí a menší obavy z psaného projevu v angličtině (Vlčková 2010, s. 146).

Tyto závěry podtrhují i dílčí výsledky z některých diplomových prací. M. Kozmonová (2008) se zabývala podporou strategií učení u žáků 4. ročníku, které identifikovala jako nejméně využívané. Těmi byly strategie paměťové a kognitivní. Připravila baterii aktivit a prokázala, že cílenou podporou určitých strategií učení se jejich míra využívání zvýšila. Následnými rozhovory navíc prokázala, že si žáci využívání strategií uvědomovali.

E. Janková (2011) se zaměřila na metakognitivní strategii sebehodnocení, ke kterému využila autoevaluační deníčky k učebnici angličtiny pro žáky mladšího školního věku. Během ročního výzkumu s žáky pracovala, vedla si měsíční záznamy, které posléze porovnávala s těmi, které si vedli žáci.

Z obojího vyplynulo, že i žáci třetího ročníku jsou schopni objektivní sebeevaluace, která jim pomohla nahlédnout do vlastních procesů učení se. Autorka také připomíná, že ne všichni žáci mladšího školního věku byli schopni pracovat samostatně, což koresponduje s jejich kognitivními kapacitami. Z výzkumů jasně vyplynulo, že strategie učení jsou učitelem ovlivnitelné a tudíž učitelova role facilitátora strategií učení je nezastupitelná.

Z pohledu podpory strategií učení a jejich vlivu na úspěšnost v cizojazyčné výuce se jako velmi významné se jeví jazykové poradenství, kterému se intenzivně věnuje S. Hanušová z Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Je založeno na individuální spolupráci mezi jazykovými poradci a studenty, kteří doposud nebyli úspěšní ve studiu cizího jazyka. Jazykové poradenství není založeno na přímé výuce cizího jazyka. Jeho cílem je pomoci studentům vytvořit plán, který odráží jejich individuální potřeby, vychází z nich, a který povede k dosažení jasně zformulovaných, reálných cílů pomocí stanovených technik a prostředků. Dosavadní výsledky vypovídají o pozitivním vlivu jazykového poradenství na strategie učení (Hanušová 2011).

3.2 Facilitace strategií učení

Podpora strategií učení může být realizována přímo nebo nepřímo. **Nepřímá podpora** je realizována v rámci tzv. skrytého kurikula. To znamená, že učitel ovlivňuje strategie učení svým vyučovacím stylem, způsobem zadání úkolů, svými očekáváními a způsobem zjišťování znalostí (Vlčková, in Lojová, Vlčková 2011). Upřednostňováno je učivo, ne podpora strategií jako taková. Učitel tak, aniž by si to uvědomoval, může podporovat strategie učení, které jsou neefektivní, což je ve vztahu k cíli cizojazyčné výuky kontraproduktivní. Cílem facilitace učení je nabídnout žákům nové, pro ně efektivnější strategie, což může být realizováno **přímou podporou** strategií učení.

K. Vlčková (Lojová, Vlčková 2011, s. 179) uvádí, že přímá podpora strategií si „klade za cíl proces osvojování strategií akcelarovat a/nebo optimalizovat.“

Autorka dále uvádí **fáze přímé podpory strategií** podle autorů Winograda, Hare (1988) a Kaluera (1988, cit dle Lojová, Vlčková, 2011, s. 179):

- **senzibilace** – pro optimální strategie, přesvědčení o užitečnosti strategií, sebereflexe
- **deklarativní** – osvojení deklarativní znalosti strategií
- **nácvik, proceduralizace** na exemplárních úlohách
- **automatizace, doladění** – cvičení na mnoha různých úlohách, transfer a dodatečná opatření pro zajištění přenosu využívání strategií na jiné situace a úkoly

Zdroj: Vlčková (Lojová, Vlčková, 2011, s. 179)

Jako optimální se jeví zařadit podporu strategií učení do běžné výuky cizího jazyka a přizpůsobit facilitaci podmínkám dané skupiny žáků (Oxford 1990; Chamot 1999).

R. Oxford (1990) zdůrazňuje, že podpora strategií učení také znamená pracovat s přesvědčeními žáků, jejich emocemi, obavami z chyby. Rovněž se specifiky cizojazyčné výuky ve srovnání s ostatními předměty, kterým se žáci učí. Podle R. Oxford (1990) většina učitelů cizích jazyků dává přednost přímé podpoře strategií učení. Argumentují tím, že taková facilitace je smyslupnější, zakládá se na partnerské spolupráci učitele a žáka a podporuje autonomii žáka. Podobně argumentuje i A. Chamot (1999), která klade důraz na výuku zaměřenou na žáka, protože podporuje spolupráci mezi žáky, mezi žáky a učitelem a představuje podle autorky (ibid) vhodné prostředí pro výuku strategií učení.

R. Oxford (1990) navrhuje tři způsoby, kterými může učitel podporovat strategie učení:

1. **Rozvoj povědomí** (*awareness training*). Cílem takového způsobu je obeznámení se s konceptem strategií učení, se způsobem, kterým mohou přispět k dosažení lepších výsledků, ne přímá a okamžitá aplikace strategií učení na předložený úkol.
2. **Jednorázový výcvik** (*one-time strategy training*). Zahrnuje průpravu a aplikaci jedné nebo více strategií na skutečných jazykových úkolech, obvykle

vybraných z těch, které má žák aktuálně ve svém výukovém programu. Tento způsob R. Oxford (1990) doporučuje těm žákům, kteří potřebují konkrétní strategii nebo strategie, které mohou být zahrnuty do jednoho nebo několika setkání.

3. **Dlouhodobý výcvik** (*long-term strategy training*) na podporu strategií učení je podle autorky (ibid) podobný předchozímu způsobu, liší se svým dlouhodobým plánem, který může zahrnovat větší počet předkládaných strategií učení s přihlédnutím k cílům programu, ve kterém se žák učí a je také efektivnější v porovnání s jednorázovým výcvikem.

Model pro výuku strategií učení podle R. Oxford (ibid) je především orientován na třetí, dlouhodobý způsob facilitace. Obsahuje osm doporučených kroků, prvních pět etap je zaměřeno na plánování a přípravu facilitace strategií učení, další tři pak na vedení, hodnocení a zveřejnění. Následující Tabulka 1 shrnuje autorkou navrhovaný postup v jednotlivých etapách.

Etapy facilitace strategií učení	
1. Identifikace potřeb žáků a stanovení časového harmonogramu.	Během této etapy se učitel seznamuje s potřebami žáků, s jejich věkovými zvláštnostmi, strategiemi, které již využívají a mírou autonomie žáků. Na základě této analýzy vybírá další vhodné strategie a zvažuje časové možnosti a volí způsoby facilitace a v úvahu bere také sociokulturní kontext.
2. Výběr vhodných strategií učení.	Pro výběr vhodných strategií učení je zapotřebí vycházet z potřeb a charakteristik žáků. Nové strategie by měly být zvoleny napříč spektrem strategií, jejich obtížnost by měla být v rovnováze a měly by být snadno přenositelné na jiné úkoly. Výborné je nabízet více strategií, ze kterých si žák sám vybírá, které bude využívat.
3. Začlenění výuky strategií učení do výukového programu.	Jako neefektivnější se jeví integrace výuky strategií učení do výuky cizího jazyka ve smysluplném kontextu.
4. Typ motivace.	Učitel by měl vzít v úvahu, zda žáci budou motivováni pouze skutečností, že budou úspěšnějšími nebo založí hodnocení na formálním známkování či kreditovém ohodnocení. Důležitým motivačním faktorem je i možnost vlastního výběru aktivit žáky či sociokulturní kontext, který může ovlivnit preference ve výběru strategií u žáků.

5. Výběr materiálů a aktivit.	Nejefektivnější je využít potenciálu jazykových aktivit pro výuku strategií. Jako doplněk je možné využít připravených pracovních listů se zaměřením na potřebné strategie. Je také možné požádat žáky, aby si sami sestavovali příručku s vlastními aktivitami a komentáři.
6. Erudovaná výuka strategií učení.	Taková výuka se zakládá na vysvětlení cílů výuky strategií učení, jejich důležitosti a využití. Nezbytné je zdůraznit a názorně ilustrovat možnosti aplikovatelnosti strategie na jiný úkol, zajistit dostatek příležitostí novou strategií vyzkoušet a celý proces evaluovat.
7. Zhodnocení výuky strategií učení.	Hodnocení vychází z učitelovy reflexe a pozorování, ale také ze sebehodnocení a vlastního monitorování žáků.
8. Úprava materiálů na základě předchozího zhodnocení.	Na základě předchozí fáze je možné upravit materiály, které byly použity a tím se dostat znovu ke kroku prvnímu.

Tabulka 1: Etapy facilitace strategií učení
Zdroj: R. Oxford (1990, s. 203-209)

Model výuky založené na stylech a strategiích učení (styles- and strategies-based instruction) vychází ze strategicky orientované výuky, která představovala v 90. letech významný posun od výzkumů zaměřených na popis a klasifikace strategií učení k podpoře strategií učení. Učitel obeznamuje žáky s různými strategiemi učení, nabízí, jak je systematiky a efektivně využít a učí, jak je aplikovat na nové úkoly. Facilitace strategií učení je explicitně i implicitně zařazena do osnov cizojazyčné výuky (Cohen, Weaver 2006).

Model výuky založené na stylech a strategiích má několik fází, které pomohou učitelům rozvíjet strategií učení jejich žáků (Cohen, Weaver 2006):

- **Přípravná fáze** (*strategy preparation*). Během této fáze učitel zjišťuje, které strategie učení a v jaké míře žáci využívají.
- **Zvýšení povědomí o strategiích** (*strategy awareness-raising*). Žáci se obeznamují se svým preferovaným stylem učení, se strategiemi, které již využívají a také s těmi, které upřednostňují jejich spolužáci nebo které navrhuje učitel a seznamují se s mírou autonomie a se způsoby hodnocení využívání strategií učení.

- **Instruktáž o strategiích učení** (*strategy instruction*). Zahrnuje explicitní výuku jak, kdy a proč využít konkrétní strategie učení, zda jednotlivě nebo je efektivnější je seskupit do klusterů (*clusters*).
- **Procvičování strategií učení** (*strategy practice*). Žáci musí mít dostatek příležitostí nové strategie si vyzkoušet, nestačí je *znát*. Autoři (Cohen, Weaver 2006) doporučují spojit procvičování strategií učení s jazykovým úkolem, přičemž žáci mohou aplikovat tři možné přístupy: Za prvé si předem zvolit strategie, které využijí, za druhé se zaměřit na strategie, které využívají během úkolu anebo za třetí si zpětně uvědomit, které strategie využili při plnění úkolu.
- **Osvojení strategií učení** (*personalization of strategies*). Během této fáze si žák uvědomuje, které strategie využívá a hledá způsoby aplikace na jiný jazykový kontext.

A. Chamot (1999) předkládá **metakognitivní model** strategické výuky. Vychází ze čtyř metakognitivních procesů: plánování (*planning*), monitorování (*monitoring*), řešení problému (*problem solving*) a hodnocení (*evaluation*). **Plánování** považuje A. Chamot (ibid) za klíčový a zásadní krok směrem k autonomii žáka, který řídí vlastní proces učení. Během tohoto procesu si žák promýšlí a plánuje řešení jazykového úkolu, navazuje na předchozí znalosti, stanovuje si cíle a vše zasadí do plánu, pomocí kterého cíle nebo cílů dosáhne. **Monitorování** využívají žáci k tomu, k regulování proces učení se, stanovení efektivity využívaných strategií učení během práce na jazykovém úkolu. Současně zaměřují pozornost směrem na konkrétní aspekty úkolu a v případě potřeby využívají emočních strategií povzbuzování, zvažují další postupy a aplikaci konkrétních strategií učení.

Řešení problému je etapa, při níž žáci aplikují strategie učení, potřebné k vyřešení úkolu. Mohou to být strategie inteligentního odhadování z kontextu či vyhledání slova ve slovníku.

Hodnocení se týká evaluace všech předchozích etap. Zahrnuje jak splnění jazykového úkolu, tak zhodnocení efektivity využitých strategií učení. Závěry této etapy mohou být i negativní, z čehož by se měl žák poučit a napříště se neefektivních kroků vyvarovat.

Je úkolem učitelů nabízet žákům takové strategie učení, které jim tento čtyřetapový model pomohou pochopit. Pro úspěšné zprostředkování, mohou využít instruktážního rámce CALLA²¹, který učitelům nabízí efektivní způsob, jak naplánovat strategicky zaměřenou výuku (Chamot 1999). Rámec tvoří pět fází:

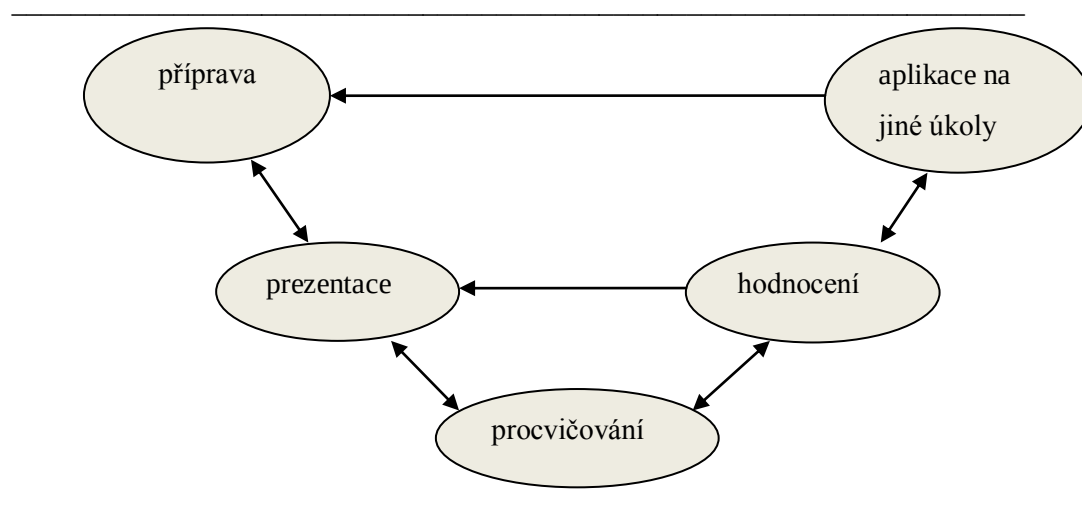


Schéma 1: Model CALLA
Zdroj: A. Chamot, 1999, s. 45

Během **přípravné fáze** učitel diagnostikuje, které strategie učení žáci využívají, vytváří pozitivní a kooperativní atmosféru a pomáhá žákům stanovit si cíle a tak je zainteresovat na jejich splnění. U žáků mladšího školního věku lze předpokládat, že cíle budou spíše krátkodobé, např. slovní zásoba k tematickému celku, přečtení krátkého příběhu apod. Je nutné pracovat s cíli, kterých je opravdu možné dosáhnout. Pocit úspěchu vede k větší sebejistotě, a tudíž zvyšuje motivaci.

Během **prezentace** učitel explicitně pojmenovává nabízené strategie učení, snaží se nabízet strategie učení. K tomu využívá modelových úkolů a cvičení a vysvětluje důležitost strategií učení.

²¹ CALLA – The Cognitive Academic Language Learning Approach.

Procvičování je zapotřebí realizovat na smysluplných cvičeních, nejlépe autentických. Žáci si procvičují jak jazykový materiál, tak i strategie učení, které jim učitel nabídnul během prezentace. Pro žáky mladšího školního věku doporučuje A. Chamot (ibid) spojit prezentaci a procvičování a modelovat využití strategií učení na jazykové úloze, na které žáci aktuálně pracují. Takový přístup žákům mladšího školního věku připomene koncept strategií učení a pomůže jim vybrat si efektivní strategie a dá učiteli příležitost zdůraznit, že každý žák využívá ty strategie, které korespondují s jeho individuálními potřebami a zvláštnostmi. Procvičování může být realizováno také formou domácího úkolu, přípravy do výuky nebo dokonce testu.

Hodnocení může být realizováno formou diskuzí, portfolioí, pomocí techniky myšlení nahlas, grafů, apod. Netýká se jen žáků, ale také učitelů, neboť i učitelé se mohou z tohoto procesu něčemu naučit.

Aplikace na jiné úkoly je založena na podobnosti a rozdílech úkolu v porovnání s tím, který žáci již splnili. Aplikují jak jazykové znalosti, tak i znalosti z oblasti strategií učení a jsou schopni aplikovat je na nový úkol.

Všemi fázemi se prolíná podpora učitele, tzv. **scaffolding**. Učitelé konstruují účinnou podporu směrem ke komunikační kompetenci a autonomii, v jejímž centru je žák, který zná a využívá efektivní strategie učení.

II. Empirická část

Strategie učení se angličtině jako cizímu jazyku u žáků 1. stupně základní školy

4 Cíle výzkumu a hypotézy

Výzkum předkládaný v této disertační práci je založen na kvantitativních i kvalitativních metodách zkoumání. Použity byly dotazníky pro učitele a žáky mladšího školního věku a polostrukturovaný rozhovor s vybranými žáky. Cílem výzkumu je zodpovědět výzkumnou otázku *Které strategie učení žáci s ukončeným primárním stupněm vzdělávání využívají při učení se anglickému jazyku?*.

V **kvantitativní části** výzkumu je cílem identifikovat a popsat strategie učení využívané žáky mladšího školního věku a porovnat je s těmi, které využívají adolescenti a dospělí v dosavadních výzkumech realizovaných v České republice a ve světě. V kvantitativní části bude dále zjišťováno, zda je míra využívání strategií učení u mladších školních žáků v přímé závislosti na příležitostech vytvářených učitelem ve výuce angličtiny.

Pro potřeby předkládaného výzkumu bylo na základě studia literatury a dosavadních výzkumů formulováno *pět hypotéz*.

H 1: Přímé strategie učení využívají žáci mladšího školního věku při učení se anglickému jazyku více než nepřímé strategie učení.

H 2: Méně úspěšní žáci využívají méně přímých i nepřímých strategií učení.

H 3: Míra využívání strategií je závislá na genderu.

H 4: Míra využívání strategií učení je závislá na době (délce) učení se angličtině jako cizímu jazyku.

H 5: Míra využívání strategií učení je v přímé závislosti s příležitostmi vytvářenými učitelem ve výuce angličtiny.

Kvalitativní část si klade za cíl poskytnout hlubší pohled na problematiku strategií a na základě polostrukturovaných interview popsat strategie učení využívané úspěšnými a méně úspěšnými žáky.

Dále bude zkoumáno, zda žáci z výzkumného vzorku v kvalitativní části dokáží hovořit o využívání strategií učení a o konkrétních postupech předkládaných učiteli jako facilitátory učebních strategií.

V závěru výzkumu jsou získaná zjištění porovnána a propojena tak, aby poskytla ucelený pohled na problematiku strategií učení na konci primárního vzdělávání.

4.1 Výzkumný plán

Pro zajištění hlubšího porozumění výsledkům byly v disertační práci použity kvantitativní i kvalitativní metody zkoumání. Dle schématu, které uvádí J. Hendl se jedná o simultánní kombinování odpovídající schématu QUAN → qual, což znamená, že „projekt má v podstatě deduktivní povahu, kdy rámec studie určuje nějaká teorie a kvalitativní přístup se použije pouze pro dokumentaci nebo vyjasnění některých otázek, jež souvisí s provedením výzkumu“ (Hendl 2005, s. 277).

V první kvantitativní fázi jsem vybrala a oslovila školy, na kterých se výzkum posléze realizoval. V září 2010 byli osloveni ředitelé škol, kterým byl výzkum, jednotlivé fáze, cíle a způsob provedení výzkumu podrobně popsány a vysvětleny. Poté byli kontaktováni jednotliví učitelé, kterým byly předány stejné informace a se kterými byly dohodnuty konkrétní termíny distribuce dotazníků v šestých třídách daných škol. Dotazník (Příloha 4) byl předán respondentům výběrového souboru osobně s cílem zachytit a zaznamenat všechny možné problémy v porozumění a zajistit nejvyšší možnou návratnost dotazníků. Po zapracování a vyhodnocení kvantitativních dat do databáze byly vybrány typické případy vyhraněných stylů. Učitelům a ředitelům škol byla poskytnuta zpětná vazba i informace o výsledcích kvantitativní fáze a to i v případě, že z jejich třídy či školy nebyli vybráni žáci pro kvalitativní část výzkumu.

V kvalitativní (druhé) části šetření byly podrobně zkoumány typické případy vyhraněných stylů, které byly vybrány na základě odpovědí z dotazníkového šetření. Typické případy byly dále zkoumány metodou polostrukturovaného rozhovoru s volnými odpověďmi. Kvalitativní část výzkumu umožnila hlubší pohled na problematiku preferencí strategií u žáků mladšího školního věku.

Výzkumný plán lze znázornit následovně:

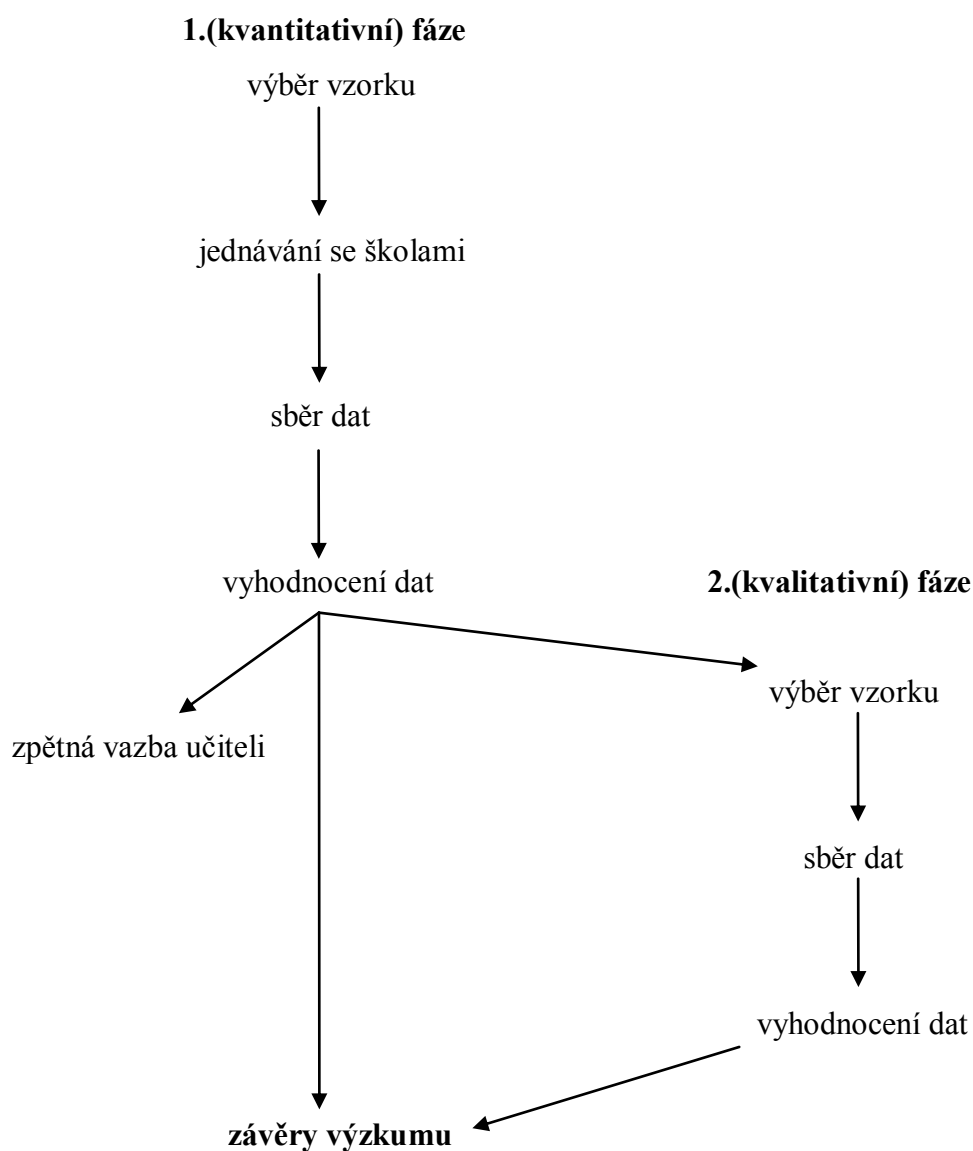


Schéma 2: Plán výzkumu

4.2 Charakteristika výběrového souboru

4.2.1 Základní soubor

Základním souborem byli žáci, kteří ve školním roce 2010/11 byli v šestém ročníku základních škol v Jihomoravském kraji a kteří se učili angličtině jako prvnímu cizímu jazyku. Do prvního ročníku tito žáci nastoupili v září roku 2005, a za podmínky, že neopakovali ročník, ukončili primární stupeň základního vzdělání v roce 2009/10. V tomto školním roce bylo v pátých ročnících základních škol v Jihomoravském kraji na 1. stupni základních škol 49 699 žáků, kteří se učili angličtině jako prvnímu jazyku. (Vývojová ročenka školství 2009/10, Příloha 5).

4.2.2 Výběrový soubor

V předkládaném disertačním projektu participovalo 9 škol Jihomoravského kraje, které byly z technických důvodů vybrány záměrně. Osloveny byly školy, se kterými Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity dlouhodobě spolupracuje a které s realizací výzkumu souhlasily, konkrétně 2 školy v okrese Brno venkov, 2 školy v okrese Brno-město, 2 školy v okrese Hodonín, 1 v okrese Znojmo a 2 v okrese Vyškov.

Dvě školy jsou tzv. fakultní školy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, přičemž jedna z nich je pilotní školou pro vyučování angličtiny s daltonskou výukou, zbývajících 7 je běžných, úplných základních škol.

Během realizace výzkumu jsme spolupracovali s 13 učiteli, kteří vyučovali v šestých ročnících anglický jazyk a kteří nám umožnili v jedné nebo více ze svých tříd distribuci dotazníku učebních strategií v cizím jazyce (Příloha 4). Data byla sbírána celkem ve 12 třídách v 9 běžných základních školách. Do výzkumu nebyli zařazeni bilingvní žáci, jejichž jeden rodič je rodilým mluvčím angličtiny, naproti tomu žáci s jiným mateřským jazykem než je čeština a angličtina zařazeni byli.

Zkoumaným školám byly pro potřeby tohoto výzkumu přiděleny barevné kódy, které mají za cíl umožnit anonymní označení jednotlivých škol a nemají jiný význam²². Barevné kódy v oslovených školách ukazuje Tabulka 2.

škola	umístění školy	barevný kód	počet žáků	kvalifikace učitelů pro aj/počet učitelů
základní škola	město od 5 000 do 6 000 obyvatel	oranžová	37	ne/2
základní škola	obec do 1 000 obyvatel	modrá	8	ne/1
základní škola	obec do 3 000 obyvatel	červená	13	ne/1
základní škola	škola na okraji města s více než 100 000 obyvateli	žlutá	15	ne/1
základní škola	obec do 2 000 obyvatel	zelená	19	ne/2
základní škola	město od 3 000 do 5 000 obyvatel	fialová	39	ano/2
základní škola	škola na okraji města s více než 100 000 obyvateli	šedá	28	ano/1
základní škola	městys do 2 000 obyvatel	růžová	29	ano/2
základní škola	obec do 3 000 obyvatel	hnědá	14	ne/1
Celkem:		9 škol	202 žáků	13 učitelů

Tabulka 2: Charakteristika výběrového souboru

Výběrový soubor obsahuje tzv. běžné třídy z hlediska výuky anglického jazyka s hodinovou dotací 3 hodiny týdně v rámci školní výuky. Celkem výběrový soubor obsahuje 202 žáků (194 dívek a 89 hochů) vyučovaných v 9 základních školách 13 učiteli v Jihomoravském kraji.

²² Inspirovala jsem se designem barevných kódů, který použil P.Najvar pro anonymní označení škol ve své disertační práci (2008) a v publikaci Raná výuka cizích jazyků na konci 20. století (2010).

5 Výzkumné metody

Tato kapitola podrobně popisuje metody, které jsem použila pro jednotlivé fáze výzkumu. Jak je uvedeno v kapitole 4.1, v disertační práci jsem zvolila smíšený design a pokusila jsem se o kombinaci kvantitativního a kvalitativního přístupu.

5.1 *Kvantitativní fáze výzkumu*

5.1.1 Dotazník učebních strategií v cizím jazyce u žáků mladšího školního věku a jeho struktura

Pro zjištění inventáře strategií, které žáci s ukončeným 1. stupněm základního vzdělání aplikují při učení se angličtině, byl použit standardizovaný dotazník sestavený v anglickém jazyce A. D. Cohenem a R. Oxford v roce 2002 (dle Cohen, Weaver, 2006, s 75). Pro účely disertační práce byl dotazník přeložen do českého jazyka²³ a doplněn o další otázky, pomocí kterých byla sbírána data o faktorech ovlivňujících používání strategií, jmenovitě o genderu respondentů, jejich mateřském jazyce, době, po kterou se respondenti jazyku učili, zapojení učitele do procesu budování strategií, poslední známce na vysvědčení, která byla kritériem pro definování úspěšného a neúspěšného žáka, dále zda byl žák spokojen s poslední známkou na vysvědčení a také jaké úsilí musel vynaložit pro získání daného hodnocení (srov. Vlčková, Přikrylová, Hrozková, Večerková 2010).

Konstrukce těchto položek dotazníku vycházela ze studia literatury a dosavadních teorií (Oxford 1990, Gunning 1997, Lan, Oxford 2003; Vlčková 2007, Chráška 2007) a také z dotazníků, které byly použity v empirických výzkumech prováděných K. Vlčkovou (2005, 2007, 2010) (srov. také Vlčková, Přikrylová, Hrozková, Večerková 2010; Hrozková 2009, 2010).

²³ Autorkami překladu jsou R. Večerková, I. Hrozková a K. Vlčková. V další adaptované verzi pro účely autoevaluace škol je dostupný on-line na portále http://nuov.slamka.cz/nuovckk_portal/ (Vlčková, Přikrylová, Večerková, Hrozková 2010).

Původní verze dotazníku obsahuje 76 položek, naproti tomu dotazník použitý pro účely disertační práce byl rozšířen na 81 položek (viz kapitola 6.1).

Dotazník samotný lze rozdělit na dvě části, ve kterých byly zjišťovány údaje o respondentech.

První část obsahovala 81 položek, pomocí kterých byl zkoumán inventář strategií používaný žáky mladšího školního věku. Byla požadována jedna z odpovědí v rámci škály 1- 4, kdy 1 znamená nikdy, 2 – občas, 3 – docela často a 4 znamená velmi často (viz Příloha 4). Položky 1- 76 jsou rozčleněny podle řečových dovedností následovně: poslech (1 – 18), mluvení (27-39), čtení (40 - 55), psaní (56 - 71). Dotazník obsahuje také položky zjišťující využívání strategií, které mají vztah k všem čtyřem řečovým dovednostem a jsou, podle autorů dotazníku, jejich součástí napříč receptivními a produktivními dovednostmi (Cohen, Weaver 2006, s 34-35); jsou to překlad (72 - 76) a slovní zásoba (19 - 26). Konstrukce položek 77 - 81, které se zaměřují na emoční strategie, vycházela z dotazníku *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) R. Oxford (1990).

Respondenti měli možnost se k jednotlivým sekcím otázek vyjádřit i volnými odpověďmi v otevřených položkách. (viz Příloha 4 a kapitola 6.3.1.1).

Druhá část dotazníku zjišťuje další údaje o respondentech, které jsou významnými proměnnými pro náš výzkum a jejich výběr je zdůvodněn a popsán výše. Pro účely popisu těchto položek je možné je rozdělit na tři okruhy: Ty, které nabízely možnost odpovědi *ano/ne* a mapovaly další kontakt s angličtinou mimo školu, doučování z angličtiny ve škole, domácí přípravu do předmětu a roli učitele jako facilitátora učebních strategií (položka *Paní učitelka nám radí...*).

Druhým okruhem jsou otázky, které nabízely možnosti odpovědi a zjišťovaly dobu, po kterou se respondenti angličtině učí a mateřský jazyk, které popisují v tabulce 3.

Angličtinu se učím od:				
narození	mateřské školy	1.třídy	3.třídy	jiné, od kdy:
Můj mateřský jazyk je:				
čeština		jiný, uveď:		

Tabulka 3: Doba učení se angličtině a mateřský jazyk respondentů

Třetím, posledním, okruhem jsou položky, které nabízely výběr odpovědí. Jejich cílem bylo zmapovat úroveň spokojenosti s poslední známkou na vysvědčení, známkou na posledním vysvědčení, která byla výchozím kritériem pro definování úspěšného a neúspěšného žáka a v neposlední řadě také míru snahy, kterou musí žáci pro získání daného klasifikačního stupně vynaložit, neboť využívání strategií nemusí být vždy uvědomělé (viz kapitoly 2.4 a 2.5). Žáci postupně dokončovali věty jednou z nabízených možností (viz Tabulka 4). Ačkoli položka *Známka na posledním vysvědčení* explicitně odpovědi nenabízela, vzhledem k možnostem limitovaným klasifikačními stupni ji řadím k tomuto okruhu, v tabulce ji ale neuvádím.

Angličtinu se učím doma	Se známkou z angličtiny na posledním vysvědčení jsem	Abych své známky na posledním vysvědčení dosáhl/a
každý den	spokojený/á	musím se hodně snažit
několikrát za týden	spíše spokojený/á	spíše se musím snažit
jednou týdně	spíše nespokojený/á	nemusím se moc snažit
před písemkou	nespokojený/á	nemusím se snažit
neučím se		

Tabulka 4: Dotazníkové položky s volbou odpovědi

Položky dotazníku se úzce váží na další výzkumný nástroj, kterým byl dotazník pro učitele. Výsledky obou metod byly proto podrobeny korelační analýze s cílem zjistit těsnost vztahu mezi preferencemi učitelů a výsledky žáků.

5.1.2 Učební strategie v cizím jazyce u žáků mladšího školního věku - dotazník pro učitele a jeho struktura.

Konstrukce dotazníku o učebních strategiích pro učitele vycházela v základu ze stejného anglického originálu jako dotazník pro žáky mladšího školního věku (Cohen, Weaver, 2006, Oxford 1990). Proto jsou položky 1-80 obsahem identické, byly pouze přeformulovány tak, aby oslovovaly učitele. Jedinou výjimku tvoří položka 81, která neměla zcela stejné znění. Pro žáky zněla *Když jsem v angličtině nervózní, vím o to*; v dotazníku pro učitele pak *Když jste v angličtině nervózní, použijte relaxační techniky*²⁴.

Část dotazníku, která zjišťovala další údaje o učitelích, jsem jako autorka práce navrhla a zohlednila jsem potřeby výzkumu, ověřované hypotézy a výzkumné otázky. V souladu s požadavkem uváděným M. Chráskou (2007, s. 168) byly tyto otázky umístěny až na konci dotazníku.

Kromě otázky na délku praxe, která je nestrukturovaná, byly všechny ostatní svým charakterem odlišné, uzavřené, a nabízely výběr odpovědí (Příloha 6).

Jejich popis je možné rozdělit do následujících okruhů.

Okruh A - otázky zjišťující osobní údaje o respondentech, jmenovitě gender a aprobovanost pro výuku anglického jazyka

Okruh B - informovanost o strategiích učení, konkrétně míře informovanosti a také o zdroji informací

Otázky okruhu A (kromě délky praxe, viz výše) měly v nabídce dichotomické odpovědi (ano/ne, muž/žena). Naproti tomu otázky okruhu B nabízely možnosti dokončení tvrzení několika návrhy.

Položka *O strategiích učení...* nabízela následující možnosti, jak odpovědět a respondenti byli požádáni o zakroužkování správné odpovědi, přičemž mohli použít víc než jednu odpověď proto, abychom získali co možná nejkonkrétnější odpovědi.

²⁴ Tato skutečnost je důležitá především pro testování hypotézy H5 a proto je další postup vysvětlen v odpovídající části disertační práce.

1 - slyším poprvé	2 - vím z dřívějších a pracuji s nimi
3 - se chci dozvědět více	4 - nepotřebuji nic znát

Poslední položka dotazníku pro učitele *O strategiích učení jsem dozvěděl/a* je zaměřena na zdroj informací a nabídla respondentům čtyři možné volby odpovědi.

1 - během studia na VŠ	2 - díky samostudiu
3 - na semináři, konferenci...	4 - zatím jsem neměl/a kde

Učitelé byli informováni o účelu výzkumu a ujištění o anonymním způsobu zpracování výsledků. Byli také požádáni o pečlivé a uvážené odpovědi.

6 Průběh výzkumu

6.1 *Ověřování výzkumného nástroje kvantitativní části výzkumu*

V předvýzkumné fázi, která proběhla ve školním roce 2009/2010 v pátých ročnících tří jihomoravských škol, proběhla pilotáž dotazníku, kdy byl dotazník administrován 45 respondentům (21 chlapcům a 24 dívkám) s cílem zjistit ověřit časovou náročnost, srozumitelnost překladu a provést úpravy položek či jejich formulací, které se během pilotáže ukázaly jako sporné či méně srozumitelné.

Pro účely výzkumu byl nejdříve dotazník přeložen do českého jazyka a, jak je uvedeno výše, na počáteční fázi původního překladu se současně podílelo více autorů. Dokončen a upraven do finální podoby byl autorkou práce.

Dotazník samotný byl doplněn o osobní otázky, pomocí kterých byla sesbírána data o potenciálních zdrojích vlivu na používání strategií, jmenovitě o mateřském jazyce respondentů, době, po kterou se respondenti jazyku učí, zapojení učitele do procesu budování strategií a poslední známce na vysvědčení, která je kritériem pro definování úspěšného a neúspěšného žáka.

Školy participující na předvýzkumu byly svou charakteristikou různé: jedna brněnská, dvě mimobrněnské, z toho jedna vesnická a jedna městská. Ve všech třech školách byla jednoznačně potvrzena časová náročnost dotazníku, navržená autory A. D. Cohenem a R. Oxford, tj. 20 minut. Jednotlivé položky byly pro žáky srozumitelné, upraveny byly pouze formulace terminologické.

Z předvýzkumné fáze dále vyplynulo, že je žádoucí navrhnout preciznější škálu odpovědí, než je v původním dotazníku, a místo symbolů, které byly v originální podobě (+ *když tě věta opravdu popisuje*, – *když tě věta nepopisuje*, √ *když tě věta částečně popisuje*), jsem navrhla sudý počet možností vyjádřený čísly 1 – 4 pro získání přesnějších odpovědí (1 – *nikdy*, 2 – *občas*, 3 – *docela často*, 4 – *velmi často*).

Protože klasifikace R. Oxford je založena na funkci jednotlivých strategií a dotazník je vytvořen podle řečových dovedností, každá položka dotazníku byla zařazena do kategorií popisovaných v klasifikaci R. Oxford (1990) (viz Příloha 3). Analýza jednotlivých položek ukázala, že v dotazníku pro žáky mladšího školního věku není žádná položka týkající se emočních strategií. Jelikož tyto strategie považují pro žáky mladšího školního věku za esenciální, dotazník byl o tyto položky doplněn a zkoumá také používání těchto nepřímých strategií. Rovněž výsledky získané analýzou dat by byly o tyto položky neúplné, a tudíž zčásti nepřesné. Konkrétně se jedná o položky v sekci s názvem *Co dělám, abych se v angličtině cítil/a dobře* (viz Příloha 4). Doplněné položky vycházely z dotazníku SILL R. Oxford (1990). Výsledky pilotní fáze nebyly zahrnuty do výsledků kvantitativní části hlavního výzkumného šetření a jsou publikovány ve sborníku *Cizí jazyky ve výzkumu* (Hrozková 2010).

6.2 Kvantitativní fáze výzkumu

V průběhu měsíců září 2010 - leden 2011 byly dotazníky zjišťující strategie učení u žáků (Příloha 4) a dotazníky pro učitele těchto žáků (Příloha 6) administrovány 245 respondentům, 232 žákům a 13 učitelům z 9 základních škol Jihomoravského kraje²⁵. Výsledná analýza dat poskytla informace, které jsem předala učitelům, kteří o ně projeví zájem. Analýza zároveň ukázala na výběrový soubor pro kvalitativní fázi výzkumu. Kvantitativní data byla zapracována do elektronické databáze a analyzována pomocí softwaru IBM SPSS Statistics 18, Statistica 9.1.²⁶

Před zahájením kvalitativní fáze byla učitelům a ředitelům škol, kteří projeví zájem, poskytnuta zpětná vazba o repertoáru strategií, které jejich žáci deklarují jako používané. V. Najvarová, P. Najvar (2006, s. 78) v této souvislosti zdůrazňují nezbytnost kvalitní zpětné vazby jako silného motivačního faktoru, zvláště v kontextu omezených finančních možností.

6.2.1 Výsledky výzkumu

6.2.1.1 Popisné statistiky

Dotazník učebních strategií v cizím jazyce u žáků mladšího školního věku

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 232 žáků. Dotazníky, které byly neúplné, obsahovaly chybné odpovědi (např. několik odpovědí pro jednu položku, apod.) nebo se jednalo o bilingvní dítě, přičemž mateřským jazykem jednoho z rodičů byla angličtina, byly vyřazeny.

²⁵ Dotazník byl vždy administrován autorkou práce s cílem zajistit stejné instrukce pro všechny respondenty.

²⁶ Databáze i dotazníky jsou k dispozici u autorky práce.

Vyřazeno bylo 30 dotazníků a do databáze zařazeny dotazníky od 202 respondentů, z toho 114 (56,44%) dívek a 88 (43,56%) chlapců. Jejich mateřským jazykem byla převážně čeština (98%), pouze 4 (2%) žáci uvedli jiný mateřský jazyk. Každý ze čtyř výše zmíněných měl jiný mateřský jazyk: bulharštinu, arménštinu, vietnamštinu a slovenštinu.

Ve většině případů (68,81%) se žáci začali angličtině jako cizímu jazyku učit ve třetí třídě, což je podrobně prezentováno v následující tabulce.

od narození	od mateřské školy	od 1.třídy	od 2. třídy	od 3. třídy
0 (0%)	26 (12,87%)	26 (12,87%)	11 (5,44%)	139 (68,81%)

Tabulka 5: Doba učení se angličtině jako cizímu jazyku

Na další výuku angličtiny mimo školu chodilo pouze 11 respondentů (5,45%). Doučování ve škole uvedli 3 žáci (1,48%).

Zda učitel radí žákům, jak se učit angličtinu, považuji za velmi důležitou proměnnou. Z databáze výsledků dotazníkového šetření jasně vyplývá, že žáci vnímají, že jim učitelé radí. Konkrétní výsledky najdeme v následující tabulce.

Pan/í učitel/ka nám radí, jak se máme angličtinu učit:	
ano	ne
175 (86,63%)	27 (13,37%)

Tabulka 6: Pan/í učitel/ka nám radí, jak se učit

Podobné rozložení odpovědí najdeme i u další položky, která zjišťovala, zda se děti doma s někým učí či ne. Odpovědi můžeme shrnout do následující tabulky, ze které vyplývá, že 139 (68,81%) dotázaných se s někým doma do výuky připravuje a 63 (31,19%) ne.

Doma se s někým učím anglicky:	
ano	ne
139 (68,81 %)	63 (31,19 %)

Tabulka 7: Doma se s někým učím anglicky

Protože domácí příprava hraje u žáků mladšího školního věku důležitou roli, byla zjišťována také frekvence domácí přípravy. Položka dotazníku zněla *Angličtinu se učím doma*, žáci vybírali z těchto možných odpovědí (viz. Tabulka 8)

- a) každý den
- b) několikrát za týden
- c) jednou týdně
- d) před písemkou
- e) neučím se.

Angličtinu se učím doma				
každý den	několikrát za týden	jednou týdně	před písemkou	neučím se
12 (5,94%)	75 (37,13%)	18 (8,91%)	85 (42,08%)	12 (5,94%)

Tabulka 8: Angličtinu se učím doma

Nejčastěji se žáci učili před písemnou prací 85 (42,08 %) nebo několikrát za týden 75 (37,13 %). Nejméně žáků a shodný počet 12 (5,94 %) uvedl, že se buď neučí vůbec, nebo naopak každý den.

Položka *Známka z angličtiny na posledním vysvědčení* byla zvolena jako kritérium pro definování úspěšného a méně úspěšného žáka (viz kapitola 6.5.2) a přinesla následující výsledky, které jsou prezentovány v tabulce 9. Žáci uváděli známku, kterou měli na posledním vysvědčení primárního vzdělávání, tzn. na konci 5. ročníku.

Známka z angličtiny na posledním vysvědčení				
1	2	3	4	5
87 43,07%)	78 (38,61%)	31 (15,35%)	6 (2,97%)	0 (0%)

Tabulka 9: Známka z angličtiny na posledním vysvědčení

Nejvíce žáků mělo na konci 5. ročníku známku výborný 87 (43,07 %) nebo chvalitebný 78 (38,61 %). Lze předpokládat, že známka má na tomto stupni vzdělávání také motivační charakter (srov. Vlčková 2010, s. 154).

Postoje a přesvědčení stejně jako motivace představují významnou proměnnou ovlivňující využívání strategií učení (Oxford 1990, Lan 2005, Vlčková 2007, atd.). Jedním z rysů strategií učení je, že podporují a umožňují přechod od učení řízeného k autonomnímu, což vyžaduje jistou aktivitu na straně učícího se a ochotu převzít zodpovědnost za vlastní studijní výsledky. V této souvislosti byla formulována položka *Se známkou na posledním vysvědčení jsem...* nabízela respondentům dokončení tvrzení takto:

- 1 - spokojený/á
- 2 - spíše spokojený/á
- 3 - spíše nespokojený/á
- 4 – nespokojený/á

Podrobnější výsledky jsou v tabulce 10. Nejvíce jsou spokojeni žáci, kteří měli na posledním vysvědčení známku *výborný*, z celkového počtu 87 je jich spokojeno 85, což je 97,7%.

U těch, kteří měli stupeň *chvalitebný* je z celkového počtu 78 spokojeno 39 (50%) respondentů, spíše spokojeno 34 (43,6%) a spíše nespokojeni 4 (5,1%) respondenti. Nespokojen se stupněm *chvalitebný* je 1 (1,3%) žák.

U stupňů *dobrý* a *dostatečný* vidíme, že je v dotaznících uvedlo méně respondentů a že se rozložení odpovědí liší od předchozích klasifikačních stupňů. Konkrétně u stupně *dobrý* je celkový počet odpovědí 31 a z toho pouze 3 (9,7%) žáci uvedli, že jsou se známkou spokojeni, 11 (35,5%) je spíše spokojeno a 14 (45,2%), což je nejčastější odpověď u tohoto stupně, je spíše nespokojeno. 3 (9,7%) respondenti uvedli, že jsou se známkou *dobrý* nespokojeni. U známky *dostatečný* je největší počet odpovědí u možnosti nespokojený. Tak odpovědělo 5 (83,3%) žáků, 1 (16,7%) je spíše nespokojen se známkou z angličtiny na posledním vysvědčení.

známka	spokojenost				celkem
	spokojený/á	spíše spokojený/á	spíše nespokojený/á	nespokojený/á	
1	85	2	0	0	87
	97,7	2,3	0	0	100
	87		0		
	100		0		
2	39	34	4	1	78
	50	43,6	5,1	1,3	100
	73		5		
	93,6		6,4		
3	3	11	14	3	31
	9, 7	35,5	45,2	9,7	100
	14		17		
	45,2		54,8		
4	0	0	1	5	6
	0	0	16,7	83,3	100
	0,00		6,00		
	0,00		100,00		
celkem	127	47	19	9	202
	62,9	23,3	9,4	4,5	100
	174		28		
	86,1		13,9		

Tabulka 10: Spokojenost se známkou na posledním vysvědčení

Těsnost vztahu mezi známkou na posledním vysvědčení a spokojeností se známkou byla posuzována i pomocí výpočtu Spearmanova koeficientu korelace. Jeho hodnota je $r = 0,728$, což znamená, že vztah mezi proměnnými je velmi těsný.

Korelace mezi známkou a spokojeností		
Spearman's rho	korelační koeficient	0,728
	p	0,000
	N	202

Tabulka 11: Spearmanův koeficient korelace pro vztah mezi známkou a spokojeností

Využívání strategií učení nemusí být vždy vědomé a uvědomělé (Oxford 1990, Janíková 2007, Vlčková 2007). Po čase se mohou zautomatizovat a jedinec si nemusí jejich využívání uvědomovat. Tuto skutečnost zohledňuje položka *Abych své známky z angličtiny na posledním vysvědčení dosáhl/a*, u které respondenti opět vybírali ze čtyř možností. Pro názornost jsou výsledky v tabulce 12.

Abych své známky z angličtiny na posledním vysvědčení dosáhl/a			
1 – musím se hodně snažit	2 – spíše se musím snažit	3 – nemusím se moc snažit	4 – nemusím se snažit
94 (46,53 %)	75 (37,13 %)	26 (12,87 %)	7 (3,47 %)

Tabulka 12: Míra snahy potřebná k dosažení známky z angličtiny

Nejčasteji respondenti odpovídali, že se musí snažit hodně 94 (46,53 %) nebo se spíše musí snažit 75 (37,13 %). Na opačné straně škály bylo zaznamenáno mnohem méně odpovědí. Jen 26 (12,87 %) žáků se nemusí moc snažit a pouze 7 (3,47 %) z celkového počtu 202 odpovídajících se domnívá, že se snažit nemusí vůbec.

Spearman's rho		korelační koeficient	-0,075
		p	0,075
		N	202

Tabulka 13: Spearmanův koeficient korelace pro vztah mezi spokojeností a mírou snahy

Pomocí výpočtu Spearmanova koeficientu korelace byla zjišťována těsnost vztahu mezi spokojeností a mírou snahy, kterou žáci deklarovali v dotazníku. Jeho hodnota je záporná, $r = -0,075$, což znamená, že vztah mezi proměnnými je neprůkazný. Spokojenost se známkou tedy s mírou snahy nesouvisí.

Spearman's rho		korelační koeficient	-0,180
		p	0,011
		N	202

Tabulka 14: Spearmanův koeficient korelace pro vztah mezi známkou a mírou snahy

Spearmanův koeficient korelace byl vypočten také pro zjištění vztahu mezi mírou snahy a známkou z angličtiny na posledním vysvědčení. Výsledek výpočtu pro míru snahy a známku z angličtiny na posledním vysvědčení dosahuje záporných hodnot, $r = -0,180$. Je průkazný, ale záporný, což znamená, že větší snahu deklarovali ti žáci, kteří měli na vysvědčení známku 3 *dobrý* nebo 4 *dostatečný*. Z toho lze usuzovat, že ti žáci, kteří měli známku výborný, si ne vždy využívání strategií uvědomovali a využívali strategie automaticky a intuitivně.

Při dalších výpočtech se bude počítat se škálami dotazníku, nikoli s jednotlivými položkami. Proto je nutné se nejprve zabývat jejich konzistencí. Protože byl původní dotazník A.D. Cohena a R. Oxford z roku 2002 (dle Cohen, Weaver 2006, s. 75) modifikován (viz kapitola 6.1), byl pro ověření reliability dotazníkových položek 1 - 81 proveden test vnitřní konzistence škál, Cronbachovo alfa. Hodnota byla vypočtena pro jednotlivé skupiny strategií dle klasifikace R. Oxford (1990). Jak je patrné z tabulky 15, s nejslabším koeficientem α jsou strategie kompenzační, kdy se $\alpha = 0,654$.

Za doporučené jsou považovány hodnoty mezi 0,7 - 0,9, proto lze reliabilitu škál dotazníku považovat za dobrou.

Strategie	počet položek	Cronbachovo alfa
kognitivní	33	0,877
paměťové	9	0,698
sociální	10	0,796
metakognitivní	18	0,785
kompenzační	5	0,654
emoční	6	0,732

Tabulka 15: Výsledky testu reliability

Dotazník pro učitele o učebních strategiích v cizím jazyce u žáků mladšího školního věku

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 13 učitelů anglického jazyka, z toho 11 (84,62%) žen a 2 (15,38%) muži. Z celkového počtu respondentů bylo 5 (38,46%) aprobovaných pro výuku anglického jazyka a 8 (61,54%) nikoli²⁷. Délku praxe shrnuje následující tabulka 16:

Délka praxe výuky angličtiny					
0 – 3 let	4 – 7 let	8 – 12 let	12 -15 let	15 – 20 let	více jak 20 let
2 (15,38%)	4 30,76%)	3 (23,07)	2 (15,38%)	2 (15,38%)	1 (7,69%)

Tabulka 16: Délka praxe výuky angličtiny

Z tabulky je patrné, že většina respondentů z řad učitelů, 9 (69,23%), vyučovala angličtinu nejčastěji do 12 let praxe.

Naprostá shoda panovala u položky, která zjišťovala, zda již učitelé o strategiích učení slyšeli dříve. 13 (100%) odpovědělo, že o strategiích učení neslyší poprvé. Jak odpovídali respondenti ohledně informovanosti o strategiích učení v dalších položkách znázorňuje tabulka 17.

²⁷ Tato skutečnost reflektuje situaci v České republice.

O strategiích učení			
slyším poprvé 0 (0%)	vím z dřívějších a pracuji s nimi 9 (69,23%)	se chci dozvědět více 9 (69,23%)	nepotřebuji nic znát 0 (0%)
O strategiích učení jsme se dozvěděli/a			
během studia na VŠ 7 (53, 5%)	díky samostudiu 4 (30,77%)	na semináři, konferenci 9 (69,23%)	zatím jsem neměl/a kde 1 (7,69%)

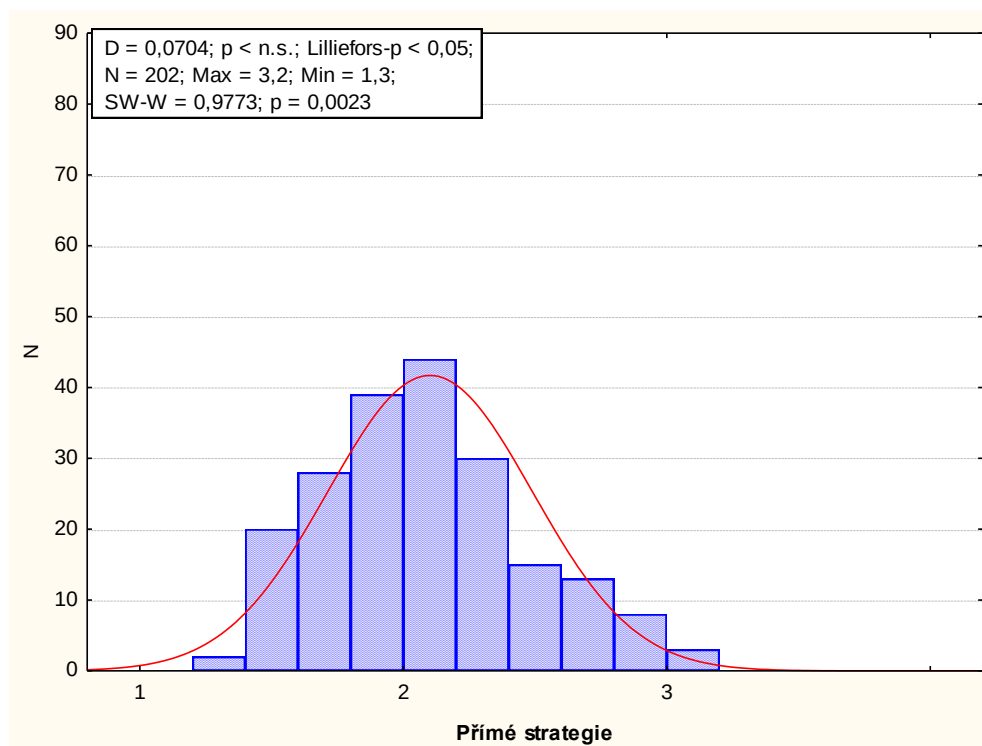
Tabulka 17: Strategie učení ve výpovědích učitelů

Z tabulky vyplývá, že učitelé ve většině případů o strategiích učení vědí, nejčastěji z konferencí či seminářů anebo ze studií na vysoké škole.

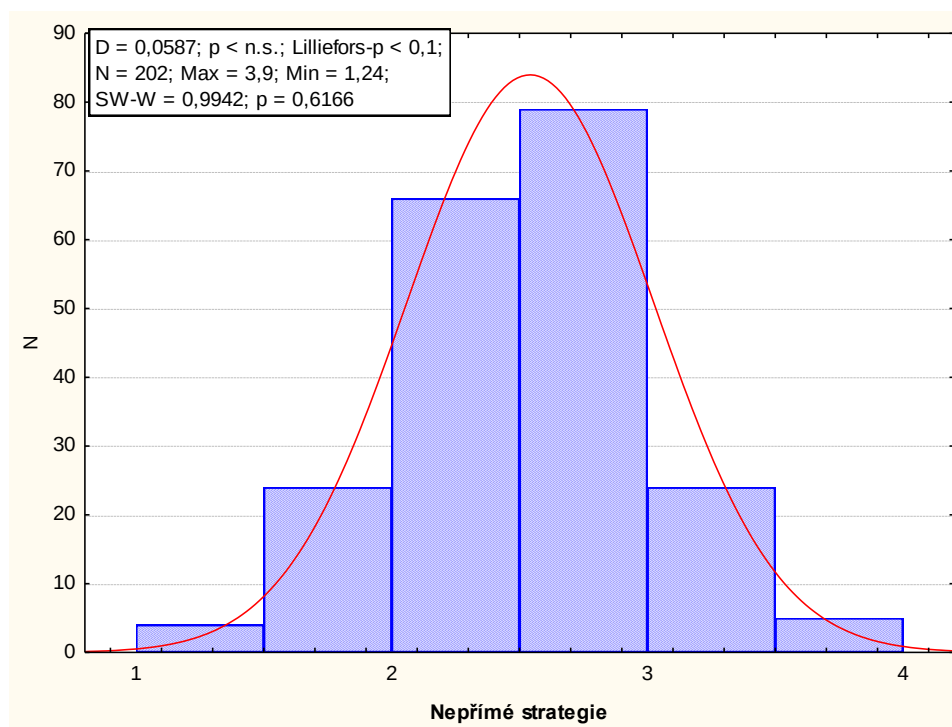
6.3 Testování hypotéz

Před vlastní analýzou dat ve vztahu ke stanoveným hypotézám bylo třeba rozhodnout o adekvátní úrovni měření, o volbě parametrických či neparametrických metod.

Výchozím krokem proto bylo posouzení normality rozložení výsledků, se kterými seznamují grafy 1 a 2. Přestože hodnota Kolmogorova-Smirnovova testu (D) odpovídá normálnímu, tedy parametrickému, rozložení ($p < n.s.$), nezbytné dodatečné testy nepotvrzují věrohodnost tohoto výsledku ani pro přímé strategie, kde je výsledek Shapiro-Wilksova testu přijatelný. Lillieforsův test však není průkazný na požadované hladině významnosti alespoň $p \leq 0,05$, ani pro strategie nepřímé, kde je nutné zamítnout nulovou hypotézu o normálním rozložení dat na základě Shapiro-Wilksova testu. Použila jsem tedy neparametrické metody.



Graf 1: Rozložení výsledků u přímých strategií.



Graf 2: Rozložení výsledků u nepřímých strategií

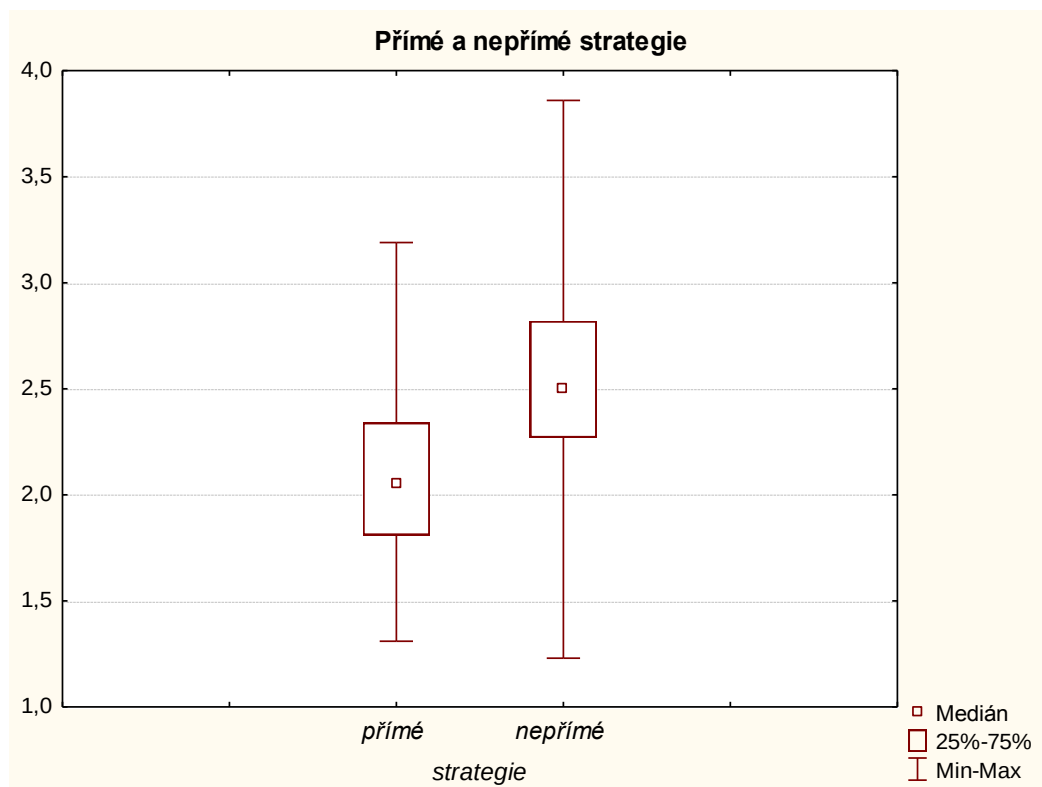
H 1: Přímé strategie učení využívají žáci mladšího školního věku při učení se anglickému jazyku více než nepřímé strategie učení.

V literatuře (viz kapitola 2.5) je poukazováno na rozdíly ve využívání přímých a nepřímých strategií u různých věkových skupin. Proto jsem formulovala hypotézu o rozdílech ve využívání dvou základních skupin strategií, přímých a nepřímých. K testování hypotézy byl použit Wilcoxonův test, který ukázal na rozdíly mezi skupinami strategií.

Přímé a nepřímé strategie - porovnání (Wilcoxonův test)					
		N	průměrné pořadí	Z	p
nepřímé - přímé	záporné	11	38,86	-11,80986	0,00
	kladné	191	105,11		
	rovnost	0			
	celkem	202			

Tabulka 18: Výsledky Wilcoxonova testu pro přímé a nepřímé strategie

Výsledky testu jsou na hladině významnosti $p \leq 0,01$. Vyplývá z nich, že žáci mladšího školního věku upřednostňují nepřímé strategie učení před přímými. Graficky výsledky znázorňuje svorkový graf 3.



Graf 3: Využívání přímých a nepřímých strategií učení

V následující tabulce jsou ukazatele střední hodnoty a rozmezí výsledků pro přímé a nepřímé strategie. Medián pro nepřímé strategie nabývá hodnoty $\tilde{x} = 2,55$ avšak pro přímé strategie nabývá hodnoty $\tilde{x} = 2,05$.

	medián	minimum	maximum
přímé	2,05	1,30	3,20
nepřímé	2,55	1,24	3,90

Tabulka 19: Ukazatele střední hodnoty a rozmezí výsledků pro přímé a nepřímé strategie

Z výše uvedeného vyplývá, že žáci mladšího školního věku deklarovali v dotazníkovém šetření, že více využívají nepřímé strategie učení než přímé. Jako preferované se ukázaly ty strategie, které se zaměřují na poznávání a řízení vlastního procesu učení, oproti strategiím, které žákovi umožňují jazyku rozumět a produkovat ho.

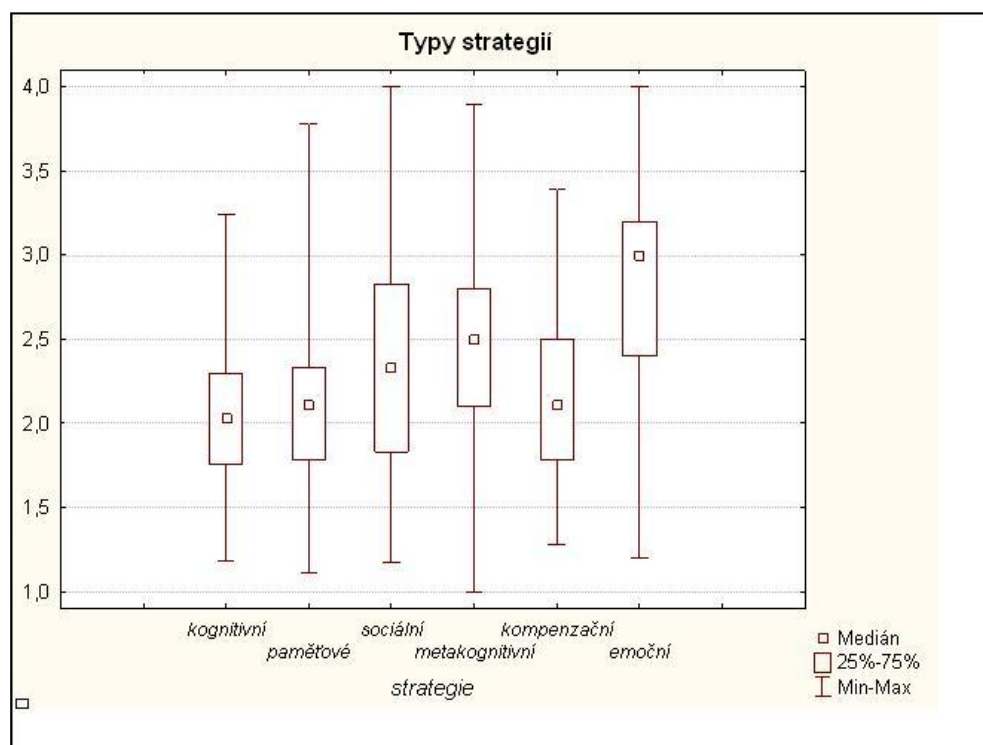
Podle klasifikace Oxford (1990) jsou skupiny přímých i nepřímých strategií tvořeny vždy třemi podskupinami strategií.

Aby bylo možno detailněji popsat, které podskupiny v rámci přímých a nepřímých strategií učení žáci mladšího školního věku využívají, byly v rámci testování hypotézy H1 zjišťovány rozdíly v užívání jednotlivých podskupin strategií učení. V následující tabulce jsou výsledky podle průměru a mediánu. Z nich je patrné, že nejpoužívanějšími strategiemi jsou emoční strategie, pro které nabývá medián hodnoty $\tilde{x} = 3,00$, dále jsou to metakognitivní strategie s mediánem $\tilde{x} = 2,50$, kdežto pro strategie sociální nabýval medián hodnoty $\tilde{x} = 2,33$. Pro kompenzační a paměťové strategie nabýval medián stejné hodnoty, a to $\tilde{x} = 2,11$ a nejméně preferovanými strategiemi jsou kognitivní strategie s mediánem $\tilde{x} = 2,03$.

strategie učení	medián	minimum	maximum
přímé	2,05	1,30	3,20
nepřímé	2,55	1,24	3,90
kognitivní	2,03	1,18	3,24
paměťové	2,11	1,11	3,78
sociální	2,33	1,17	4,00
kompenzační	2,11	1,28	3,39
emoční	3,00	1,20	4,00

Tabulka 20: Pořadí skupin strategií dle mediánu

Výsledky graficky znázorňuje následující svorkový graf 4.



Graf 4: Rozložení jednotlivých skupin strategií podle mediánu

Rozdíly ve využívání jednotlivých skupin strategií učení žáky mladšího školního věku byly dále testovány pomocí Wilcoxonova testu, jehož výsledky jsou shrnuty v Příloze 7.

Hypotéza **H1 Přímé strategie učení využívají žáci mladšího školního věku při učení se anglickému jazyku více než nepřímé strategie učení** byla testována neparametrickým Wilcoxonovým testem. Výsledky byly zpracovány do tabulek 18, 19, 20 a graficky znázorněny grafy 3 a 4. Z nich vyplývá, že hypotézu H1 **nelze přijmout**, neboť žáci mladšího školního věku, kteří byli respondenty dotazníkového šetření, deklarovali ve svých odpovědích větší míru využívání nepřímých strategií učení. Pomocí mediánů bylo stanoveno pořadí jednotlivých skupin strategií, kdy jako nejpreferovanější se ukázaly emoční strategie ($\tilde{x} = 3,00$) a nejméně využívané strategie kognitivní ($\tilde{x} = 2,03$). Pomocí Wilcoxonova testu byly dále zjišťovány rozdíly ve využívání jednotlivých skupin strategií učení. Průkazně se lišily téměř všechny skupiny s výjimkou paměťových a kompenzačních, u kterých byl rozdíl minimální, tzn., že tyto skupiny strategií učení byly využívány skoro stejně.

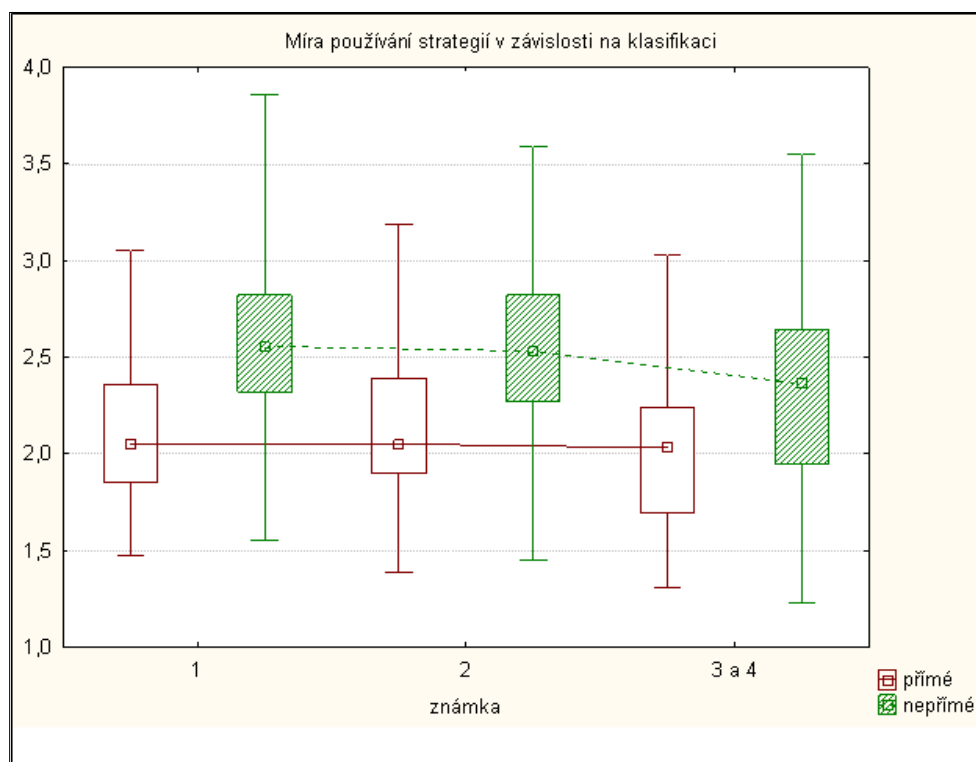
H2 Méně úspěšní žáci využívají méně přímých i nepřímých strategií učení

V odborné literatuře (viz kapitola 2.6.4) se často hovoří o odlišných strategiích, které využívají úspěšní a méně úspěšní, popř. neúspěšní žáci. Proto byla definována hypotéza H2 *Méně úspěšní žáci využívají méně přímých i nepřímých strategií učení*. Pro testování hypotézy byl zvolen Kruskal-Wallisův test. Podle poslední známky na vysvědčení z primárního stupně vzdělávání vznikly tři skupiny žáků.

- S 1 - žáci s hodnocením výborný na konci primárního vzdělávání
- S 2 - žáci s hodnocením chvalitebný na konci primárního
 - vzdělávání
- S 3 - žáci s hodnocením dobrý nebo dostatečný na konci primárního vzdělávání

Kruskal-Wallis test: přímé a nepřímé strategie u skupin S1 a S3					
	známka - skupiny	N	průměrné pořadí	chí-kvadrát	p
přímé strategie	S 1	87	102,43	2,09	0,352
	S 2	78	106,17		
	S 3	37	89,47		
nepřímé strategie	S 1	87	107,10	5,10	0,078
	S 2	78	104,47		
	S 3	37	82,07		

Tabulka 21: Kruskal-Wallisův test pro skupiny S1, S2 a S3



Graf 5: Míra využívání strategií učení v závislosti na klasifikaci

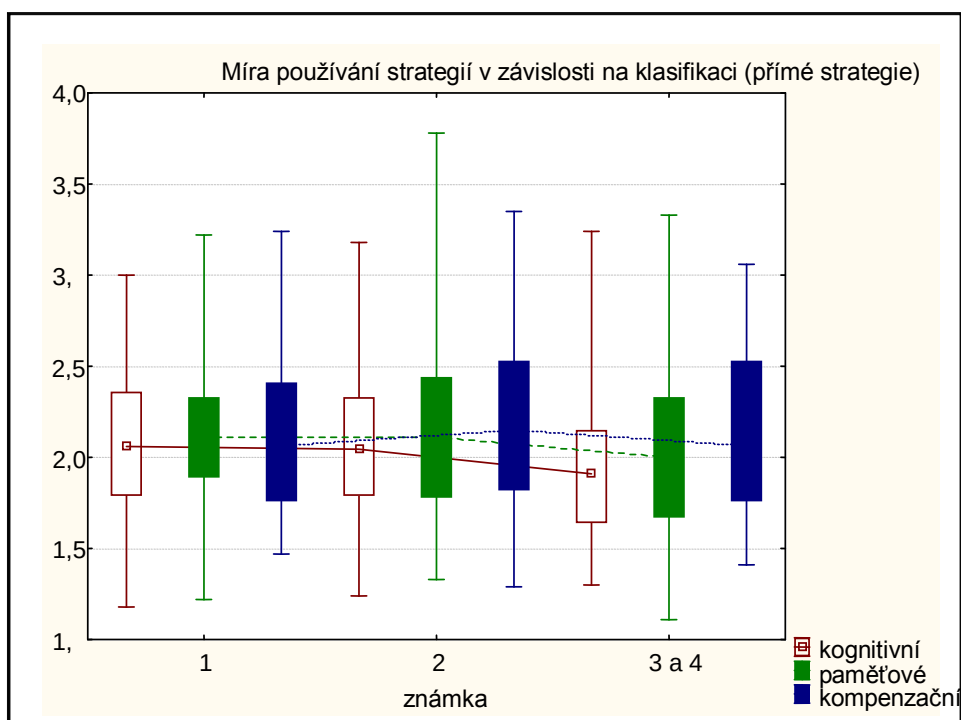
Z výsledků je zřejmé, že žáci, kteří měli známku výborný, využívali nejvíce **nepřímých strategií** ze všech tří skupin žáků a zároveň žáci s hodnocením dobrý a dostatečný využívali nepřímých strategií nejméně. Pořadí skupin lze znázornit takto: **S 1 – S 2 – S 3**.

U **přímých strategií** je to skupina žáků S2, s hodnocením chvalitebný, která využívala nejvíce strategií učení, poté žáci první skupiny a nejméně strategií, stejně jako u nepřímých, využívali ti žáci, kteří měli známku dobrý nebo chvalitebný (**S 2 – S 1 – S 3**). Lze konstatovat, že méně úspěšní žáci, skupina S 3, deklarovali v dotazníkovém šetření, že využívají méně přímých i nepřímých strategií.

Pro podrobnější analýzu byl proveden u všech tří skupin žáků stejný test, Kruskal- Wallis, jednotlivé skupiny přímých i nepřímých strategií učení. Výsledky jsou v následující tabulce 22 a také grafu 6.

Kruskal-Wallis test: přímé strategie u skupin S1, S2 a S3					
	známka - skupiny	N	průměrné pořadí	chi- kvadrát	p
kognitivní strategie	S1	87	105,39	4,84	0,089
	S2	78	106,22		
	S3	37	82,41		
paměťové strategie	S1	87	103,66	0,94	0,626
	S2	78	103,06		
	S3	37	93,14		
kompensační strategie	S1	87	97,51	1,20	0,547
	S2	78	107,15		
	S3	37	98,97		

Tabulka 22: Výsledky Kruskal-Wallisova test pro přímé strategie u skupin S1 - S3



Graf 6: Míra využívání přímých strategií v závislosti na klasifikaci

Přímé **strategie učení**, jmenovitě **kognitivní**, byly, dle výsledků testů, **nejvíce využívány** těmi, kteří měli známku chvalitebný (S 2) a **nejméně** žáky s hodnocením dobrý a dostatečný (S 3).

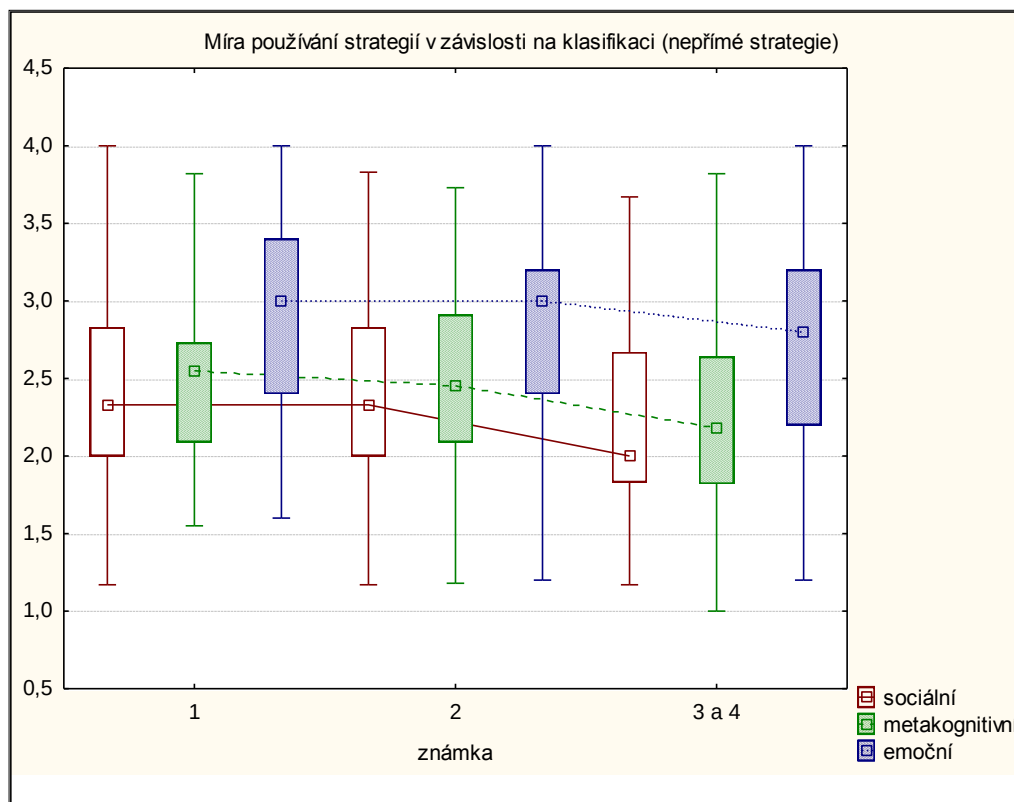
Paměťové strategie byly využívány nejvíce skupinou žáků S 1, i když mezi skupinou výborný a chvalitebný je velmi těsný rozdíl.

U strategií kompenzačních jsou to žáci S 2, známka chvalitebný, kteří využívali nejvíce kompenzačních strategií. Na základě výsledků testu lze konstatovat, že žáci s hodnocením dobrý a dostatečný (S 3) využívali nejmeně kognitivních, paměťových i kompenzačních strategií ze všech tří skupin žáků.

U nepřímých strategií to byli vždy žáci skupiny S1, kteří využívali nejvíce strategií metakognitivních, sociálních i emočních. Nejmeně strategií metakognitivních, sociálních a emočních jednoznačně využívali žáci třetí skupiny, S 3, tedy ti, kteří měli stupeň dobrý nebo dostatečný. Výsledky lze porovnat jak v tabulce 23, tak v grafu 7.

Kruskal-Wallis test: nepřímé strategie u skupin S1, S2 a S3					
	Známka - skupiny	N	Průměrné pořadí	Chí-kvadrát	p
metakognitivní strategie	S1	87	106,76	5,35	0,069
	S2	78	105,11		
	S3	37	81,51		
sociální strategie	S1	87	108,75	5,96	0,051
	S2	78	103,10		
	S3	37	81,08		
emoční strategie	S1	87	106,54	1,64	0,441
	S2	78	100,29		
	S3	37	2,19		

Tabulka 23: Výsledky Kruskal-Wallisova testu pro nepřímé strategie u skupin S1 - S3



Graf 7: Míra využívání nepřímých strategií v závislosti na klasifikaci

Aby bylo možné podrobněji popsat rozdíly ve využívání strategií u žáků mladšího školního věku popsat, budou nyní testovány rozdíly ve využívání strategií učení mezi již definovanými skupinami S1, S2 a S3 (viz výše). Budou porovnávány vždy dva nezávislé výběry s neparametrickým rozložením dat, a proto byl zvolen U test Manna a Whitneyho. Nejdříve to jsou **skupiny S1 a S2**.

Mann-Whitney U test: S1 a S2				
Ranks		S1 vs. S2		
	N	průměrné pořadí	M-W U	p
přímé strategie	87	81,36	3250,0	0,641
	78	84,83		
nepřímé strategie	87	83,99	3307,0	0,779
	78	81,90		
kognitivní strategie	87	82,48	3348,0	0,883
	78	83,58		
paměťové strategie	87	83,16	3379,5	0,965
	78	82,83		
sociální strategie	87	85,28	3195,0	0,516
	78	80,46		

metakognitivní strategie	87	83,54	3346,0	0,878
	78	82,40		
kompensační strategie	87	79,23	3065,0	0,284
	78	87,21		
emoční strategie	87	85,48	3177,0	0,478
	78	80,23		

Tabulka 24: Výsledky Mann-Whitneyova U testu pro skupiny S1 a S2

Z tabulky je patrné, že u skupin S1 a S2 nelze popsat žádné významné rozdíly ve využívání strategií učení, neboť žádný výsledek se nepřibližuje hladině významnosti $p \leq 0,01$ nebo $p \leq 0,05$ a proto tyto výsledky pro skupiny S1 a S2 nelze považovat za statisticky významné.

Jako další v pořadí byly porovnávány **skupiny S2 a S3**. Z výsledků U testu Manna a Whitneyho, které jsou v tabulce 25 vyplývá, že rozdíly, které jsou statisticky významné, na hladině významnosti $p \leq 0,05$, jsou pouze u metakognitivních strategií, u sociálních a kognitivních se výsledky blíží hladině významnosti $p \leq 0,05$, ostatní strategie učení však ne.

Mann-Whitney U test: S2 a S3				
Ranks	S2 vs.S3			
	N	průměrné pořadí	M-W U	p
přímé strategie	78	60,83	1222,0	0,186
	37	52,03		
nepřímé strategie	78	62,08	1125,0	0,057
	37	49,41		
kognitivní strategie	78	62,14	1120,0	0,053
	37	49,27		
paměťové strategie	78	59,74	1307,5	0,416
	37	54,34		
sociální strategie	78	62,13	1120,5	0,052
	37	49,28		
metakognitivní strategie	78	62,21	1114,5	0,049
	37	49,12		
kompensační strategie	78	59,44	1330,5	0,500
	37	54,96		
emoční strategie	78	59,56	1321,0	0,463
	37	54,70		

Tabulka 25: Výsledky Mann-Whitneyova U testu pro skupiny S2 a S3

Jako poslední byly testovány U testem Manna a Whitneyho skupiny S1 a S3. Výsledky jsou na hladině významnosti $p \leq 0,05$. Lze říci, že rozdíly ve využívání strategií učení jsou u nepřímých strategií učení, dále kognitivních, sociálních a metakognitivních. U ostatních skupin strategií učení výsledky nejsou na potřebné hladině významnosti.

Mann-Whitney U test: S1 a S3				
Ranks	S1 vs. S3			
	N	průměrné pořadí	M-W U	p
přímé strategie	87	65,07	138 5,5	0,221
	37	56,45		
nepřímé strategie	87	67,11	120 8,5	0,028
	37	51,66		
kognitivní strategie	87	66,91	122 6,0	0,036
	37	52,14		
paměťové strategie	87	64,50	143 5,5	0,340
	37	57,80		
sociální strategie	87	67,48	117 6,5	0,018
	37	50,80		
metakognitivní strategie	87	67,22	119 8,5	0,024
	37	51,39		
kompensační strategie	87	62,28	159 0,5	0,917
	37	63,01		
emoční strategie	87	65,06	138 7,0	0,222
	37	56,49		

Tabulka 26: Výsledky Mann-Whitneyova U testu pro skupiny S1 a S3

Výsledky U-testu Manna a Whitneyho ukazují na jisté dílčí rozdíly ve využívání strategií učení u žáků s různým klasifikačním stupněm. U skupin S2 a S3 jsou průkazné rozdíly ve využívání metakognitivních strategií (0,049), u skupin S1 a S3 ve využívání nepřímých strategií (0,028), dále u kognitivních (0,036), sociálních (0,018) a metakognitivních (0,024) strategií učení. Všechny výsledky jsou vesměs na hladině významnosti $p \leq 0,05$.

H 2 byla testována nejdříve Kruskal-Wallis testem. Rozdělením žáků podle klasifikačního stupně na posledním vysvědčení byly získány tři skupiny: S 1, S 2 a S 3. Výsledky Kruskal-Wallis testu ukazují, že méně úspěšní žáci využívají méně přímých i nepřímých strategií učení. Při následném, podrobnějším, testování, byly zjišťovány výsledky vždy mezi dvěma z uvedených skupin S1, S2 a S3. Byl zvolen Mann-Whitneyův U test pro dva nezávislé soubory a zjištěno, že mezi skupinami S1 a S 2 není možné popsat žádné významné rozdíly, protože žádný z výsledků nelze považovat za průkazný. Mezi skupinami S 2 a S 3 byly prokázány rozdíly na hladině významnosti $p \leq 0,05$ pouze u metakognitivních strategií.

Mezi skupinami S 1 a S 3 byly zjištěny rozdíly ve využívání nepřímých strategií učení, dále u kognitivních (0,036), sociálních (0,018) a metakognitivních (0,024) strategií učení. Všechny výsledky jsou na hladině významnosti $p \leq 0,05$.

Hypotézu H 2 Méně úspěšní žáci používají méně přímých i nepřímých strategií učení nelze přijmout jako celek, lze přijmout její části. Při porovnávání jednotlivých skupin se ukázalo, že rozdíly lze popsat u metakognitivních strategií učení (skupiny S 2 a S 3), u skupin S 1 a S 3 pro nepřímé strategie, kognitivní, sociální a metakognitivní. Ne pro ostatní skupiny. Protože lze přijmout pouze části H2, hypotézu **H2 Méně úspěšní žáci využívají méně přímých i nepřímých strategií učení jako celek přijmout nelze.**

H 3 Míra využívání strategií je závislá na genderu.

V mnoha studiích je míra využívání strategií závislá na genderu (Green, Oxford, 1995; Oxford, Nyikos, 1989; Vlčková, 2002; Vlčková, 2010; Hsu (cit 2011)), kdy bylo prokázáno, že dívky využívají nejen širší škálu, ale také určité specifické strategie učení. Proto byla formulována hypotéza **H3**, která říká, že *míra využívání strategií je závislá na genderu*. Pro ověření H3 byl zvolen Mann-Whitneyův U test. Z výsledků Mann-Whitneyova testu vyplývá, že chlapci (podle kódování v databázi jsou chlapci 1 a dívky 2) používají více strategií učení, přímých i nepřímých.

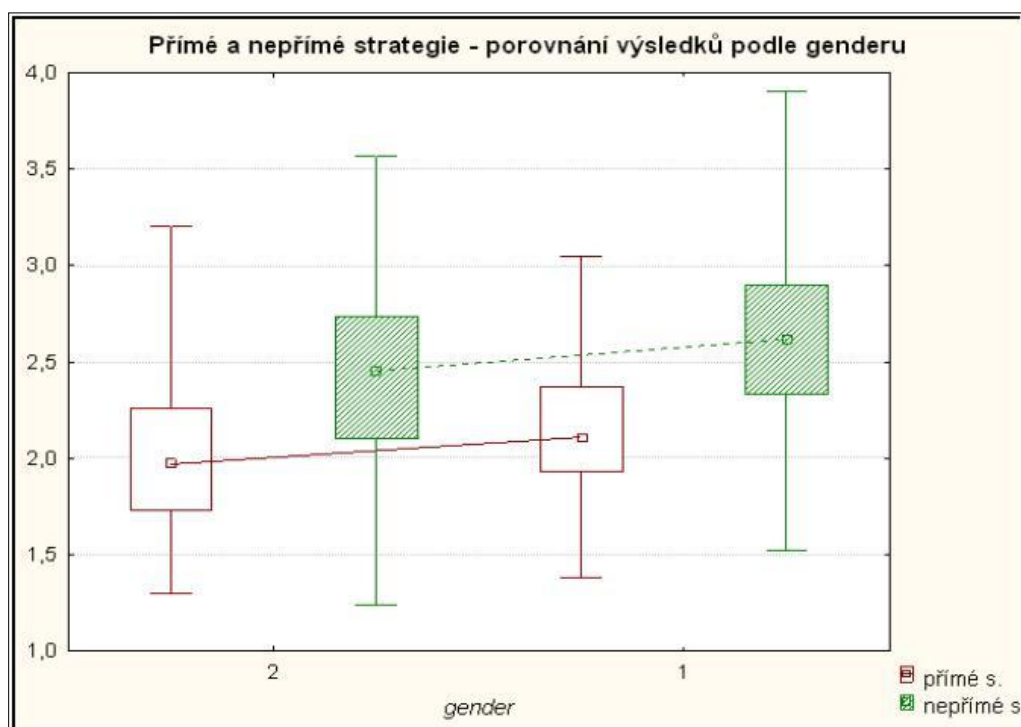
strategie	průměr		medián		minimum		maximum		průměrné pořadí		M-W U	p
	ch	d	ch	d	ch	d	ch	d	ch	d		
přímé	2,14	2,03	2,11	1,97	1,38	1,30	3,05	3,20	110,69	89,60	3968,5	0,011
nepřímé	2,62	2,43	2,62	2,45	1,52	1,24	3,90	3,57	111,22	88,91	3908	0,007

Tabulka 27: Výsledky Mann-Whitneyho U testu pro přímé a nepřímé strategie u chlapců a dívek

Medián pro přímé strategie u chlapců nabývá hodnoty $\tilde{x} = 2,11$; kdežto u dívek $\tilde{x} = 1,97$. U nepřímých strategií je tomu obdobně; medián pro nepřímé strategie využívané hochy nabývá hodnoty $\tilde{x} = 2,62$, u dívek je hodnota mediánu menší, $\tilde{x} = 2,45$. Výsledky jsou v následující tabulce 28 a grafu 8.

	1	2
Strategie učení	medián - chlapci	medián - dívky
Přímé strategie	2,11	1,97
Nepřímé strategie	2,62	2,45

Tabulka 28: Porovnání mediánů přímých a nepřímých strategií učení podle genderu



Graf 8: Rozdíly ve využívání strategií podle genderu

Výsledky Mann-Whitneyho U testu ukázaly (viz Tabulka 29), že chlapci využívali více přímé i nepřímé strategie učení a z těchto dvou skupin strategií více nepřímé než přímé. Výsledky pro přímé strategie jsou na hladině významnosti $p \leq 0,05$, pro nepřímé strategie $p \leq 0,01$.

	ch	d	M-W U test	p
Přímé strategie	110,69	89,60	3968,5	0,011
Nepřímé strategie	111,22	88,91	3908	0,007

Tabulka 29: Porovnání mediánů přímých a nepřímých strategií učení podle genderu

Z následující tabulky 30 je zřejmé, že chlapci využívali všechny typy strategií učení více než dívky.

Pořadí dle mediánu									
		průměr		medián		minimum		maximum	
		ch	d	ch	d	ch	d	ch	d
1	emoční	2,91	2,83	3,00	3,00	1,60	1,20	4,00	4,00
2	metakognitivní	2,56	2,35	2,60	2,30	1,30	1,00	3,90	3,70
3	sociální	2,46	2,22	2,33	2,17	1,17	1,17	4,00	3,83
4	kompensační	2,17	2,14	2,17	2,06	1,28	1,39	3,22	3,39
5	paměťové	2,16	2,06	2,11	2,00	1,33	1,11	3,33	3,78
6	kognitivní	2,12	1,97	2,11	1,91	1,18	1,24	3,24	3,18

Tabulka 30: Pořadí jednotlivých skupin strategií učení u chlapců a dívek

Z přímých strategií učení jsou hochy nejčastěji využívány kompenzační strategie (medián $\tilde{x} = 2,17$), paměťové ($\tilde{x} = 2,11$) a kognitivní ($\tilde{x} = 2,11$), z nepřímých pak emoční ($\tilde{x} = 3,00$), metakognitivní ($\tilde{x} = 2,60$) a sociální ($\tilde{x} = 2,33$).

Dívky používali strategie učení v menší míře, kromě emočních strategií, kde medián nabývá stejné hodnoty jako u chlapců, tedy $\tilde{x} = 3,00$. Největší rozdíl je patrný u kognitivních strategií, kde u chlapců medián nabývá hodnoty $\tilde{x} = 2,11$ a u dívek $\tilde{x} = 1,97$. Pro grafické srovnání slouží následující svorkový graf 9.



Graf 9: Použití strategií učení podle genderu

Rozdíly mezi využíváním konkrétních typů strategií učení byly testovány pomocí U testu Manna a Whitneyho a výsledky jsou v následující tabulce.

Rozdíly ve strategiích mezi dívkami a chlapci (Mann-Whitneyův U-test)												
	průměr		medián		minimum		maximum		průměrné pořadí		M-W U	p
strategie	ch	d	ch	d	ch	d	ch	d	ch	d		
přímé	2,14	2,03	2,11	1,97	1,38	1,30	3,05	3,20	110,69	89,60	3968,2	0,011
nepřímé	2,62	2,43	2,62	2,45	1,52	1,24	3,90	3,57	111,22	88,91	3908	0,007
kognitivní	2,12	1,97	2,11	1,91	1,18	1,24	3,24	3,18	112,35	87,45	3779,5	0,003
paměťové	2,16	2,06	2,11	2,00	1,33	1,11	3,33	3,78	107,94	93,16	4282	0,074
sociální	2,46	2,22	2,33	2,17	1,17	1,17	4,00	3,83	111,74	88,23	3848,5	0,004
metakognitivní	2,56	2,35	2,60	2,30	1,30	1,00	3,90	3,70	111,44	88,63	3883	0,006
kompenzační	2,17	2,14	2,17	2,06	1,28	1,39	3,22	3,39	105,18	96,73	4596,5	0,308
emoční	2,91	2,83	3,00	3,00	1,60	1,20	4,00	4,00	103,76	98,57	4758	0,529

Tabulka 31: Rozdíly ve strategiích učení dle genderu, M-W U test

Z výsledků testů je zřejmé, že rozdíly mezi využíváním přímých strategií mezi chlapci a dívkami jsou prokázány, a to na hladině významnosti $p \leq 0,05$.

Ukazuje se, že dívky nevyužívají více přímých strategií učení než chlapci, jak se prokázalo v jiných výzkumech (Lan, Oxford 2003; Hsu, (cit 2011); Vlčková 2010). Výsledky U testu Manna a Whitneyho prokázaly pravý opak. Chlapci využívají více přímých strategií učení (průměr 2,14, medián $\tilde{x} = 2,11$). Z tabulky navíc vyplývá, že se chlapci a děvčata liší ve využívání strategií učení jako celku. Rozdíly lze popsat i v základu, chlapci a dívky se liší ve využívání metakognitivních strategií, sociálních, kompenzačních, kognitivních a paměťových. Neliší se ve využívání emočních strategií učení.

Hypotéza **H 3 Míra využívání strategií je závislá na genderu** byla formulována na základě studia literatury, kdy mnohé výzkumy hovoří o signifikantních rozdílech ve využívání strategií učení mezi dívkami a chlapci (Lan, Oxford 2003; Hsu (cit 2011); Vlčková 2010) nebo mezi ženami a muži (Oxford, Nyikos, Crookall 1987; Green, Oxford 1995), kdy dívky nebo ženy vesměs využívají více strategií učení a také jiné strategie než chlapci a muži.

Pro testování hypotézy H 3 byl zvolen U test Manna a Whitneyho. Z výsledků testů vyplývá, že chlapci využívali více přímých i nepřímých strategií učení, přičemž více nepřímých než přímých.

Vzhledem k faktu, že se využívání strategií učení liší u všech typů kromě emočních, hypotézu **H 3** Míra využívání strategií je závislá na genderu lze **přijmout**.

H 4 Míra používání strategií učení je závislá na době (délce) učení se angličtině jako cizímu jazyku

Tabulka 3: Doba učení se angličtině a mateřský jazyk respondentů v kapitole 6.2.1.1 uvádí, kdy se respondenti začali učit angličtině jako cizímu jazyku. Nejvíce žáků (139) začalo s angličtinou ve třetím ročníku. Méně v mateřské škole či jiném než třetím ročníku základní školy.

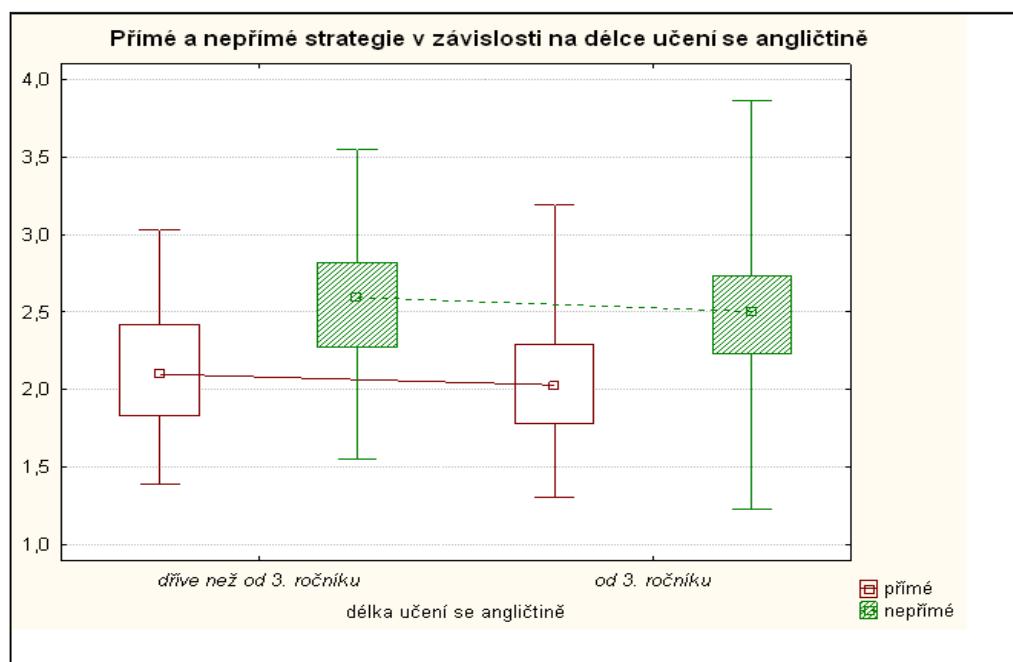
Proto pro testování této hypotézy byly vytvořeny dvě skupiny žáků. Do první skupiny byli zařazeni žáci, kteří začali dříve než ve třetím ročníku základní školy (63), do druhé skupiny byli zařazeni žáci, kteří začali s angličtinou standardně, tedy ve třetím roce jejich školní docházky (139 žáků).

Byl zvolen U test Manna a Whitneyho. V následující tabulce 32 jsou jak ukazatele středních hodnot (průměr, medián), tak i výsledky testu.

Výsledky Mann-Whitneyova U-testu												
strategie	průměr		medián		minimum		maximum		průměrné pořadí		M-W U	p
	před 3. ročníkem	3. ročník	před 3. ročníkem	3. ročník	před 3. ročníkem	3. ročník	před 3. ročníkem	3. ročník	před 3. ročníkem	3. ročník		
přímé	2,13	2,08	2,10	2,03	1,39	1,31	3,03	3,19	108,44	98,35	3941,0	0,381
nepřímé	2,56	2,50	2,59	2,50	1,55	1,23	3,55	3,89	107,85	98,62	3978,5	0,959
kognitivní	2,09	2,04	2,06	2,00	1,18	1,24	3,15	3,24	106,85	99,08	4041,5	0,930
paměťové	2,12	2,12	2,11	2,11	1,11	1,11	3,33	3,78	101,81	101,36	4359,0	0,297
sociální	2,34	2,36	2,17	2,33	1,33	1,17	3,67	4,00	100,97	101,74	4345,0	0,053
metakognitivní	2,49	2,42	2,55	2,45	1,18	1,00	3,82	3,82	107,86	98,62	3978,0	0,146
komenzační	2,23	2,12	2,24	2,06	1,47	1,29	3,18	3,35	113,30	96,15	3635,0	0,256
emoční	2,96	2,84	3,00	3,00	1,20	1,20	4,00	4,00	110,33	97,50	3822,5	0,298

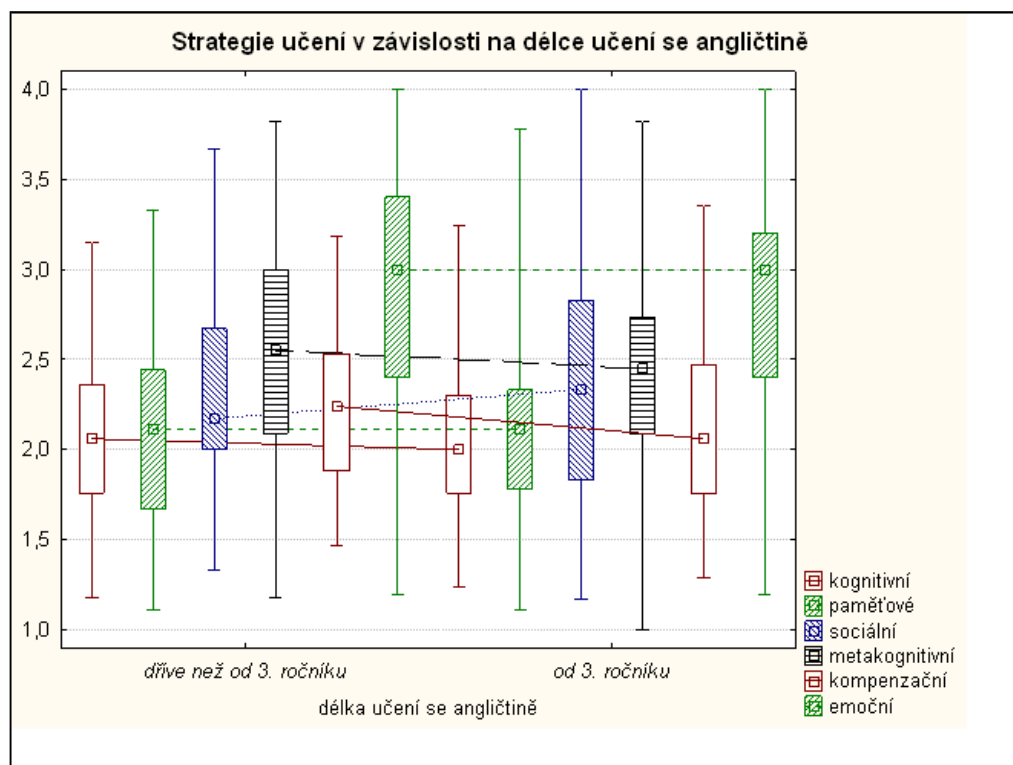
Tabulka 32: Výsledky Mann-Whitneyova U testu

Žáci, kteří se začali učit před třetím ročníkem, využívali v průměru 2,13 přímých strategií, medián nabýval hodnoty $\tilde{x} = 2,10$, což je více než u těch, kteří začali ve třetí třídě. U této skupiny žáků je průměr využívání přímých strategií 2,08 a medián $\tilde{x} = 2,03$. U nepřímých strategií je tomu podobně, tedy v průměru využívali více nepřímých strategií (2,56; medián $\tilde{x} = 2,59$) ti, kteří začali s angličtinou dříve, než ve třetím ročníku. Výsledky však nejsou na potřebné hladině významnosti. Grafické srovnání ukazuje svorkový graf 10.



Graf 10: Přímé a nepřímé strategie v závislosti na délce učení

Mann-Whitneyho U test byl použit také pro zjištění rozdílů mezi využíváním jednotlivých druhů strategií učení. Drobný rozdíl těsně pod limitem 5 % statistické významnosti je patrný pouze u sociálních strategií. Rovněž i ostatní výsledky nejsou statisticky významné. Graficky jsou výsledky znázorněny v grafu 11.



Graf 11: Strategie učení v závislosti na délce učení

H 4 Míra využívání strategií učení je závislá na době (délce) učení se angličtině jako cizímu jazyku byla testována Mann-Whitneyho U-testem. Výsledky testu ukazují na jisté rozdíly mezi využíváním přímých a nepřímých strategií učení ve prospěch těch, kteří začali s angličtinou dříve, tedy před 3. ročníkem základní školy, nicméně ty nelze považovat za průkazné. Mezi jednotlivými druhy strategií učení je jediný výsledek, který se pohybuje těsně okolo hladiny významnosti $p \leq 0,05$, a to u sociálních strategií. Ostatní výsledky nejsou statisticky významné. Je možné předpokládat, že výsledky by mohlo ovlivnit srovnání se skupinou těch žáků, kteří začínali s angličtinou v mateřské škole. Těch však nebyl dostatečný počet na vytvoření skupiny. Výsledky Mann-Whitneyho U testu nedovolují přijmout hypotézu **H 4 Míra využívání strategií učení je závislá na době (délce) učení se angličtině jako cizímu jazyku a proto je H 4 zamítnuta.**

H 5 Míra využívání strategií učení je v přímé závislosti s příležitostmi vytvářenými učitelem ve výuce.

Nyní bude testováno, zda existuje přímá závislost mezi příležitostmi vytvářenými učiteli v hodinách anglického jazyka a strategiemi, jejichž využívání deklarovali žáci mladšího školního věku v dotazníkovém šetření. V dotaznících měli žáci i učitelé možnost využít škály odpovědí 1 – 4. Z dalšího testování byla vyřazena položka 81, která neměla zcela stejné znění (viz Přílohy 4 a 6). Pro žáky zněla *Když jsem v angličtině nervózní, vím o tom;* v dotazníku pro učitele pak *Když jste v angličtině nervózní, použijte relaxační techniky.* Položka byla přiřazena, dle R. Oxford (1990), k emočním strategiím.

Pro testování H5 byly sestaveny tabulky četností, kdy pro každou položku dotazníku byla stanovena četnost metodou řazení. Tabulky jsou vypočítány pro učitele, žáky a pro snazší porovnání také pro učitele a žáky.

V každé tabulce je uvedeno číslo dotazníkové položky, její znění, řečová dovednost, jazykový prostředek nebo překlad a emoční strategie, o které byl dotazník doplněn (S – mluvení, W – psaní, L – poslech, R – čtení, V – slovní

zásoba, T-překlad, E-emoční strategie) a přiřazení ke klasifikaci strategií učení R. Oxford (1990). Podrobné výsledky pro jednotlivé odpovědi každé dotazníkové položky u učitelů jsou pro porovnání uvedeny v příloze 9.

Odpovědi učitelů na stupních škály 3 a 4 byly spočítány a podle zastoupení četnosti odpovědí byla skupina učitelé rozdělena na třetiny (1. třetina 100% - 66,6%; 2. třetina 66,5% - 33,3%; 3. třetina 33,2% - 0%), což koresponduje s dalším postupem, kdy je vzorek učitelů rozdělen na tercily.

Tabulka 10.1 v příloze 10 přináší výsledky pro první třetinu. Z nich vyplývá, že učitelé, jejichž odpovědi byly v rozmezí 100% - 66,6%, nejčastěji deklarovali, že podporují **kognitivní strategie učení**, jmenovitě *formální procvičování fonetického a grafického systému* (S 27, S 29, W 56), *rychlé uchopení hlavní myšlenky* (R 45, R 44), *používání vnějších podpůrných prostředků přijímání pro porozumění a produkci cizojazyčného sdělení* (R 55), *opakování, napodobování, korektura textu* (S 28, R 46).

Z **paměťových strategií učení** doporučovali *strukturované procvičování učiva* (V 26, V 25) a *používání fonetických reprezentací* (L 7). Poslední skupinou přímých strategií byly **kompensační strategie učení**, ze kterých učitelé podporovali překonávání omezení v mluvení a psaní-*přízpůsobení si nebo přiblížení se cizojazyčnému sdělení* (S 36) a *použití slovního opisu nebo synonym* (W 69) a inteligentní odhadování – *používání nelingvistických signálů* (R 54, R 47). Z nepřímých strategií učení byly doporučovány **metakognitivní strategie**, konkrétně strategie ze skupin nazvaných zaměření učení -*zaměření pozornosti* (L 10), *hodnocení učení- sebehodnocení* (W 63) a *příprava a plánování učení - vyhledávání příležitostí k používání jazyka* (R 42, R 43) a *plánování a příprava na anticipovaný úkol* (T 72). Učitelé v daném rozmezí podporovali také **sociální strategie učení**. Z nich pak pouze strategii dotazování- *požádání o vysvětlení nebo verifikaci* (L 8, L 13, L 14, L 15). Žádná položka dotazníku neodpovídala **emočním strategiím**, což znamená, že tyto strategie učení učitelé v rozmezí 100% - 66,6% nepodporovali.

Učitelé, jejichž odpovědi byli zahrnuti do prostřední skupiny (Příloha 10.2) nejčastěji deklarovali, že svým žákům doporučují činnosti, které podporují a rozvíjejí **kognitivní strategie učení**, konkrétně *procvičování v přirozeném*

kontextu (L1, L 2, L 3, L 4, L 5, R 41, L2, R 40, R 41), *analytické a logické usuzování – kontrastní analyzování napříč předměty* (L 6) a *dedukci* (S 30) včetně *překladu* (T 73, T 74, T 75, T 76), *vytváření struktur pro vstupní a výstupní informace – zvýrazňování* (R 51) a *přijímání a produkci cizojazyčného sdělení- používání vnějších podpůrných prostředků* (W62). Z **kompensačních strategií** podporovali strategie ze skupiny *překonávání omezení v mluvení a psaní, a to obdržení pomoci* (W 68, S 35), *používání mimiky nebo gestikulace* (S 39). Ze skupiny **kompensačních strategií** s názvem *inteligentní odhadování učitelé v daném rozmezí doporučovali používání nelingvistických signálů* (R 48, L 18). Jako podporované **metakognitivní strategie** lze označit *zaměření pozornosti* (L 11, L 12) a *vytváření si systému a propojování s již známým materiálem* (R 50) a skupinu strategií pod názvem *příprava a plánování*, z nich konkrétně strategii *plánování na anticipovaný úkol* (S 33, W 61). V rozmezí 66,5% - 33,3, % byly podporovanými **paměťovými strategiemi** ty, patřící do skupiny *používání vizuálních a auditivních reprezentací - vytváření vizuálních představ* (V 22), dále do skupiny *používání postupů a činností - mechanické techniky používání jazyka* (V24) a *vytváření mentálních spojení - zasazení nového slova do kontextu* (V23). Ze **sociálních strategií** to byla strategie patřící k *dotazování, jmenovitě požádání o vysvětlení a verifikaci* (L 14) a *požádání o opravování* (S 34) a u **emočních** *snižování úzkosti- relaxace pomocí smíchu* (E 78).

Ve třetí skupině, která zahrnovala odpovědi učitelů v tercilu od 33,2% do 0% (Příloha 10.3), byly učiteli nejvíce podporované strategie **kompensační**, jmenovitě *používání nelingvistických vodítek* (R 49, L 16, L 17), *přechod do mateřského jazyka* (S 37, S 38, W 70, W 71) a strategie s názvem *výběr tématu* (S 32). Z **kognitivních strategií učení** byly ve skupině nejméně doporučovaných strategie *dělání si poznámek* (W 57, W 52, W 58), *používání vnějších podpůrných prostředků pro přijímání a produkci cizojazyčného sdělení* (W67, W 66) a *procvičování v přirozeném kontextu* (W 59, W 65, W 60, S 31).

Méně doporučovanými byly strategie učení **paměťové**, konkrétně *seskupování shlukování* (V19) a *fonetické reprezentace* (V 20, V 21). Nejméně doporučovaných bylo mezi strategiemi **sociálními** (*požádání o opravování* W 64) a **emočními** (*prodiskutování pocitů týkajících se cizího jazyka* E 80). Strategie metakognitivní nebyly zastoupeny vůbec.

Dále popisují výsledky shrnutí odpovědí žáků, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření. Odpovědi jsou zpracovány stejným způsobem jako u učitelů - rozdělením na třetiny podle stejného klíče (1. třetina 100% - 66,6%; 2. třetina 66,5% - 33,3%; 3. třetina 33,2% - 0%).

Z tabulky v příloze 11.1 vyplývá, že žáci deklarovali v dotazníkovém šetření v intervalu pro první třetinu (100 % - 66,6 %) využívání výrazně méně strategií v porovnání s učiteli (viz tabulka 10.1). Učitelé tvrdili, že podporují strategie kognitivní, paměťové, metakognitivní, kompenzační. Strategie sociální podporovali nejméně ze všech a emoční strategie učení nepodporovali vůbec.

Emoční strategie se, zcela odlišně od učitelů, ukázaly jako žáky nejvíce využívané. Z nich jmenovitě *relaxace pomocí smíchu* (E 78) a *odměňování sebe sama* (E 79). U strategií **paměťových** uvedli i žáci i učitelé shodně strategii *strukturovaného procvičování* (V 25), což znamená, že tato strategie byla podporována ze strany učitelů a žáky využívána. Stejně tak tomu bylo u **strategií metakognitivních**, kdy žáci i učitelé shodně uvedli strategii *zaměření pozornosti* (L10).

U žáků v rámci 100 % - 66,6 % nebyly deklarovány strategie kognitivní a kompenzační a sociální, které ale učitelé v daném rozmezí podporovali.

V rámci 66,5 % - 33,3 % (Příloha 11.2) deklarovali žáci, že využívali **kognitivní strategie učení**. Z nich *rychlé uchopení hlavní myšlenky* (R 45, R 44), *formální procvičování fonetického a grafického systému* (S 27, S 29, W 56), *dedukce* (S 30), *překlad* (T 73, T 74), *procvičování v přirozeném kontextu* (L 5), *opakování, napodobování a korektura textu* (R 46, W 65), *používání vnějších podpůrných prostředků* (R 55, W 62).

Z **metakognitivních strategií** žáci uvedli, že využívají strategii *plánování a příprava na anticipovaný úkol* (T 72, S 33, W 61), *sebehodnocení* (W 63), *zaměření pozornosti* (L 11, L 12), *vyhledávání příležitostí k používání jazyka* (R 43). Z **kompensačních strategií** využívali *obdržení pomoci* (W 68, S 35), *používání nelingvistických signálů* (R 47, R 48) a *přechod do mateřského jazyka* (S 37). Využívali také **strategie sociální**, konkrétně *požádání o vysvětlení a verifikaci* (L 15, L 13, L 8) a *požádání o opravování* (W 64). Nejméně využívanými se jeví emoční, *prodiskutování pocitů týkajících se cizího jazyka a jeho učení* (E 80) a *promyšlené podstoupení rizika* (E 77) a **paměťové strategie** - *strukturované procvičování* (V 26). Tato konkrétní dotazníková položka byla u učitelů v rámci první třetiny.

Při porovnání s výsledky z tabulky 10.2 je zřejmé, že učitelé i žáci v rámci intervalu 66,5 % - 33,3 % uvedli nejvíce **kognitivních strategií**. Z nich jako využívané a podporované strategie v rámci stejného intervalu u učitelů a žáků lze označit strategii *procvičování v přirozeném kontextu*, *používání vnějších podpůrných prostředků* a strategii *překladu*.

Z **metakognitivních strategií** učení shodně žáci i učitelé uvedli *zaměření pozornosti* a *plánování a přípravu na anticipovaný úkol*. Z **kompensačních strategií** učení můžeme označit jako podporovanou a využívanou v rámci stejného intervalu strategii *obdržení pomoci* a *používání nelingvistických signálů*. U **sociálních strategií** učitelé i žáci uvedli shodně strategie *požádání o verifikaci* a *požádání o opravování*. U **paměťových** a **emočních strategií** shoda není. Učitelé i žáci je sice uvedli, ale v každá skupina respondentů uvedla jiné konkrétní strategie učení.

Obecně lze říci, že v rámci tercilu 66,5% - 33,3% je více strategií učiteli doporučovaných a zároveň žáky využívaných než v prvním, který zahrnoval hodnoty od 100% do 66,6 %.

Ve třetí skupině, která zahrnuje výsledky v rozmezí 33,2% - 0% (Příloha 11.3) žáci deklarovali využívání **kognitivních strategií**, mezi nimi strategii *překladu* (T 76, T 75), *procvičování v přirozeném kontextu* (L 1, R 40, S 31, W 60, R 41, W 59, L 2, L 3 L 4, W 60), *kontrastní analyzování napříč jazyky* (L 6), *dělání si*

poznámek (W 58, W 57), *používání vnějších podpůrných prostředků* (W 67, W 66), *zvýrazňování* (R 51, R 52), *dělání si poznámek* (W 58, W 57) a strategii s názvem *opakování, napodobování, korektura textu* (S 28, L 9). Z **kompensačních strategií učení** jsou v dané třetině využívanými strategiemi *přizpůsobení si nebo přiblížení si cizojazyčného sdělení* (S 36), *použití slovního opisu nebo synonym* (W 69) a *používání nelingvistických signálů* (L 16, L 17, L 18, R 54, R 49), dále *přechod do mateřského jazyka* (W 71, S 38, W 70), *výběr tématu* (S 32), *používání mimiky a gestikulace* (S 39). Výrazně méně využívali strategie **paměťových**. Z nich jmenovitě *vytváření vizuálních představ* (V 22), *mechanické techniky používání jazyka* (psaní slovíček na kartičky V 24), *fonetické reprezentace* (V 20, V 21), *zasazení slova do kontextu* (V 23), *seskupování shlukování* (V19).

Z **metakognitivních** *vytváření si systému a propojování s již známým materiálem* (R 50), *sebemonitorování* (R 53), *vyhledávání příležitostí k používání jazyka* (R 42). Ze **sociálních** to byly dvě strategie: *požádání o vysvětlení a verifikaci* (L 14) a *požádání o opravování* (S 34). V rámci dané třetiny nelze označit jako využívané **emoční strategie učení**. V porovnání s třetí skupinou u učitelů lze konstatovat, že podporovanými a využívanými strategiemi byly kognitivní strategie, jmenovitě dělání si poznámek a používání vnějších podpůrných prostředků pro porozumění a produkci cizojazyčného sdělení. Z kompenzačních strategií obě skupiny respondentů uvedly strategii používání nelingvistických signálů, přechod do mateřského jazyka a výběr tématu. U paměťových strategií byla shodně uvedena strategie s názvem fonetické reprezentace a u sociálních požádání o opravování. Jako učitelé nepodporované, ale žáky využívané se ukázaly některé strategie metakognitivní a naopak učitelé podporované, ale žáky nevyužívané některé strategie emoční.

Zkoumaných žáků v tomto výzkumném šetření bylo 202 a učitelů 13, přičemž někteří učitelé vyučovali angličtinu ve více třídách a tudíž i u více žáků. Proto je účelné porovnat četnost deklarovaného doporučování a využívání strategií u zkoumaných učitelů a jejich žáků.

Pro účely této disertační práce je za podporovanou strategii ze strany učitelů považována ta, kterou žáci využívali alespoň mírou 50%. Následující tabulka 33 přináší výsledky.

Položka dotazníku	Žáci		Učitelé	
	počet	frekvence	počet žáků	frekvence
E79em Když se mi v angličtině něco povede, mám z toho radost.	170	84,2 %	159	78,7 %
V 25pm Nejprve si nová slovíčka několikrát projdu.	163	80,7 %	146	72,3 %
L 10mt Snažím se zachytit důležitá slova.	154	76,2 %	170	84,2 %
E 78em Když jsem nervózní před zkoušením nebo když mám něco říct, snažím se to zvládnout.	149	73,8 %	100	49,5 %
L 7pm Snažím se zapamatovat si výslovnost neznámé hlásky, které slyším.	134	66,3 %	142	70,3 %
T 72mt Promyslím si, co chci říci nebo napsat česky, a pak to přeložím do angličtiny.	118	58,4 %	148	73,3 %
W 68kp Požádám někoho, aby mi poradil.	118	58,4 %	117	57,9 %
R 55kg Použiji slovník, abych si význam vyhledal/a.	116	57,4 %	174	86,1 %
S 33mt Předem si plánuji, co řeknu.	116	57,4 %	97	48,0 %
V 26pm Po nějakém čase si zopakuji dříve naučená slovíčka.	114	56,4 %	202	100,0 %
S 27kg Procvičuji výslovnost, dokud to neumím vyslovit dobře.	109	54,0 %	173	85,6 %
W 63mt Přečtu si, co jsem napsal/a, abych viděl/a, jestli je to dobré.	109	54,0 %	187	92,6 %
L 11mt Zaměřuji se na to, co je zajímavé.	105	52,0 %	86	42,6 %
S 35kp Požádám někoho o pomoc.	103	51,0 %	108	53,5 %
W62kg Používám slovník.	103	51,0 %	100	49,5 %
L 12mt Snažím se zachytit slova, která se opakují.	102	50,5 %	68	33,7 %

Tabulka 33: Učiteli podporované strategie učení

Nejvíce položek, které jsou ve výše uvedené tabulce, se týkalo **metakognitivních strategií** učení, konkrétně *zaměření pozornosti* (L 10, L 11, L 12) a *plánování a příprava na anticipovaný úkol* (T 72, S 33). Z tabulky dále vyplývá, že u položky L 12 je velký rozdíl mezi počtem žáků, kteří tuto strategii uvedli jako využívanou a počtem učitelů, kteří ji podporovali. To znamená, že i když 102 žáci odpověděli, že využívali tuto strategii často nebo velmi často, učitelé pouze 68 žáků tuto strategii označili jako tu, kterou podporovali a doporučovali.

Z **paměťových strategií** učení lze za podporovanou strategii označit *strukturované procvičování učiva* (V 25, V 26) a *fonetické reprezentace* (L 7). Je zajímavé, že položku V 26, která se týkala práce se slovní zásobou, doporučovali učitelé všech 202 respondentů, kdežto žáci uvedli položku jako využívanou jen v 56,4 %.

Z **kompensačních strategií učení** obě skupiny respondentů shodně uvedly pouze jednu, a to *překonávání omezení v mluvení a psaní- obdržení pomoci* (S 5, W 68) a počet žáků a učitelů žáků se výrazně nelišil.

U **kognitivních strategií** lze jmenovat pouze jedinou *používání vnějších podpůrných prostředků přijímání pro porozumění a produkci cizojazyčného sdělení* a týkala se používání slovníku (R 55, W 62). V dotaznících učitelů se používání slovníku, konkrétně položky R 55, objevovalo častěji než v dotaznících žáků. Položka patřila ke čtení jako řečové dovednosti, z čehož lze usuzovat, že učitelé doporučovali častěji vyhledávání významu ve slovníku než ty strategie, které by žáky vedly k odhadování z kontextu.

Z tabulky a šetření je patrné, že u **emočních strategií** žáci spontánně dělali více, než učitelé deklarovali v dotazníkovém šetření (E 79, E 78). Největší diskrepanci jsou **sociální strategie**, které se nad limit 50% u žáků vůbec nedostaly. Učitelé je ale ve svých dotaznících uváděli, nejvíce podporovali strategii *dotazování - požádání o vysvětlení nebo verifikaci* (viz Příloha 10.1).

Pro sledování efektu kontrastu byl soubor zkoumaných učitelů rozdělen na tercily a pozornost byla věnována porovnávání prvního a třetího tercilu. Tercily byly odvozeny z výsledků získaných z dotazníků učitelů a ty byly porovnány s výsledky žáků konkrétních vyučujících, zařazených do prvního a

třetího tercilu. Byl zvolen Mann-Whitneyův U test a výsledky jsou následující tabulce 34.

Podpora strategií ze strany učitelů								
	průměr		medián		průměrné pořadí		M-W U	p
strategie	1	3	1	3	1	3		
přímé	2,27	2,76	2,31	2,78	65,24	55,19	1468,5	0,112
nepřímé	2,37	3,18	2,41	3,18	54,02	65,87	1396	0,074
kognitivní	2,21	2,80	2,09	2,94	75,45	59,31	1703,5	0,016
paměťové	2,44	2,97	2,56	3,00	73,79	82,55	2405	0,237
sociální	2,07	3,38	1,83	3,33	53,40	69,43	1350	0,019
metakognitivní	2,43	3,20	2,64	3,09	76,84	80,78	2899,5	0,587
kompensační	2,23	2,69	2,24	2,59	70,03	81,59	2411	0,104
emoční	2,01	3,36	2,00	3,20	54,70	55,39	1438,5	0,909

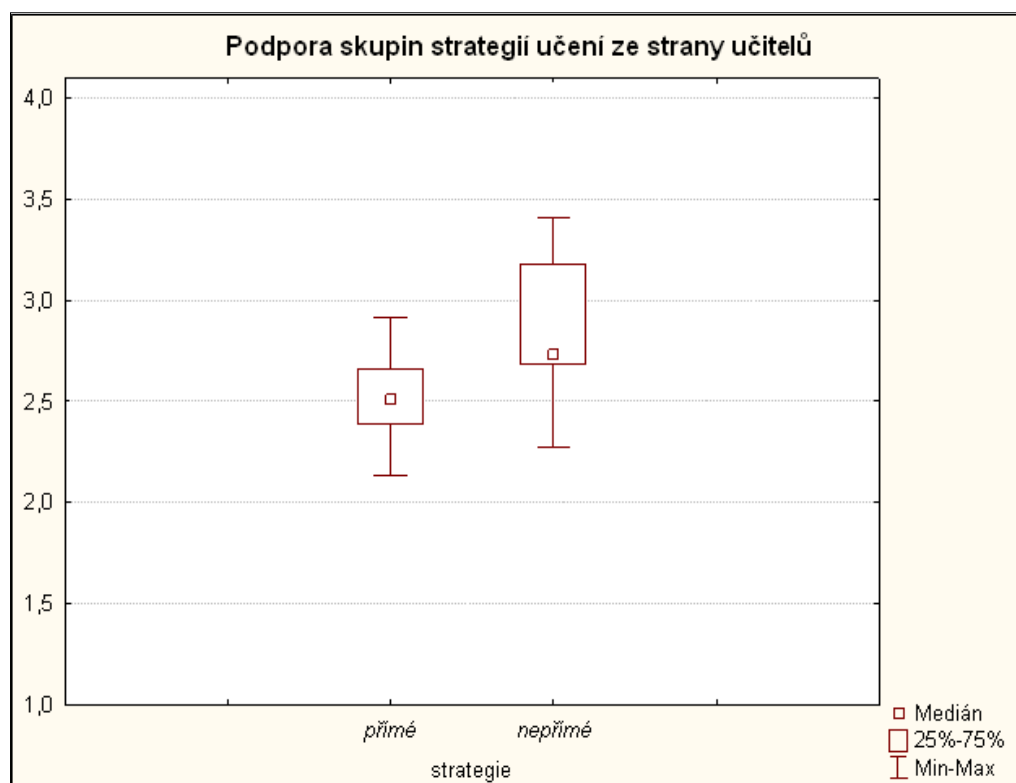
Tabulka 34: Podpora strategií učení ze strany učitelů

Z tabulky vyplývá, že na hladině významnosti $p \leq 0,05$ se nachází výsledky pro kognitivní a sociální strategie.

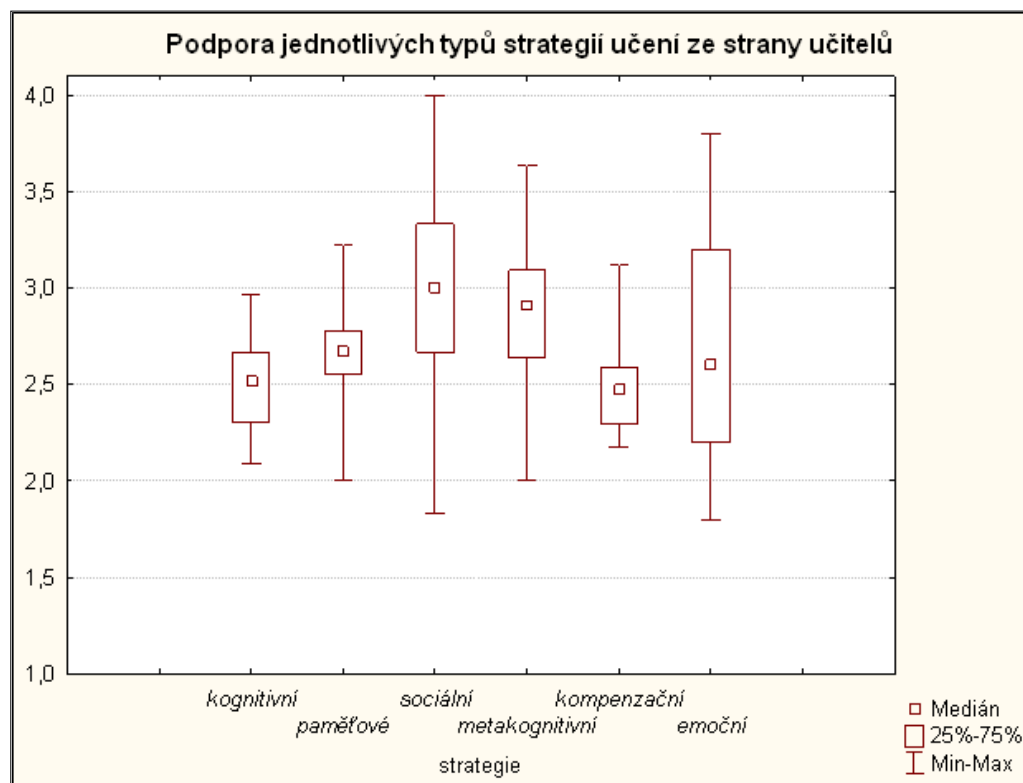
U **kognitivních strategií** lze říci, že ačkoli učitelé uváděli tyto strategie jako ty, které podněcovali, u jejich žáků se to neprojevilo a ti tyto strategie uváděli méně.

U **sociálních strategií** jsou výsledky v očekávaném směru. Ačkoli u ostatních strategií je výsledek na jiné hladině významnosti, než je zavedený úzus, tedy $p \leq 0,01$ nebo $p \leq 0,05$, z výsledků testů je zřejmé, že u metakognitivních strategií není rozdíl mezi tím, co uvedli učitelé a žáci v dotazníkovém šetření, podobně jako u paměťových, kompenzačních a emočních. Marginální rozdíly jsou pouze u dvou výše zmíněných skupin, tedy u sociálních a kognitivních strategií učení. U kognitivních strategií je zvláštní rozložení, je v opačném směru, než bylo očekáváno. Deficit je jednoznačně patrný u kompenzačních a kognitivních strategií učení. Z tabulky dále vyplývají odlišnosti u průměru i mediánu. Nižší průměrné pořadí znamená více extrémních případů u sociálních strategií.

Pro grafické srovnání jsou výsledky zpracovány a uvedeny v následujících grafech 12 a 13.



Graf 12: Podpora přímých a nepřímých strategií učení ze strany učitelů. Z grafu 12 je zřejmé, že učitelé podporovali více nepřímé strategie. V dalším grafu 13 jsou graficky znázorněny výsledky pro jednotlivé typy strategií.



Graf 13: Podpora jednotlivých strategií učení ze strany učitelů

Učitelé uvedli, že podporovali sociální strategie, metakognitivní, paměťové a emoční strategie, dále kognitivní a kompenzační strategie učení.

Ze sociálních strategií učitelé uváděli jako podporovanou strategii dotazování-požádání o vysvětlení a verifikaci, a to v rozmezí 100% - 66,6%. Další sociální strategie byly v odpovědích učitelů zjištěny v rozmezí 66,5% - 33,3% a byly to strategie požádání o vysvětlení a verifikaci a požádání o opravování. Poslední uvedená sociální strategie se nalézala také v posledním intervalu odpovědí učitelů. Přestože se sociální strategie jeví jako ty, které učitelé podporovali, nelze je ale označit jako žáky využívané, neboť je žáci nevyužívali alespoň mírou 50%. U metakognitivních strategií je rozdíl mezi tím, co deklarovali žáci a jejich učitelé. Stejnou mírou využívané a zároveň i podporované strategie byly strategie zaměření pozornosti a plánování a příprava na anticipovaný úkol, obě v rozmezí 66,5% - 33,3%. Ostatní zjištěné metakognitivní strategie se lišily, učitelé deklarovali podporu jiných strategií, než žáci uváděli ve svých dotaznících jako ty, které využívali nebo je v rámci daného rozmezí učitelé neuvedli vůbec.

Z paměťových strategií učitelé doporučovali a žáci stejnou mírou využívali strukturované procvičování učiva. Tato strategie se týkala práce se slovní zásobou. Ostatní strategie patřící dle R. Oxford (1990) k paměťovým, jako jsou vytváření vizuálních představ, mechanické techniky používání jazyka, byly zjištěny u obou skupin, lišily se ale mírou využití, kdy učitelé deklarovali vyšší míru podpory těchto konkrétních strategií, než byla míra využití u žáků. Další zjištěné paměťové strategie učení byly odlišné. Jako podporovanou využívanou lze označit strategii správného procvičování učiva, kterou doporučovali učitelé všech respondentů a byla využívána více než polovinou žáků, kteří se zúčastnili tohoto výzkumu. Další paměťovou strategií bylo používání vizuálních a auditivních reprezentací, kterou doporučovali učitelé 142 žáků a 134 žáci ji využívali.

U emočních strategií učení byl prokázán velký rozdíl mezi tím, co deklarovali učitelé a jak ty to strategie využívali žáci mladšího školního věku.

Žáci je využívali více, než je učitelé doporučovali. Strategii odměňování sebe sama využívalo 170 žáků a doporučovali ji učitelé 159 žáků. Strategie relaxace

pomocí smíchu byla využívána 149 respondenty mladšího školního věku a doporučovali ji učitelé 100 žáků.

U kognitivních strategií tomu bylo naopak než u emočních. Učitelé deklarovali jejich podporu, žákům je doporučovali a nabízeli. Ti je ale využívali v menší míře nebo využívali jiné strategie, než jim učitelé nabízeli. Strategii používání vnějších podpůrných prostředků přijímání a produkci cizojazyčného sdělení doporučovali učitelé 174 žáků, ale jen 116 žáků ji uvedlo jako využívanou strategii. Větší diskrepance je u strategie s názvem formální procvičování fonetického a grafického systému, kterou doporučovali učitelé 173 žáků a využívalo ji 109 respondentů mladšího školního věku.

Kompenzační strategie učení byly, dle výpovědí učitelů, podporovány a doporučovány ve větší míře, než je žáci využívali. U žáků se jako využívané objevily až v rozmezí 66,5% - 33,3% a méně. Rozdíly jsou patrné i na úrovni jednotlivých kompenzačních strategií; strategie obdržení pomoci byla jedinou podporovanou a zároveň žáky využívanou strategií.

Hypotézu H 5, která zněla **Míra využívání strategií učení je v přímé závislosti s příležitostmi vytvářenými učitelem ve výuce**, nelze přijmout pro neprůkazné vztahy. U jednotlivých položek nebo na úrovni jednotlivých typů strategií učení korelace prokázány byly, ne však u celého dotazníku a všech skupin strategií učení. Lze říci, že pouze 10% indikátorů koreluje, zbylé položky vypovídají o tom, že učitelé podněcovali ty strategie, které u žáků postrádali na základě toho, že vnímali jejich deficit. Deficit je patrný u kompenzačních, kognitivních a emočních strategií. Druhým principem, který lze aplikovat na zjištěné je, že učitelé podporovali strategie, které vlastně spontánně fungovaly. Na základě výše uvedeného **není H 5 přijata**.

6.3.1 Volné odpovědi v dotazníkovém šetření

Oba dotazníky, jak pro žáky, tak pro učitele, obsahovaly otevřené otázky, na které respondenti mohli reagovat podle vlastního uvážení. Vzhledem ke způsobu interpretace volných odpovědí považují tuto kapitolu za logický předěl mezi kvantitativní a kvalitativní částí výzkumu a proto ji zařazují právě mezi zmíněné oddíly empirické části.

6.3.1.1 Volné odpovědi v dotaznících žáků šestých ročníků

Dotazník nabízel 16 otevřených otázek. Možnost odpovědět na ně využilo 78 (38,61%) respondentů z celkového počtu 202 a celkový počet slovních vyjádření získaných od všech respondentů je 300. Pro větší přehled jsou slovní odpovědi uvedeny v tabulkách podle řečových dovedností, ve stejném pořadí, jak je nabízel dotazník, včetně slovní zásoby a překladu.

Poslech

U této řečové dovednosti byly v dotazníku uvedeny 4 položky s otevřenými odpověďmi, což je nejvyšší počet pro jednotlivou řečovou dovednost z celého dotazníku.

Nejčastěji žáci odpovídali na položku *Přidej cokoliv dalšího, co děláš, abys více poslouchal/a angličtinu*. Odpovědi najdeme v tabulce 35 poměrně široké škále.

Slovní vyjádření	Počet odpovědí
Poslouchám učitele/ku.	18
Poslouchám anglické písničky a rádio v anglickém jazyce.	4
Dívám se na anglické filmy a seriály.	4
Poslouchám kamarády nebo rodiče, mluvím s nimi.	4
Hraji počítačové hry.	3
Všechno, co můžu.	1
Jiné	7
Celkem	40

Tabulka 35: Více příležitostí k poslechu v angličtině

Druhou položkou poslechu, která nabízela možnost volné odpovědi byla ***Přidej cokoliv dalšího, co děláš, abys rozuměl/a vyslovovaným hláskám v angličtině.*** Reagovalo 21 žáků a jejich odpovědi jsou zpracovány v tabulce 36: Příležitosti k většímu porozumění výslovnosti hlásek

Slovní vyjádření	Počet odpovědí
Opakuji si doma.	5
Najdu si výslovnost a překlad ve slovníku	4
Poslouchám angličtinu na PC.	3
Porovnávám psanou podobu a výslovnost	3
Mluvím s tetou hodinu denně.	2
Jiné.	4
Celkem	21

Tabulka 36: Příležitosti k většímu porozumění výslovnosti hlásek

V situaci, aby žáci ***porozuměli tomu, co slyší v angličtině*** by volili následující strategie a postupy, které jsou zpracovány v tabulce 37.

Slovní vyjádření	Počet odpovědí
Soustředěně poslouchám.	5
Zapisuji si výslovnost.	4
Zachytím slova, která znám a ostatní odhadnu.	2
Hledám ve slovníku nebo internetových překladačích.	2
Poslouchám v hodině a taky učitelku jak vyslovuje.	2
Snažím se slovo nějak zakódovat, např. shoes, pak šoupnu nohama o zem, udělá to určitý zvuk podobný výslovnosti.	1
Když slyším něco zkráceného, snažím se to narovnat tak, aby mi z toho vyšlo slovo, které jsme se učili.	1
Jiné.	5
Celkem	22

Tabulka 37: Strategie využívané k porozumění slyšenému v angličtině

Přidej cokoliv dalšího, co děláš, pokud stále nerozumíš, co někdo říká anglicky byla poslední položkou s volnou odpovědí pro řečovou dovednost poslech. Žáci reagovali tak, jak je uvedeno v tabulce 38.

Slovní vyjádření	Počet odpovědí
Prostě se někoho zeptám.	5
Snažím se to odvodit podle ostatních slov, kterým rozumím.	2
Hlásím se.	1
Učím se ještě aktivněji.	1
Poslouchám dál.	1
Poprosím ho, aby mluvil trochu česky.	1
Řeknu mu, aby zpomalil.	1
Řeknu, ať mi to někdo přeloží.	1
Zjistím si psanou formu vět, kterým nerozumím, překládá se mi to o něco líp.	1
Kouknu se do sešitu.	1
Nechám si to vysvětlit.	1
Celkem	16

Tabulka 38: Postupy volené žáky, pokud stále nerozumí slyšenému

Z volných odpovědí, které se v dotazníku týkaly poslechu jako řečové dovednosti a které jsou zpracovány v tabulkách 35 - 38, je patrné, že pro žáky byl velmi důležitý učitel angličtiny, kterého vnímali jako zdroj jazyka. Podobně tomu bylo u filmů, seriálů a písniček v cílovém jazyce, které žáci uvedli jako možnost poslouchat angličtinu více. V podobném kontextu žáci uváděli své rodiče, starší kamarády a příbuzné. Procvičování byla jednoznačně nejvíce využívaná technika, vedle vnějších podpůrných prostředků, slovníků a překladů a počítačové techniky. Méně časté a nespecifické odpovědi jsem řadila do položky *Jiné*.

Slovní zásoba

Autoři dotazníku (Oxford, Cohen 2002) zařadili vedle řečových dovedností nejen překlad, ale i sadu otázek týkajících se slovní zásoby. Na *Přidej cokoliv dalšího, co děláš, aby sis zapamatoval/a nová slovíčka* jsem zaznamenala 31 odpovědí.

Slovní vyjádření	Počet odpovědí
Učím se s mamkou nebo s tatškou nebo s bratrem.	7
Opakuji si slovíčka stále dokola	7
Slovíčka si píšu.	5
Slovíčka si čtu a píšu.	4
Nevím, mám fotografickou paměť.	1
Neučím se slovíčka doma, až ve škole.	1
Napíšu si je na tabuli, které si doma hodně všímám.	1
Vybavím si větu, ve které slovíčko bylo.	1
U každého slovíčka si udělám tužkou hvězdičku a potom zavřu oči a nějaké si vylosuju, a když ho vím, hvězdičku vymažu.	1
Slovíčko si přečtu, několikrát zkusím vyslovit a napsat.	1
Nová slovíčka si napíšu a pak k nim doplním, co znamenají česky.	1
Učím se.	1
Celkem	31

Tabulka 39: Zapamatování si slovní zásoby

Žáci se většinou učili slovíčka technikou procvičování a za asistence rodičů nebo starších sourozenců. Slovíčka si poměrně často psali nebo psali a četli.

Ostatní techniky byly využívány méně. Patřily k nim psaní si slovíček na tabuli, doplnění českého překladu nebo věta, ve které bylo slovo použito.

Mluvení

Přidej cokoliv dalšího, co děláš, abys procvičoval/a schopnost mluvit anglicky

Slovní vyjádření	Počet odpovědí
Procvičuji mluvení s mamkou.	2
Mluvím se sourozencem anglicky, snažím se prohodit pár vět.	2
Poslouchám a procvičuju rozhovor.	2
Čtu anglické články.	1
Všechno.	1
Mám hru.	1
Zkousím se domluvit s dospělými-vyučujícím.	1
Říkám to pořád dokola.	1

Učím se to.	1
Učím se z CD na počítači.	1
Nahraju si to a pustím.	1
I doma občas mluvím anglicky.	1
Skoro nepochybuji si mluvit anglicky.	1
Celkem	16

Tabulka 40: Procvičování mluveného projevu

Přidej cokoliv dalšího, co děláš, abys měl/a možnost mluvit/a s jinými lidmi anglicky

Slovní vyjádření	Počet odpovědí
Hledám nová slova ve slovníku.	3
Jezdím do ciziny.	3
Požádám někoho z rodiny, kdo umí anglicky, aby se mnou opakoval.	5
Požádám někoho o pomoc, třeba učitelku.	3
Moc nemluví.	1
Nic, já nechci mluvit anglicky.	1
Řeknu si to v duchu.	1
Úplně všechno, také proto, že mě angličtina baví.	1
Dívám se na anglický pořad.	1
Učím se.	1
Celkem	20

Tabulka 41: Vyhledávání příležitostí k mluvení

Přidej cokoliv dalšího, co děláš, když si nemůžeš vzpomenout na anglické slovíčko nebo frázi, kterou chceš říct

Slovní vyjádření	Počet odpovědí
Podívám se do slovníku.	5
Zeptám se paní učitelky.	5
Přemyslím, jestli mě něco napadne.	4
Zamyslím se a vzpomínám.	3
Zkusím to říct jinak.	3
Neřeknu ji.	1
Řeknu já česky a děcka mi poradí.	1
Vzpomenu si na anglickou písničku.	1
Poradím si.	1
Mlčím.	1
Celkem	23

Tabulka 42: Pokud si nemohu vzpomenout na slovíčko

I u mluvení, jako řečové dovednosti, se ve volných výpovědích poměrně často objevovala pomoc rodičů nebo starších sourozenců, kteří, dle odpovědí z dotazníkového šetření, pomáhali s procvičováním mluvení v cizím jazyce. Jako další využívanou techniku žáci uvedli různé formy práce s počítačem a výukovými CD. Příležitost procvičit mluvení v angličtině spatřovali respondenti ve třech oblastech: s rodiči či členy rodiny, kteří cizí jazyk uměli, s učitelem a v cizině. Zajímavá je odpověď *Neprocvičuji mluvení*.

Čtení

Přidej cokoliv dalšího, co děláš, abys četl/a v angličtině více:

Slovní vyjádření	Počet odpovědí
Procvičuju si čtení.	6
Čtu anglické titulky u filmů, i dobrodružných.	6
Čtu anglické knížky a články z internetu.	1
Čtu jenom slovíčka, která se teď učíme.	1
Zeptám se.	1
Kupuju nebo hledám si zrcadlové knížky a články.	1
Hledám texty moc lehké.	1
Všechno, to je různé.	1
Podívám se do slovníku.	1
Celkem	19

Tabulka 43: Vyhledávání příležitostí ke čtení

Přidej cokoliv dalšího, co děláš, abys rozuměl/a tomu, co čteš v angličtině

Slovní vyjádření	Počet odpovědí
Snažím se to překládat.	4
Na papíře si nad slovo nadepíšu výslovnost anebo, co dané slovo znamená.	2
Hledám slova, kterým rozumím a ty ostatní si z toho odvodím.	2
Když je text na papíře, podtrhnu si to a označím barvami, někdy si k tomu napíšu, co to znamená.	1

Najdu si slova ve slovníku.	1
Všechno.	1
Moc nečtu, takhle někdy.	1
Zeptám se někoho.	1
Více čtu.	1
Většinou se dívám na obrázky.	1
Celkem	15

Tabulka 44: Porozumění čtenému

Přidej cokoliv dalšího, co děláš, když nerozumíš tomu, co čteš v angličtině:

Slovní vyjádření	Počet odpovědí
Někoho se zeptám.	11
Podívám se do slovníku.	4
Najdu si to na googlu.	4
Když je to kniha, kde jsou i obrázky, podívám se na ně.	1
Zkousím si to zapamatovat.	1
Cokoli.	1
Jdu za učitelkou.	1
Přeložím si tu větu, které jsem nerozuměla.	1
Přeložím na překladači, zeptám se.	1
Celkem	25

Tabulka 45: Pokud nerozumím čtenému textu

Dotazník nabízel tři položky s možností slovní odpovědi týkající se čtení. Z nich vyplývá, že žáci si čtení procvičovali, četli titulky u filmů, případně knihy a články z internetu. Čtení si respondenti spojovali s překladem, uvedli, že se snaží si přečtené přeložit. Pokud nerozuměli, vyhledávali si slova ve slovníku nebo pomocí google překladače. Zřídka využívali vizuální opory obrázků, odhadovali slova z kontextu nebo si barevně podtrhávali v textu.

Psaní

Přidej cokoliv dalšího, co děláš, abys psal/a více anglicky:

Slovní vyjádření	Počet odpovědí
Píšu různé texty.	4
Píšu anglické věty.	3
Píšu, spíš maluju, různé grafy na papír.	1
Strejdě je 5 let v Irsku a tak si dopisujeme	

přes mail.	1
Všechno.	1
(60), ale nenosím je do školy.	1
Učím se.	1
Najdu na internetu stránky, kde můžu procvičovat.	1
Na kartičky, říkám si po písmenech, jak se dané slovo píše.	1
Celkem	14

Tabulka 46: Příležitosti k procvičování psaní

Přidej cokoliv dalšího, co děláš, aby ses zlepšil/a v psaní v angličtině:

Slovní vyjádření	Počet odpovědí
Procvičuju psaní.	3
Když děláme ve škole nějaký projekt, snažím se co nejvíce.	1
Někdo mi doma nadiktuje slovíčka a já je píšu.	1
Ozdobím si to, ať je to hezčí.	1
Píšu doma diktáty.	1
Zkontroluji si to.	1
Píšu si pár slovíček česky, potom je překládám a píšu anglicky.	1
Celkem	9

Tabulka 47: Zlepšení psaní v angličtině

Přidej cokoliv dalšího, co děláš, když si nemůžeš vzpomenout na anglické slovíčko nebo frázi, kterou chceš napsat:

Slovní vyjádření	Počet odpovědí
Podívám se do slovníku.	6
Někoho se zeptám.	3
Zkousím si vzpomenout.	3
Anglická slova, která neznám, se pokouším říct synonymem.	1
Napíšu to česky.	1
Celkem	14

Tabulka 48: Pokud si nemohu vzpomenout na slovo, které chci napsat

Aby žáci psali více či se zlepšili v psaní, využívali procvičování formou psaní vět a různých textů. Pokud neznali potřebné slovíčko nebo frázi, použili slovník nebo překladač v počítači. Pokud si žák procvičoval písemnou podobu slov, hrála roli pomoc někoho z rodiny a také strategie překladu.

Překlad

Přidej cokoliv dalšího, co děláš, když překládáš z češtiny do angličtiny nebo naopak.

Slovní vyjádření	Počet odpovědí
Podívám se do slovníku.	3
Použiju slovník nebo překladač na počítači.	2
Podívám se do nějaké knížky.	1
Přeložím si otázku, abych věděla, na co mám odpovědět.	1
Promýšlím si to.	2
Celkem	9

Tabulka 49: Pokud překládám do češtiny nebo angličtiny

Přidej cokoliv dalšího, co děláš, abys myslel/a anglicky:

Slovní vyjádření	Počet odpovědí
Přemýšlím.	2
Poslouchám anglická CD.	1
Zkousím to často i mimo školu.	1
Jiné	2
Celkem	6

Tabulka 50: Abych myslel/a anglicky

Překlad byl nejčastěji spojen s vyhledáváním významu slov ve slovníku nebo v překladačích podobně jako u psaní a čtení.

Poslední položka byla pro žáky poměrně složitá vzhledem k úrovni kognitivního vývoje a možnosti na ni odpovědět využilo jen 6 respondentů z 202.

6.3.1.2 Volné odpovědi v dotaznících učitelů šestých ročníků

Stejně jako u žákovské verze nabízel dotazník učitelům 16 otevřených otázek. Možnost na ně odpovědět využili 4 (30,76%) respondenti z celkového počtu 13. Reakce jednotlivých učitelů včetně jejich profilů jsou uvedeny v příloze 8. Učitelé, kteří využili možnost rozšířit a upřesnit své odpovědi v dotaznících o informaci, jaké rady dávají svým žákům v konkrétních situacích, se nejčastěji vyjadřovali k poslechu, mluvení a čtení, méně často k psaní, překladu a slovní zásobě. Z jejich odpovědí vyplývá, že nejčastěji radili žákům co dělat, **aby více poslouchali angličtinu**. Ke konkrétním strategiím a technikám patřilo procvičování v přirozeném kontextu (poslouchat rádio, sledovat filmy v původním znění). Pokud žáci stále nerozuměli, co někdo říká, měli by se držet nelingvistických signálů (tón hlasu, mimika, gesta). Aby žáci rozuměli tomu, **co slyší anglicky**, učitel sám zmínil jen svoji vyučovací strategii, kterou používá (ve všech bodech se snažím jít příkladem, snažím se přimět žáky k interakci), přestože položka zjišťovala strategie učení žáků a začátek formulace byl *Co radíte žákům, aby*.

Aby žáci **procvičovali schopnost mluvit anglicky**, měli by sami využívat mimiky a gestikulace (snažte se poradit si třeba rukama, nohama; nakreslete jednoduchý obrázek), spolupracovat se zdatnými uživateli jazyka (mluvte s učitelem výhradně anglicky), snažit se myslet v angličtině (přepněte na 10 minut denně do angličtiny).

Odpověď na položku *Co radíte žákům, aby měli* **možnost mluvit s jinými lidmi anglicky**, která byla suchým konstatováním faktu, že děti nemají mnoho příležitostí, byla poněkud překvapující. Domnívám se, že je to právě učitel, který by v rámci role facilitátora strategií učení měl poradit žákům, jaké příležitosti mohou využít, kde je mohou hledat a jak s nimi pracovat.

Pokud si starší žáci **nemohou vzpomenout na slovíčko nebo frázi, kterou chtějí říci**, měli by to, podle učitelů, zkusit říci jinak a tak se přiblížit či přizpůsobit cizojazyčnému sdělení (opsat slovíčko, použít synonymum).

Pro mladší žáky jsem zaznamenala v této situaci strategii obdržení pomoci (mladší se někoho zeptají). Zde je škoda, že není uvedeno, jak a kdy se mladší žák dopracuje ke strategii těch starších a nelze vystopovat intervence učitele.

Aby žáci **více četli v angličtině**, učitelé shodně doporučovali čtení knih, které žákům půjčovali buď z vlastních anebo školních zdrojů (spíše jim půjčují nebo dělám knížečky, půjčuji jim zjednodušenou četbu). Zajímavá byla odpověď, kdy učitel doporučoval svým žákům, aby četli více v angličtině, opakované a několikanásobné čtení nahlas textů, které jsou v učebnici pro daný ročník (naučte se pořádně číst nahlas texty, které jsou v učebnici). K psaní se vyjadřovala pouze jedna učitelka, která reagovala na položku **Co radíte žákům, aby psali více anglicky**. Z jejího vyjádření ale žádnou konkrétní strategii směrem k žákům nelze identifikovat, protože pouze uvádí okolnosti, za kterých žáci píší (Bývá předmětem školních činností, jiným lidem jen pokud je to tématem, referát jen pokud se to týká výuky.). Stejná učitelka se vyjadřovala k položce **Co radíte žákům, aby se zlepšili v psaní v angličtině** a mezi doporučeními pro žáky 6. ročníku najdeme zdůraznění role gramatiky, nepoužívání kontroly pravopisu a překladače v protikladu k nutnosti vždy znát potřebnou informaci (Gramatika není jen teorie, kontrola gramatiky a pravopisu je spíše pro starší, nepište česky a vyhněte se překladači, vždy byste měli vědět).

K překladu se vyjadřovala pouze jedna učitelka, která uvedla, že radí žákům, aby nepřekládali otrocky, ale volně.

Ačkoli je k dispozici poměrně malý počet slovních vyjádření k otevřeným položkám dotazníku, lze říci, že i když někteří učitelé deklarují znalost problematiky strategií učení, tvrdí, že jejich využívání žákům nabízí a zprostředkovávají, jejich odpovědi spíše ukazují na rezervy a nevyužité příležitosti, což je patrné z porovnání odpovědí učitelů a žáků podle jednotlivých řečových dovedností, slovní zásoby a překladu.

Poslech

U poslechu učitelé deklarovali, že doporučují procvičování v přirozeném kontextu (rádio, filmy, žáci ale na prvním místě uvedli právě učitele, kterého poslouchají, teprve poté uvedli poslech písniček, rádia, dále filmy a seriály a počítačové hry. Ačkoli učitelé neuvedli žádnou techniku či strategii, kterou by žáci mohli využít, aby lépe rozuměli tomu, co slyší, ve volných odpovědích respondentů mladšího školního věku jsem zaznamenala následující odpovědi:

soustředěný poslech, využívání slovníků, poslech s důrazem na pochopení výslovnosti, zapisování si výslovnosti

a odhad významu slov z kontextu. Lze předpokládat, že žáci využívali výše zmíněné strategie intuitivně, bez toho aniž by jim je učitelé nabídli.

Podobná situace byla u položky, která mapovala situaci, kdy žáci stále nerozumí tomu, co kdo říká. Učitelé radili využít nelingvistických signálů, kdežto žáci uvedli, že by se někoho zeptali, snažili se odhadnout význam z kontextu, tedy využít lingvistických signálů, či překvapivě by volili překlad nebo dokonce požádali mluvčího, aby použil češtinu.

Mluvení

U této řečové dovednosti byla malá shoda u všech tří položek. Dá se říci, že žáci využívali jiné strategie a techniky než jejich učitelé, dle odpovědí v dotaznících, podporovali.

Podle učitelů by žáci měli využívat gesta, mimiku a snažit se domluvit případně pomocí obrázků, které nakreslí místo slov. Žáci by naopak v situaci, kdy chtějí procvičit schopnost mluvit anglicky, požádali o asistenci rodiče a sourozence, z čehož lze vyvodit, že procvičování schopnosti mluvení mají spojeno více s řízenými aktivitami, které jsou vymezeny školními tématy, než běžnými každodenními, ve kterých by opravdu museli využít jiných technik. Tuto skutečnost potvrzuje i výpověď jednoho z učitelů, který konstatoval, že žáci nemají příležitostí mluvit s jinými lidmi²⁸. S tím koresponduje odpověď jednoho z žáků, který uvedl, že anglicky skoro nemluví. Tato situace může ukazovat na málo příležitostí v hodině anglického jazyka či obecně na málo příležitostí angličtinu použít. Nedostatek příležitostí k mluvení kompenzovali žáci mechanickými technikami, opakováním si, využitím počítačové techniky či prací se slovníkem. Žáci uvedli také cestování jako jednu z možností použít angličtinu, což se ale neobjevilo ve výpovědích učitelů.

U položky pokud si žáci nemohou vzpomenout na anglické slovo, které chtějí říci, měli by se pokusit použít synonymum či opis, žáci by sáhli po slovníku či se někoho zeptali. Poslední uvedená odpověď koresponduje s výpovědí v učitelských dotaznících, která zněla: Ti mladší se někoho zeptají.

²⁸ Učitel měl 23 let praxe.

Slovníky v této situaci učitelé nedoporučovali, nezdůraznili ani svoji roli učitele jako zdroje jazyka, ačkoli žáci je tak vnímali.

Čtení

U čtení byla jistá shoda v obou dotaznících, která se týkala čtení knih.

Žáci uvedli, že čtou jednoduché texty a učitelé je nejen doporučovali, ale mnozí také žákům poskytovali. Těchto odpovědí nebylo, bohužel, mnoho.

Mnohem častěji se shodně u obou skupin respondentů objevila odpověď, ve které se projevuje doporučení učitele, aby žáci opakovaně četli texty z učebnice. Čtení nahlas je jistě důležité, nevede však žáky k lásce k literatuře a k celoživotnímu návyku číst a rozumět literatuře, natož ji vyhledávat.

Více se projevovala snaha a tendence překládat čtený text, což pravděpodobně koresponduje s tím, jak s nimi žáci pracují v hodinách, velmi okrajově žáci uvedli, že odhadují z kontextu, podle obrázků, či toho, co by mohlo následovat apod. Učitelé to vůbec nedoporučovali.

Psaní

Podobně tomu bylo i u psaní. Žáci ve svých volných odpovědích uvedli spíše procvičování a mechanické procvičování grafického systému, než psaní kreativní, které by se nevázalo na procvičování slovní zásoby a větných konstrukcí probíraných v hodinách. I zde byly žakovské odpovědi ve větší šíři a nekorespondovaly s učitelskými.

Učitelé zdůrazňovali roli gramatiky a projektů, kdežto žáci zmiňovali mechanické techniky procvičování (slovní zásoba, diktáty, procvičování psaní probraných vět), práci se slovníkem, kde si vyhledávali neznámá slova a asistenci rodičů nebo starších sourozenců, kteří jim obvykle s procvičováním pomáhali.

V odpovědích žáků byly i takové, kde lze najít to, že používají technologie, mail, internet. Učitelé technologie nezmínili vůbec, ačkoli ty hrají v životě žáků poměrně významnou roli a daly by se využít i pro procvičování psaní.

Slovní zásoba a překlad

Ke slovní zásobě se učitelé nevyjádřili vůbec, z výpovědí žáků ale vyplývá, že pro žáky je to oblast, které se věnují často a většinou se učí s rodiči nebo sourozenci

a slovíčka si opakují nebo čtou a píší. Málo se objevují odpovědi, které by značily techniku zasazení slova do kontextu, fonetické reprezentace či vytváření vizuálních představ. Překlad se v žákovských odpovědích prolínal téměř všemi řečovými dovednostmi a z výpovědí žáků lze usuzovat, že jsou k překladu vedeni i v situacích, ve kterých by byly jiné strategie a techniky efektivnější. Tím je zejména překlad přečteného, překlad slovní zásoby apod.

Ačkoli všichni učitelé deklarovali, že strategie učení znali a pracovali s nimi, v této části dotazníkového šetření to nelze potvrdit. Z volných odpovědí lze vyvodit, že žáky často vedli k jiným strategiím učení, než deklarovali a jistě neintencionálně nevytvářeli dostatek příležitostí, jak uvedli v dotazníku. Naopak i žáci využívali daleko více strategií a technik. Zdá se, že je využívali intuitivně a ne vždy zcela efektivně.

6.4 Diskuze ke kvantitativní části výzkumu

Cílem kvantitativní části výzkumného šetření bylo zjistit, které strategie učení využívají žáci s ukončeným primárním stupněm vzdělávání v učení se anglickému jazyku, identifikovat a popsat je a porovnat s těmi, které využívají adolescenti a dospělí podle dosavadních výzkumů realizovaných v České republice a ve světě. Testován byl také vztah mezi mírou využívání strategií učení žáky mladšího školního věku a příležitostmi, které jejich učitelé vytvářeli v hodinách angličtiny.

Většina žáků měla z angličtiny na konci primárního stupně vzdělávání známku *výborný* nebo *chvalitebný*. Spearmanovým koeficientem korelace byl zkoumán vztah mezi známkou a spokojeností se známkou na posledním vysvědčení, kdy spokojenost se známkou je v tomto výzkumu chápána jako postoj a motivační faktor k učení se cizímu jazyku. Ukázalo se, že mezi těmito dvěma proměnnými je velmi těsný vztah. Nejvíce byli spokojeni žáci se stupněm *výborný*, žáci se stupněm *dostatečný* byli vesměs nespokojeni s hodnocením z angličtiny.

Vztah mezi spokojeností se známkou na posledním vysvědčení a mírou snahy k dosažení známky na posledním vysvědčení nebyl prokázán. Spearmanův koeficient korelace nabýval záporných hodnot, což znamená, že větší snahu deklarovali ti žáci, kteří měli na vysvědčení známku 3 *dobrý* nebo 4 *dostatečný*. Z tohoto závěru lze vyvodit, že žáci s hodnocením *dobrý* a *dostatečný* nevyužívali efektivní strategie učení a neměli je zautomatizované, přestože se snažili dosáhnout dobrého výsledku. Naopak ti, kteří měli hodnocení *výborný* nebo *chvalitebný* si skutečnost, že využívali strategie učení, nemuseli uvědomovat a využívali je víceméně automaticky. Zámka na posledním vysvědčení byla také kritériem pro definování úspěšného a méně úspěšného žáka. Z výše uvedeného lze usuzovat, že úspěšní žáci využívali strategie učení více a spíše neuvědoměle a tudíž si některé ze strategií již mohli zautomatizovat. Lze konstatovat, že žáci, kteří měli na vysvědčení známku *výborný*, využívali více nepřímých strategií učení, také více strategií

kognitivních, sociálních a metakognitivních než žáci méně úspěšní.

U žáků, kteří měli na vysvědčení známku *chvalitebný* nebo *dobrý*, případně *dostatečný* byly rozdíly pouze u metakognitivních strategií učení, u ostatních skupin strategií ne. Výsledky tohoto výzkumu korespondují s výsledky jiných výzkumů, např. P. Gunning (1997), A. Chamot, P. El-Dinary (1999), L. Yu (2006) a dalších.

V českém kontextu lze výsledky porovnat s výzkumem K. Vlčkové (2010), která ve svém šetření potvrdila signifikantní vztah mezi mezi známkou a mírou využívání strategií. Úspěšní žáci využívali více strategií učení, více využívali příležitostí k použití jazyka a měli výuku i mimo školu. U méně úspěšných žáků byl zjištěn deficit ve využívání kompenzačních strategií.

V dosavadních výzkumech strategií učení u dospělých byly prokázány rozdíly ve využívání strategií učení podle genderu (Oxford 1986; Oxford, Nyikos, Crookal 1987; Oxford, Nyikos 1989; Ehrman, Oxford 1990; Green, Oxford 1995; Vlčková 2005, 2007, 2010). Dívky a ženy využívaly více strategií učení a také širší repertoár. Také ve výzkumech, ve kterých byli respondenty žáci mladšího školního věku, se gender ukazuje jako signifikantní proměnná (Lan, Oxford 2003; Hsu (cit 2011); Vlčková 2010). V tomto výzkumu bylo prokázáno, že chlapci využívali více přímých i nepřímých strategií učení. Z přímých strategií učení hoši využívali nejčastěji kompenzační strategie učení a nejméně často sociální. Chlapci i dívky využívali stejně emočních strategií učení. Největší rozdíl byl ve využívání kognitivních strategií, hoši je využívali více než dívky.

Výsledky tohoto výzkumu se liší od těch, které publikovala K. Vlčková (2010) v rámci své habilitační práce anebo R. Lan, R. Oxford (2003), kdy dívky využívaly více strategií učení než chlapci. Důvodem může být použití různých dotazníků, kdy v tomto šetření jsem použila dotazník podle A. D. Cohena a R. Oxford pro žáky mladšího školního věku, kdežto v ostatních výzkumech, včetně výzkumu K. Vlčkové, byl použit adaptovaný dotazník SILL R. Oxford (1990).

Aby bylo možno tuto skutečnost prokázat, bylo by zapotřebí dalšího zkoumání zaměřeného na rozdíly u dívek a chlapců.

Vztah mezi délkou (dobou) učení se angličtině jako cizímu jazyku a celkovou mírou využívání strategií učení se u žáků mladšího školního věku, kteří byli respondenty tohoto výzkumu, se prokázat nepodařilo. K podobnému závěru dospěla i K. Vlčková (2010), která ve svém výzkumu ale prokázala větší míru využití některých kognitivních strategií učení. U některých sociálních strategií naopak uvedla negativní vztah.

Výsledky výzkumů u dospělých ukazují na upřednostňování přímých strategií před nepřímými (např. Vlčková 2007, 2010). U žáků na konci primárního vzdělávání se podařilo v tomto výzkumu prokázat, že žáci mladšího školního věku využívají více strategie nepřímé. Více tedy využívají strategie učení, které podporují a řídí proces učení se jazyku než ty, které se přímo cizího jazyka týkají.

Nejvíce využívanými strategiemi na konci primárního vzdělávání byly emoční strategie, které pomáhají snižovat úzkost a jsou důležité pro sebepovzbuzování a také pomáhají žákům zvládat emoce spojené s učením se cizímu jazyku. Z konkrétních emočních strategií žáci nejčastěji využívali strategii odměňování sebe sama, nejméně strategii prodiskutování pocitů týkajících se cizího jazyka a jeho učení. Emoční strategie byly nejvyužívanějšími ze všech druhů strategií i ve výzkumech S. Hsu (cit 2011) a R. Lan s R. Oxford (2003).

P. Gunning (1997) prokázala, že emoční strategie byly druhými nejvyužívanějšími strategiemi, hned po kompenzačních, což mohlo být podmíněno skutečností, že zkoumala strategie učení ve školách typu *immersion*, kde mohla být vyšší míra využití kompenzačních strategií dána povahou prostředí, ve kterém se výuka odehrávala. Výsledky tohoto výzkumu dále potvrdily správnost předpokladu, že emoční strategie budou významně využívány žáky mladšího školního věku a zcela potvrdily zařazení dotazníkových položek k původní verzi A. D. Cohena a R. Oxford (Cohen, Weaver 2006).

Nejméně využívanými strategiemi byly kognitivní strategie učení. Nejvíce kognitivních strategií využívali žáci se známkou chvalitebný a nejméně ti, kteří měli známku dobrý nebo dostatečný. Tento závěr koresponduje s tím, který publikovala Kiely (2002), kdy nejvíce strategií učení využívali žáci s průměrnou znalostí angličtiny²⁹ a srovnání přináší i Příloha 12, ve které jsou porovnány výsledky výzkumu P. Gunning (1997) a R. Lan (2005) a tohoto výzkumu.

Potvrdilo se, že pro žáky mladšího školního věku je podpora ze strany rodičů nebo starších sourozenců velmi důležitá a představuje jednu ze skrytých proměnných (srov. Vlčková 2010). 139 (68,81%) respondentů uvedlo, že se doma připravují na hodiny angličtiny buď s rodiči anebo staršími sourozenci. Odrazilo se to i ve volných odpovědích, kdy kamarádi nebo rodiče, kromě asistence u domácí přípravy, byli zdrojem jazyka, tedy těmi, koho by se žáci mladšího školního věku ptali v případě potřeby a také těmi, se kterými procvičovali mluvení.

Role učitele, nejen jako facilitátora učebních strategií, se ukazuje u žáků mladšího školního věku jako klíčová. Majoritní většina respondentů uvedla, že jim učitel radí, jak se angličtinu učit. Podobné výpovědi jsem zaznamenala i u volných odpovědí v dotazníkovém šetření. Učitele žáci poslouchali proto, aby byli více v kontaktu s jazykem, oslovili by ho v případě, že si nemohou vzpomenout na slovo či výraz a komunikace s učitelem pro žáky představovala konkrétní příležitost k procvičení jazyka. Žáci uvedli v dotaznících, že využívali více nepřímých strategií učení než přímých. Bylo prokázáno, že jejich učitelé také více podporovali strategie nepřímé než přímé. Pokud jde o jednotlivé skupiny strategií učení, významné byly pouze výsledky pro kognitivní a sociální strategie. Kognitivní strategie učitelé uváděli jako ty, které podněcují, což nekoresponduje s výsledky u žáků mladšího školního věku, protože kognitivní strategie byly žáky na konci primárního vzdělávání

²⁹ Podle hodnocení učitelů žáků si Kiely určila tři skupiny žáků dle jazykové úrovně: velmi dobrou, průměrnou a slabou.

využívány nejméně. Dalším rozdílem, který byl v tomto výzkumu prokázán, byl v míře využívání a podporování sociálních strategií učení, kdy nižší průměrné pořadí znamenalo více extrémních případů u tohoto druhu strategií učení. U kompenzačních, emočních, paměťových a metakognitivních strategií učení není velký rozdíl v tom, co uvedli v dotaznících učitelé a jejich žáci. U kompenzačních strategií učení odpovídá výsledek výzkumu tomu, který publikovala K. Vlčková (2010). Je zřejmé, že učitelé tyto strategie v jisté míře podporovali. Ne však dostatečně, protože ve formálním školním prostředí má stále větší váhu deklarativní znalost než schopnost jisté překážky ve znalosti kompenzovat.

Závěry výzkumů prováděných ve světě u žáků mladšího školního věku se liší. Kompenzační strategie učení byly více využívány žáky z prostředí škol typu immersion (Gunning 1997) nebo ze soukromých škol, kde měli žáci více příležitostí angličtinu použít (Gúrsoi 2010), či ve výzkumu R. Lan a R. Oxford (2003) z Taiwanu. V ostatních šetřeních byly kompenzační strategie nejméně využívány (Hsu (cit 2011); Yu 2006).

Ačkoli učitelé v dotaznících uvedli, že strategie učení znají a pracují s nimi, výzkum prokázal, že mají spíše tendenci podporovat strategie učení, které již fungují a ačkoli vědí, že žákům některé strategie chybí, nedokáží je více nabízet a jejich doporučování jen deklarují. To také ukazuje na skutečnost, že facilitace učebních strategií nebyla vedena způsobem, který by žáci byli schopni akceptovat a profitovat z něj. Otázkou také zůstává, zda jsou učitelé schopni potřeby svých žáků identifikovat a na základě zjištěného nabízet takové strategie, které by žáci dokázali využít a tak se postupně více a více posouvat od učení řízeného k autoregulovanému. Výše uvedené podtrhují i výsledky volných odpovědí z dotazníků žáků i učitelů. Žáci využívali vesměs jiné strategie učení a také jejich širší repertoár, uvedli i využití moderních technologií, které učitelé nezmínili vůbec.

Z výzkumného šetření dále vyplývá, že učitelé nedokázali žákům poradit a doporučit jak vyhledávat příležitosti k využití jazyka a z jejich odpovědí spíše vyplynul opak, tedy názor, že žáci mladšího školního věku nemají mnoho

takových příležitostí. Tato skutečnost se odrazila v odpovědích žáků, kteří se více upínali na učitele samotného, na školní a řízené aktivity než jiné, které by tyto doplňovaly a rozšiřovaly. Zajímavé je, že učitelé v dotaznících více zdůrazňovali řízené a kontrolované aktivity, roli gramatiky, což korespondovalo i se strategiemi, jejichž využití žáci deklarovali v dotaznících. Převládaly spíše mechanické techniky procvičování u psaní a i čtení, neboť učitelé doporučovali opakované čtení textů z učebnice častěji, než tiché čtení nebo čtení s porozuměním. To je podtrženo i skutečností, že čtení bylo v odpovědích žáků spojeno s překládáním textů, což korespondovalo s tím, jak žáci pracují s texty ve škole. Tendence vést žáky k překládání byla z volných odpovědí zjevná a to i tehdy, kdy by učitelé mohli nabídnout kompenzační strategie, vhodnější vzhledem k celoživotnímu vzdělávání a autonomii učení.

Přestože nelze zobecňovat, protože vzorek učitelů byl malý, z odpovědí lze vyvodit, že aprobez, délka praxe ani to, kde se učitelé se strategiemi učení obeznámili, nemělo vliv na to, jakým způsobem s nimi učitelé pracovali se strategiemi učení v hodinách angličtiny. Naopak, v mnohých situacích lze usuzovat na fakt, že se podpora a facilitace strategií učení odehrávala v rovině skrytého kurikula, kdy učitelé neintencionálně působili spíše opačným směrem, než bylo žádoucí a neposkytovali žákům dostatek příležitostí osvojit si nebo se seznámit se strategiemi učení, které by pro ně byly efektivnější a pomohly jim dosáhnout lepších výsledků.

V podobném duchu lze interpretovat i závěry zahraničních výzkumů, jejichž součástí byla i šetření týkajících se učitelů. Výzkumníci se shodli na skutečnosti, že učitelé nepodporují strategie učení dostatečně a nenabízejí je v dostatečné šíři a míře (Coyle, Valcarcel 2002; Yu 2006; Gürsoi 2010). Výše uvedené argumenty hovoří jasně ve prospěch zařazení této problematiky jak do pregraduální přípravy učitelů, ale také do dalšího a celoživotního vzdělávání.

6.5 Kvalitativní fáze výzkumu

6.5.1 Polostrukturovaný rozhovor

Pro kvalitativní fázi výzkumu byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, který umožnil žákům prohloubit, upřesnit a doplnit odpovědi z dotazníkového šetření provedeného v kvantitativní části výzkumu. Tato metoda mi umožnila pružně reagovat na některé problémy a otázky ohledně používaných strategií učení u žáků v průběhu rozhovorů, ale především vedla k hlubšímu poznání některých aspektů dané problematiky.

Všechny rozhovory byly zaměřeny na používání angličtiny mimo školu, oblíbenost angličtiny jako školního předmětu, přípravu do angličtiny a konkrétní strategie a roli učitele jako facilitátora učebních strategií.

6.5.1.1 Výběrový soubor pro kvalitativní fázi výzkumu

Na základě analýzy dat získaných v první fázi výzkumu jsem vybrala 19 žáků, jejichž data vykazovala jistou specifčnost (vysoká či nízká míra používání strategií, snaha vedoucí ke známce z angličtiny v korelaci se známkou na posledním vysvědčení, zajímavé volné odpovědi, jiný mateřský jazyk než čeština apod., viz Příloha 13: Výběrový soubor pro kvalitativní část výzkumu. Tito žáci byli vybráni pro druhou (kvalitativní) fázi výzkumu a byli požádáni o rozhovor.

Se dvěma žáky se nepodařilo uskutečnit rozhovor, poněvadž rodiče nedali potřebný souhlas k jeho realizaci. Celkem bylo v kvalitativní fázi výzkumu vedeno 16 rozhovorů se 17 žáky. Schéma 3 ukazuje pořadí rozhovorů tak, jak byly chronologicky vedeny.

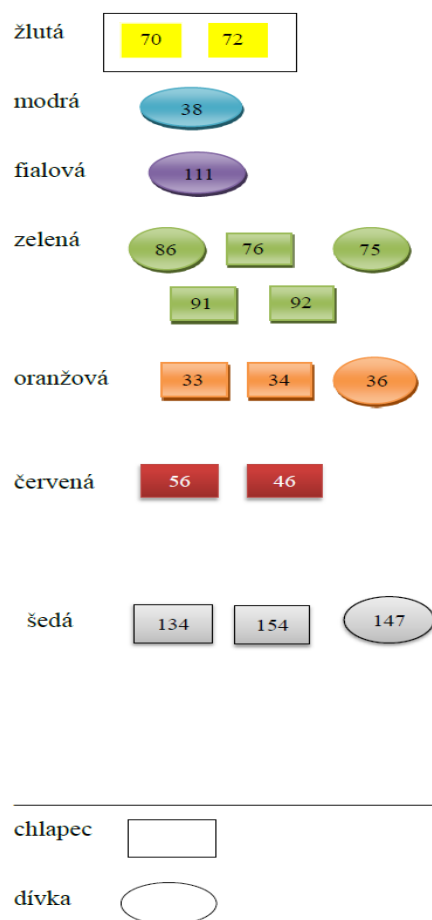


Schéma 3: Rozhovory se žáky v kvalitativní fázi.

6.5.2 Průběh kvalitativní fáze

Se žáky, jejichž rodiče dali souhlas s rozhovorem, byly realizovány v období leden až březen 2011 polostrukturované rozhovory (viz Příloha 14), které byly zaznamenány na diktafon, transkribovány³⁰ a analyzovány kódováním a kategorizací.

Rozhovory byly vedeny ve škole, buď ve volné učebně nebo, s laskavým svolením ostatních kolegů, ve sborovně či kabinetě cizích jazyků školy. Před vlastním pořízením rozhovoru byl každý participant kvalitativní fáze znovu ujištěn o anonymitě dat, jejich způsobu zpracování a o funkci barevných kódů, které byly pro rozhovory identifikačním údajem o respondentech.

³⁰ Přepisy rozhovorů jsou k dispozici u autorky práce.

Ve všech rozhovorech jsem vycházela z následujících okruhů:

1. Používání angličtiny mimo školu.

Čteš si v angličtině mimo školu? Jak často používáš angličtinu mimo školu?

2. Oblíbenost angličtiny jako školního předmětu.

Baví tě angličtina?

3. Příprava do angličtiny a konkrétní strategie

Jak často se připravuješ do angličtiny? Co konkrétního děláš? Co je pro tebe nejtěžší v angličtině?

4. Učitel jako facilitátor

Paní učitelka ti radí, jak se angličtinu učit. Které konkrétní rady si pamatuješ?

Během rozhovorů bylo využito i sondážních otázek, tzv. probing³¹, které podle Hendla „...slouží k prohloubení odpovědi v určitém směru“ (2005, s. 170).

Jako první v pořadí byla vedena interview se žáky žlutý 70 a 72, jediný rozhovor, který se uskutečnil ve dvojici, a individuální rozhovor se žákyní modrá 38.

Následná analýza transkriptů těchto rozhovorů ukázala, že pro účely výzkumu získám podrobnější a přesnější odpovědi při individuálním rozhovoru, který mi umožní klást širší spektrum otázek, pomocí kterých mohu pružněji reagovat v konkrétní situaci. Také respondenti rozvinuli své odpovědi více v individuálním rozhovoru, u rozhovoru ve dvojici měli naopak pocit, že druhý participant vyčerpал odpověď natolik, že již není co dodat. Proto byly další rozhovory vedeny výhradně individuálně.

Po zaznamenání na diktafon byly všechny odpovědi žáků transkribovány, analyzovány a seskupeny do jednotlivých kategorií, které byly stanoveny a priori tak, aby korespondovaly se skupinami strategií dle klasifikace Oxford (1990):

³¹ „Sondáž (probing) slouží k prohloubení odpovědi v určitém směru. Má probíhat v normálním konverzačním stylu, tazatel nemá dát najevo, že mu na ní záleží. ... Přirozená množina sondážních otázek spočívá v otázkách o podrobnostech kontextu. ... Sondážní strategie je vždy založena na otázkách a nonverbálních náznacích“ (Hendl, 2005, s.170).

Kategorie pro kvalitativní výzkum:

- 1. kognitivní strategie**
- 2. paměťové strategie**
- 3. kompenzační strategie**
- 4. metakognitivní strategie**
- 5. emoční strategie**
- 6. sociální strategie**

Z dosavadních výzkumů učebních strategií, ve kterých výzkumníci použili kvalitativní metody zkoumání (Gunning, 1997; Gürsoi, 2010 a další) vyplývá, že mezi úspěšnými a méně úspěšnými žáky jsou významné rozdíly ve využívání strategií učení. Proto jsou v této kapitole transkripty analyzovány podle výše uvedených kategorií u úspěšných a méně úspěšných žáků³².

Úspěšných žáků bylo devět (4 chlapci a 5 dívek, Příloha 16) a méně úspěšných osm (7 chlapců a 1 dívka, Příloha 15).

1. Kognitivní strategie

Z kognitivních strategií byly úspěšnými žáky využívány strategie z podskupiny procvičování. Žáci si procvičovali fonetický a grafický systém, což bylo nejčastější formou domácí přípravy. Procvičovali psanou formu slovíček, psali věty, které se vázaly k probíranému učivu, častokrát si učivo vícekrát memorovali. Identifikovala jsem i techniku vypisování si důležitých a obtížných jevů, která patří k **vytváření struktur pro vstupní a výstupní informace**.

IH: Když se učíš do angličtiny, popiš mi, prosím, jak to děláš.

Červený 56: Slovíčka se učím a věty nějaký ze sešitu nebo fráze za slovíčkama, no.

³² V předkládané disertační práci je úspěšný žák ten, kdo měl na posledním vysvědčení z angličtiny známku *výborný* nebo *chvalitebný*, méně úspěšný žák pak ten, kdo měl za stejných podmínek známku *dobrý* nebo *dostatečný*. Neúspěšného žáka nedefinuji. Byl by jím ten, kdo měl na posledním vysvědčení známku *nedostatečný*, a tudíž by nepostoupil do vyššího ročníku, kde se výzkum realizoval.

IH: A když se učíš slovíčka, kdybys mi měl popsat konkrétně, jak to probíhá krok za krokem, šlo by to?

Červený 56: Tak my si to máme napsat do sešitu doma, vlastně jak se to vyslovuje, česky a pak anglicky jak se to píše, tak se to učím z toho sešitu, že si každý slovíčko třeba třikrát přečtu a snažím se to zapamatovat.

IH: Když se tedy doma učíš, co konkrétně děláš?

Zelená 86: Hmm,...já si vezmu učebnici a nejčastěji to dělám tak, že ty důležité věci, které potřebuju tak si je vypíšu a pak z toho, co jsem si vypsala, tak si je...podle toho učím.

IH: Ty důležité věci mohou být konkrétně co?

Zelená 86: No...já nevím, nějaké pravidla a lebo tak, a lebo z textou...ty věci, které zatím ještě neovládám, tak si je vypíšu, a pak si to čtu znova a znova.

Další strategii, kterou jsem přiřadila ke skupině procvičování, a která může být pro žáky mladšího školního věku typická, přestože není zařazena v klasifikaci R. Oxford (1990), jsem nazvala **strategie psaní cvičných testů**³³.

IH: Kromě toho vyhledávání na internetu, co ještě děláš, když se připravuješ buď do angličtiny, nebo na test?

Fialová 111: No já se třeba jako zkouším to zapisovat na papír, jak kdybych už tu písenu psala.

Úspěšní žáci využívali také **procvičování v přirozeném kontextu**, někteří se dívali se na filmy v původním znění nebo v původním znění s titulky. Jejich zkušenosti byly různé, někteří měli pocit, že porozuměli bez obtíží, jiní měli pocit, že nerozuměli a čtení titulků je odvádělo od děje filmu. V úvahu je také potřeba vzít skutečnost, že žáci na konci primárního stupně vzdělávání by měli umět jazyk na úrovni A1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, z čehož vyplývá, že s využíváním této strategie budou pravděpodobně v začátcích a proto by potřebovali učitele, facilitátory strategií učení, aby jim doporučovali a pomáhali s výběrem vhodných videí, pořadů, knih apod. U žákyně zelená 86, jejímž mateřským jazykem byla bulharština, byla odpověď nejzajímavější a ukazuje zároveň na využití kompenzačních strategií.

³³ Podobnou strategii *doing practice tests* popsala a navrhla E. Gürsoi (2010) ve svém výzkumu v soukromé škole v Turecku a zařadila ji rovněž ke kognitivním strategiím.

IH: Díváš se na filmy v angličtině?

Zelená 86: Hodně filmů.

IH: Ano? A dáváš si titulky?

Zelená 86: Hmmm...no když jsou tam titulky, tak...ani se na ně moc nedívám, spíš bych chtěla porozumět to, co slyším, abych zjistila jenom od...to co slyším jako, ne abych to četla.

IH: A kdybys to měla zhodnotit, daří se ti to?

Zelená 86: Myslím, že celkem jo. Pochopím víc části toho filmu. Takže vím, o čem to je.

Někteří úspěšní žáci měli také zkušenost **s použitím angličtiny mimo školu**. Většinou to bylo v jednoduchých situacích v zahraničí během dovolené nebo se setkali s anglicky mluvícím cizincem v naší zemi.

Z rozhovorů lze vyvodit, že žáci tyto příležitosti vyloženě nevyhledávali, spíše se v takové situaci ocitli. A proto i zde by byla vhodná podpora a facilitace ze strany učitelů, což dokládá zajímavá odpověď žákyně *fialová 111*.

IH: Máš příležitost používat angličtinu mimo školu?

Fialová 111: No tak jako moc ne, my totiž jako v rodině nemáme žádnýho jako Angličana, takže moc ne asi, spíš ne.

Nejméně oblíbenou příležitostí k procvičování jazyka v přirozeném kontextu bylo **čtení knih v angličtině**. Ze skupiny úspěšných žáků mělo se čtením knih zkušenost jen několik z nich. Jejich postoj byl víceméně zamítavý a ve většině případů se ukázalo, že jako překážku ve čtení vidí nedostatek kompetence si text překládat do češtiny. Mnozí měli pocit, že bez překladu ději v knize nemohou rozumět.

IH: Mě by ještě zajímalo, jestli jsi už někdy četla něco v angličtině mimo školu. Časopis, knihu

Modrá 38: Ne.

IH: A proč ne?

Modrá 38: Nevím, já bych tomu nerozuměla.

IH: Myslíš, že bys tomu nerozuměla, hm. A proč si to myslíš, když jsi to nikdy nezkusila?

Modrá 38: Tak já jsem četla spíš jenom nějaké úryvky, a tak...

Modrá 38: Nerozuměla jsem...

IH: Co knihy v angličtině, už jsi nějakou četla?

Šedá 147: Ne.

IH: A chtěla bys to někdy zkusit?

Šedá 147: Ne.

IH: Nechtěla, a proč ne?

Šedá 147: Protože mně nejde moc překládat angličtina.

IH: Aha, a myslíš si, že když se čte kniha, která je v angličtině, tak se musí překládat?

Šedá 147: Mhm.

IH: Děláte to tak v hodině, že máte text a vy si ho přečtete a přeložíte?

Šedá 147: Mhm.

IH: Čteš něco v angličtině mimo školu?

Zelený 91: Ne.

IH: Kromě učebnic. Ne. Lákalo by tě to?

Zelený 91: Bych si asi všechno nepřeložil.

IH: A proto si myslíš, že by ti to nešlo, že by sis to nepřeložil?

Zelený 91: No...

IH: Zajímalo by mě, jestli čteš něco v angličtině mimo školu.

Zelená 86: Teď ne, ale četla jsem knížku. Máme doma také knížky, které jsou jako málo náročné, a myslím, že to byl právě Robin Hood.

IH: Mhm, ještě nějaký jiný titul by sis vzpomněla?

Zelená 86: Myslím, že jenom tohle. A jinak i ty texty v učebnici.

Z poslední ukázky usuzuji, že žáci mají pravděpodobně čtení spojeno víceméně se čtením textů z učebnice, které čtou nahlas a následně text společně ve třídě překládají. I tato skutečnost mohla ovlivnit fakt, že čtení knih nebylo využívanou příležitostí k procvičování a osvojování angličtiny. Z výše uvedeného dále vyplynulo, že žáci mladšího školního věku využívali kognitivní strategii překladu, která patří do skupiny analyzování a logické usuzování. **Překlad** využívali, když četli text, rovněž během sledování filmů měli někteří tendenci si překládat slyšené (viz níže ukázka *fialová III*). Důsledně na překladu trvali a lpěli na něm. Překlad se také objevil jako jedna z technik uplatňovaných v domácí přípravě. Žáci se učili slovíčka převážně tak, že si memorovali anglické slovíčko a jeho český význam.

K technice překladu se úzce vázala kognitivní strategie **používání vnějších podpůrných prostředků pro porozumění a produkci cizojazyčného sdělení**,

kdy žáci nejčastěji uváděli, že používají slovník nebo google překladač či internetový slovník. Podpůrné prostředky využívali v situaci, kdy si potřebovali najít slovíčko, které neznali ale také v situaci, kdy s někým komunikovali na sociální síti nebo hráli on-line PC hry s protihráči s ciziny a komunikovali v angličtině. Hry a sociální sítě představovaly také příležitost k používání angličtiny a lze konstatovat, že tyto příležitosti využívali úspěšní žáci více, než sledování filmů nebo čtení knih a překvapivě hraní her uvedli někteří respondenti jako jedinou příležitost použít angličtinu mimo školu. K dalším příležitostem patřil poslech rádia v angličtině během cestování, tato odpověď byla však pouze u jediného žáka a stejně tak tomu bylo i u poslouchání písniček v cizím jazyce.

Méně úspěšní žáci využívali kognitivní strategie **procvičování** a lze konstatovat, že v podobných situacích jako úspěšní žáci, tzn. procvičovali grafický a fonetický systém jazyka a do školy se připravovali většinou tak, že si opakovaně četli slovíčka. Co je ale rozdílné oproti úspěšným žákům je skutečnost, že za mnohem větší asistence a pomoci rodičů než úspěšní žáci, což je dále vysvětleno u metakognitivních a sociálních strategií.

IH: A když se doma slovíčka učíš, jak konkrétně to děláš?

Červený 46: No, tak jako asi tak šestkrát si to přečtu, pak si to zakryju ty slovíčka a třeba si to tak třikrát zkouším přečíst jako nazpaměť, třeba jít jako za mamkou a pak až aby mě z toho vyzkoušela.

Méně úspěšní žáci nečetli knihy v angličtině, a co se týče **procvičování jazyka v přirozeném kontextu**, tuto strategii méně úspěšní žáci nevyužívali. Sice uvedli, že se na filmy v původním znění dívali, vždy to ale bylo buď s českými titulky, anebo uvedli, že nerozuměli ničemu, co nemělo vizuální oporu nebo co se netýkalo nelingvistických signálů.

IH: A už jsi někdy zkusil dívat se na film v původním znění, myslím v anglickém.

Červený 46: No jen někdy s titulkama, jako když to tam je, když se mluví a jako přeloží se to jako.

IH: Ty titulky byly v češtině?

Červený 46: Mhm.

Někteří z méně úspěšných žáků hráli počítačové hry, které obsahovaly anglická slova. Využívali také strategie **používání vnějších podpůrných prostředků pro porozumění a produkci cizojazyčného sdělení**. Méně úspěšní žáci používali slovník a upřednostňovali papírový.

Strategii **překladu** méně úspěšní žáci rovněž využívali, na rozdíl od úspěšných žáků výrazně méně co do míry a počtu situací, ve kterých tato strategie byla využívána.

U méně úspěšných žáků se strategie překladu profilovala např. jako překlad izolovaných slov nebo vět při domácí přípravě, nebo jako pokus přeložit si potřebné informace k počítačové hře.

Žlutý 70: No, ehm, mamka mně říká věty a já je...česky...a já je píšu anglicky a pak naopak.

Zelený 76: Když jsou tam [na internetu] stránky nějaký anglicky, tak něco si tam zkusím přeložit.

IH: Co to bylo naposledy?

Zelený 76: Tak to nevím. Ale spíš to bylo na hrách, mám hru v angličtině, tak si tam zkouším překládat.

Ve výpovědích úspěšných žáků se doporučování a podpora kognitivních strategií ze strany **učitelů** objevovalo sporadicky. Učitelé výrazně podporovali strategii překladu a zdá se, že neintencionálně, tedy v rámci nepřímé podpory strategií učení, a naopak, žáci překladu využívali a lpěli na něm i v situacích, kdy by využití kompenzačních strategií bylo efektivnější.

Dále učitelé nabízeli procvičování, konkrétně opakování a nápodobu a procvičování fonetického a grafického systému.

Ukazuje se, že žáci vesměs využívali více kognitivních strategií, než bylo učiteli nabízeno.

Ke kognitivním strategiím řadí Oxford (1990) strategii **procvičování v přirozeném kontextu**, který mohou učitelé v hodinách simulovat různými rozhovory, rolemi v rozhovorech apod. Ve výpovědích žáků se objevily zmínky o tom, že v hodinách angličtiny podobné aktivity dělají, učitelé ale v dotaznících ani ve volných odpovědích nic podobného neuvedli, z čehož usuzuji, že o možnosti nabízet a podporovat tuto konkrétní techniku výše uvedeným způsobem nemuseli vědět.

Učitelé méně úspěšných žáků podporovali kognitivní strategie také v malé míře. Mezi konkrétní doporučení patřilo procvičování, opakování a nápodoba a procvičování fonetického a grafického systému.

IH: Paní učitelka ti radí, jak se máš učit.

Oranžový 33: Mhm.

IH: Které konkrétní rady si vzpomeneš?

Oranžový 33: Že si máme taky z toho slovníku číst, opakovat si a někdy ani to, si třeba napsat nějaký věty a učit se.

IH: Radí ti paní učitelka, jak se učit doma?

Zelená 92: Někdy jako řekne třeba, jak se to naučit.

IH: A které konkrétní rady si pamatuješ a které konkrétní rady opravdu děláš doma?

Zelená 92: Že si to třeba přečíst a to...číst si to jako...

IH: A myslíš si, že ti i paní učitelky rady pomáhají?

Zelená 92: Ano.

2. Paměťové strategie

Paměťové strategie byly v rozhovorech s **úspěšnými žáky** identifikovány poměrně málo. V situacích, na které Oxford (1990) doporučuje aplikovat paměťové strategie, by žáci mladšího školního věku spíše využili kognitivní strategie učení.

Přesto někteří úspěšní žáci využívali strategii vytváření mentálních spojů - **zasazení slova do kontextu**. Byla to žákyně *zelená 86*, která žije v České republice od roku 2010.

Zelená 86: Já bych řekla, že například ty slovíčka, učit se tak...psát si je doma, anebo já, já jsem to dělávala tak, že si...vemu si to slovíčko a vytvořím si s ním větu, a pak, pak už potom vím, co to slovíčko znamená i v té větě, takže...

Další paměťovou strategií, kterou jsem identifikovala, byla strategie za skupiny používání postupů a činností – strategie **mechanické techniky používání jazyka**. Zde se využívání strategie vázalo na konkrétní činnosti, které nabízel učitel v hodinách angličtiny:

IH: Paní učitelka vám radí jak se učit angličtinu doma, to jsi aspoň uvedla v dotazníku.

Modrá 38: Mhm.

IH: A když vám radí, jak konkrétně to dělá?

Modrá 38: Tak těm, co to třeba nejde, tak ona nám dává takové papíry, kde si můžeme rozstříhat vlastně slovíčka a můžem si to tak přehýbat, jako apostrofy a takové.

K mechanickým technikám patří i následující strategie, kterou využívala žákyně *fialová 111*. Sama si zavedla sešit, do kterého si dělala poznámky a zapisovala slova, která se jí špatně pamatovala, zapisovala si výslovnost, význam slova a tato technika jí pomáhala se slovní zásobu naučit.

Fialová 111: Ano, a výslovnost a hlásku česky, no tak to mám takovej sešit na to, a to si tam jakože napíšu, pak tam napíšu tu výslovnost a pak co to znamená, z toho se to taky někdy vlastně učím.

IH: Znamená to, že to je stejný sešit, jako když se učíš slovíčka, tady ho taky zmiňuješ, že máš sešit, kam si slovíčka píšeš.

Fialová 111: Jo.

IH: Co v tom sešitě, kdybys mi ho mohla ukázat, co bych v něm všechno našla?

Fialová 111: No třeba nějaký...slovíčka, co se špatně pamatují, nebo nějaký, co prostě neznám, co je, nějaký nový slovíčka, ty si tam hodně zapisuju.

IH: Odkud jsou ta nová slovíčka?

Fialová 111: Tak ty můžou být buď z učebnice, nebo z pracovního sešitu, tam máme taky slovíčka, takže...nebo z nějakýho slovníku, to je podle toho jako, kde to slovíčko vidím.

U méně úspěšných žáků se paměťové strategie v jejich výpovědích **neobjevovaly vůbec**.

Učitelé úspěšných žáků doporučovali využívání paměťových strategií velmi omezeně. K podporovaným patřila pouze strategie využívání mechanických technik. **Učitelé méně úspěšných žáků** nedoporučovali paměťové strategie vůbec, což je velmi překvapivé, neboť nenabízeli ani mnemotechnické pomůcky, které k paměťovým strategiím patří a které podporovali učitelé úspěšných žáků.

3. Kompenzační strategie

Kompenzační strategie hrají v procesu učení se cizímu jazyku u méně pokročilých významnou roli. **Úspěšní žáci** deklarovali využití 4 kompenzačních strategií. Využívali **lingvistických a nelingvistických signálů**, nejčastěji v situaci, kdy se dívali na filmy v angličtině nebo na krátká videa.

Zelená 86: Hmm...no když jsou tam titulky, tak...ani se na ně moc nedívám, spíš bych chtěla porozumět to, co slyším, abych zjistila jenom od...to co slyším jako, ne abych to četla.

Červený 56: Tak když se dívám na nějaký anglický video krátký, tak si to pouštím dokola, dokud prostě aspoň trochu tomu neporozumím.

IH: A myslíš si, že jsi pochopil, o čem ten film je?

Zelený 91: No.

IH: A díky čemu si myslíš, že jsi to pochopil?

Zelený 91: Tak když jsem si něco málo přeložil, tak už jsem to domyslel.

V situaci, kdy nevěděli, jak pokračovat v započaté komunikaci nebo nevěděli potřebný výraz, úspěšní žáci volili strategii **vyhýbání se komunikaci zcela nebo částečně**.

IH: Mhm. Mě by ještě zajímalo – v dotazníku jsi uvedla, že...když něco nevíš a nemůžeš

si vzpomenout, tak to prostě neřekneš.

Modrá 38: Mhm.

IH: Znamená to, že jsi potichu?

Modrá 38: Mhm.

IH: A neodpovídáš.

Modrá 38: Hm.

IH: A nenapadlo tě někdy jindy, že bys třeba mohla to ukázat...

Modrá 38: Ne.

IH: Nebo použít ruce, nohy.

Modrá 38: Ne.

Fialová 111: No tak když jsem, když se třeba s ním, s tím někým bavím, třeba když jsme někde na dovolené, a když už potom nevím, co mám říct, tak kór když mu nerozumím nebo tak, tak třeba se zase někoho zeptám. A jinak se jako...ehm, sama...

IH: A když ti ten někdo poradí, pokračuješ v konverzaci?

Fialová 111: Jo, jo.

IH: A když neporadí, ukončíš konverzaci?

Fialová 111: No, asi jo no. A když nevím, tak...tak nic neřeknu, no.

Další strategií, kterou by žáci využili, byla strategie **obdržení pomoci**, která spočívala v tom, že se žáci zeptali na potřebný výraz buď spolužáků, anebo učitele, v jednom případě i rodiče.

IH: Ještě by mě zajímalo, jestli sis náhodou nevzpomněla na nějakou tu radu od paní učitelky.

Šedá 147: Třeba že mně poradí, co nevím, třeba slovíčko, nebo kamarádka mně to poradí.

IH: Ještě se mi líbilo, co děláš, když nerozumíš tomu, co čteš v angličtině. Někoho se zeptám.

Je to osoba, která je po ruce, nebo vždycky máš na mysli někoho konkrétního?

Červený 56: Tatka třeba.

Ve výpovědích **méně úspěšných žáků** se neobjevily žádné kompenzační strategie učení.

Méně úspěšní žáci, kteří byli participanty kvalitativní části výzkumného šetření, nevyužívali žádné kompenzační strategie.

V odpovědích úspěšných žáků mladšího školního věku jsem kromě strategie obdržení pomoci nezaznamenala další radu či doporučení, které by znamenalo facilitaci kompenzačních strategií učení ze strany **učitelů úspěšných žáků**. Žáci, kteří byli zařazeni do výzkumného vzorku kvalitativní části, tedy spontánně využívali více kompenzačních strategií, než jim jejich učitelé doporučovali. Stejně tomu tak bylo i u **učitelů méně úspěšných žáků**, ti také, dle výpovědí žáků, tyto strategie nepodporovali.

4. Metakognitivní strategie

V pořadí čtvrtou sledovanou kategorií byly metakognitivní strategie učení. Jak tedy deklarovali **úspěšní žáci** mladšího školního věku využívání strategií, které řídí proces učení se cizímu jazyku? Nejvíce tyto respondenti využívali strategie učení ze skupiny hodnocení učení. Všichni úspěšní žáci dokázali říci, co jim dělá v angličtině potíže a co je pro ně nejtěžší, což znamená, že využívali **strategii sebemonitorování** (self- monitoring). Jako nejtěžší označili úspěšní žáci ve svých výpovědích slovní zásobu a výslovnost a porozumění

mluvenému projevu.

IH: Kdybys měla říct, co je v angličtině nejtěžší, co by to bylo?

Fialová 111: Hmm, to nevím, asi jakože když hrajem, když děláme nějaký scénky, tak ještě poslouchat, potom si to překládat a ještě na mě mluví, tak třeba to je takový nejtěžší, jakoby

IH: Co myslíš tím překládat?

Fialová 111: Například...to, co mně říká jako ten druhý, s kým se třeba bavím.

IH: Kdybys měl říci, co je v angličtině nejtěžší pro tebe, co by to bylo?

Červený 56: Tak...nějaký slovíčka těžký, dlouhý. A mají těžkou výslovnost aji některé.

IH: Co je pro tebe v angličtině nejtěžší?

Zelený 91: Myslím tak čtení.

IH: Dokázal bys říct obecněji, proč zrovna čtení?

Zelený 91: Když tam jsou nějaký slovíčka, který ještě neznám tu výslovnost.

Další strategií ze skupiny hodnocení učení využívanou všemi úspěšnými žáky byla strategie **sebehodnocení**. Podle R. Oxford (1990) je tato strategie využívána k měření pokroku v jazyce, ať už celkově vzato nebo v konkrétní řečové dovednosti.

V rozhovorech se objevovala v souvislosti se čtením knih nebo jinými příležitostmi k používání jazyka. Žáci většinou hovořili o tom, že nemohou číst knihy nebo časopisy či sledovat filmy v cílovém jazyce, protože by čtenému či slyšenému nerozuměli či si nebyli schopni text přeložit. Za zajímavé považují také zjištění, že mnozí tak odpovídali, i když to nikdy předtím nezkusili a tudíž nemluvili o konkrétní zkušenosti. Protože se ale dokázali vyjádřit, o zvoleném postupu hovořit, odůvodnit jej a zhodnotit obtížnost situace, považují strategii sebehodnocení za využívanou i u těchto žáků.

IH: Čteš něco v angličtině mimo školu?

Zelený 91: Ne.

IH: Lákalo by tě to?

Zelený 91: Bych si asi všechno nepřeložil.

IH: A proto si myslíš, že by ti to nešlo, že by sis to nepřeložil?

Zelený 91: No.

IH: Co knihy v angličtině, už jsi nějakou četla?

Šedá 147: Ne.

IH: A chtěla bys to někdy zkusit?

Šedá 147: Ne.

IH: Nechtěla, a proč ne?

Šedá 147: Protože mně nejde moc překládat angličtina.

IH: Měl jsi někdy příležitost přečíst si už knihu, která byla napsaná v angličtině?

Oranžový 34: Měl jsem příležitost, ale zrovna mě to jako nějak nevzalo, přečetl jsem si kapitolu a moc jsem tomu nerozuměl.

IH: Četlas nějakou knihu, časopis mimo školu, mimo učebnici?

Fialová 111: Jako anglicky?

IH: Ano.

Fialová 111: Hmm, četla, my jsme totiž jednou byli na dovolené na Chorvatsku, a tam právě prodávali ty anglický...eee...časopisy, tak to jsem si tam četla třeba komiksy.

IH: Jak ti to šlo, jak se ti to líbilo?

Fialová 111: Jo tak jako líbilo se mně to, třeba byli tam...třeba tam byl jeden vtip, a když jsem si

to přeložila, tak mně to vůbec nepřipadalo třeba vtipný, hlavně že, ale jako líbilo se mi to překládat.

Není bez zajímavosti, že ve všech ukázkách se žáci zmiňují o překladu jako podmínce rozumět textu, což koresponduje se zjištěním, že učitelé překlad doporučují více, než je třeba a to i v situacích, které to nevyžadují. Se strategií překladu zacházejí jinak, než by bylo žádoucí. Z ukázek je také patrné, že na jednom úkolu žáci využívají vícero strategií, konkrétně kognitivní strategii překladu a metakognitivní strategii sebehodnocení.

Další využívanou metakognitivní strategií byla strategie **organizování učení**.

Úspěšní žáci hovořili o tom, jak si přípravu do hodin plánují.

Velmi zajímavá byla odpověď žákyně *fialová III*, která si vedla zvláštní sešit, kam si zapisovala obtížná slova nebo to, co neznala. Ukázka je uvedena u paměťových strategií. Stejná žákyně využívala navíc strategii **plánování na anticipovaný jazykový úkol či situaci**. Zařadila jsem k ní situaci, kdy žákyně se připravuje na test z angličtiny tak, že si situaci simuluje a postupuje při

přípravě, jako kdyby už test psala.

Fialová 111: No já se třeba jako zkouším to zapisovat na papír, jak kdybych už tu písemku psala.

K metakognitivním strategiím patří také **vyhledávání příležitostí k používání jazyka**. Tato strategie koresponduje, i podle R. Oxford (1990), s kognitivní strategií procvičování v přirozeném kontextu a jako metakognitivní strategie je chápána jako aktivní vyhledávání příležitostí mimo třídu a školu. U žáků mladšího školního věku tuto strategii jako využívanou nepovažují, protože, jak je uvedeno u kognitivních strategií, žáci situace aktivně nevyhledávali. Ojedinele poslouchali písničky a rádio v angličtině, ale jen nahodile a ne intencionálně. Absence využívání této strategie souvisí i se zjištěním z analýz volných odpovědí učitelů, kdy se nepodařilo prokázat, že by učitelé podporovali tuto metakognitivní strategii, která také znamená významný posun směrem k autonomii žáka. Opak dokládá odpověď jednoho z učitelů, že děti nemají mnoho příležitostí mluvit s jinými lidmi anglicky. Ve výpovědích úspěšných žáků učitelé doporučovali pouze organizaci času při domácí přípravě, průběžnou přípravu do výuky.

IH: Uvedla jsi, že paní učitelka vám radí, jak se angličtinu učit. Které konkrétní rady si

pamatuješ?

Fialová 111: No tak ono to třeba jakože průběžně, že se to nemáme všechno naučit jako naráz, třeba dvě látky nebo tak, že všechno prostě postupně.

IH: Ještě něco konkrétního?

Fialová 111: No...že si máme mezitím ještě dávat třeba přestávky, aby se to... pak líp pamatovalo.

Méně úspěšní žáci dokázali hovořit o tom, co je pro ně v angličtině obtížné, využívali **strategii sebemonitorování** (self-monitoring). Nejtěžším učivem pro ně byla, podobně jako u úspěšných žáků, slovní zásoba, psaní, výslovnost, ale také porozumění v angličtině, překvapivě porozumění tomu, co v hodině říká učitel.

IH: Co je pro tebe v angličtině nejtěžší?

Červený 46: Slovíčka, jako slovíčka se hlavně naučit, protože my teďka máme těžší lekce než v páté třídě, a teďka dělá pro-, pro mě problém teďka.

IH: Taky bych se chtěla zeptat, co je pro tebe nejtěžší v angličtině?

Žlutý 70: To domluvit se s...paní učitelka když něco říká.

IH: Ty jí nerozumíš?

Žlutá 70: Hm, trochu.

IH: Co bys řekl, že je pro tebe v angličtině nejtěžší?

Zelený 76: Učit se novou látku a naučit se to psát a jinak říkat.

Další strategií, kterou méně úspěšní žáci využívali, byla strategie **organizování učení**. V porovnání s úspěšnými žáky je ale patrné, že strategii nevyužívali efektivně, což dokládá množství času vynaložené na přípravu do angličtiny. V porovnání s úspěšnými žáky je možné říci, že u méně úspěšných chybělo kvalitní a účinné plánování času před úkolem a je také otázkou, zda čas věnovaný přípravě byl skutečně využit, což koresponduje se zjištěným u ostatních skupin strategií učení.

IH: Jak často se doma do angličtiny učíš?

Žlutý 70: Hodinu a půl denně.

IH: Jak často se do angličtiny musíš doma připravovat?

Zelená 75: No...no, já si připravuju docela...no když nemáme nějakou písemku jako v jiných předmětech, předmětech, tak...normálně...klidně se tomu věnuju až celý den.

Méně úspěšní žáci nevyhledávali příležitosti k používání jazyka. Hráli on-line hry, ale z výpovědí plyne, že pokud se tam objevilo izolované anglické slovo, úzce se vázalo ke hře. Podobně tomu bylo i u knih a filmů. Filmy byly téměř vždy s českými titulky, knihy v angličtině méně úspěšní žáci nečetli. Níže uvedené ukázky toto ilustrují:

IH: Používáš angličtinu i v jiných situacích mimo školu?

Oranžový 33: Ve hrách, když jako s kamošema mluvíme, tak se pár, někdy sem tam hodíme

nějaký anglický slovo. [...]

IH: Myslíš, že bys měl rád knihy v angličtině, které bys měl k dispozici a mohl si je kdykoli číst?

Oranžová 33: No, to právě nevím.

IH: Četls' nějakou knihu v angličtině?

Šedý 134: V angličtině ne.

IH: A zkoušel jsi to někdy?

Šedý 134: Ne, já žádnou ani nemám.

IH: A lákalo by tě to, kdybych tady měla takhle na půjčení hromadu knih?

Šedý 134: Moc ne.

IH: A víš proč by tě to nelákalo, dalo by se to specifikovat?

Šedý 134: Protože bych tomu nerozuměl.

IH: Proč si to myslíš?

Šedá 134: Protože nez, protože neumím tu angličtinu a já bych tomu vůbec nerozuměl.

IH: Co filmy v angličtině?

Šedý 134: No to, to jo no. [...]

IH: Rozumíš jim?

Šedý 134: Jak kdy.

IH: V jakých situacích je to lepší, dá se to říct?

Šedý 134: Když tam zařve medúza.

Z výše uvedených ukázek také vyplývá, že méně úspěšní žáci využívali metakognitivní strategii **sebehodnocení** v podobném kontextu jako úspěšní žáci, tzn., že hovořili o konkrétních příležitostech k používání jazyka a dokázali odůvodnit svůj postup, proto strategii sebehodnocení, stejně jako u úspěšných žáků, považují méně úspěšnými žáky za využívanou.

U jediného respondenta ze skupiny méně úspěšných jsem v přepisu rozhovoru zaznamenala odpověď, která koresponduje s metakognitivní strategií **stanovení cílů a úkolů**. Z výpovědi je ale patrný silný vliv rodičů na postoj žáka a proto strategii za využívanou nepovažují, jelikož si žák cíl nestanovil sám, ale ztotožnil se s tím, co vytyčili rodiče, což do jisté míry koresponduje s věkovými zvláštnostmi respondentů ve výběrovém souboru.

Červený 46: Jo, trochu baví, jako že...to je když třeba po-, chcu třeba, když třeba do Anglie bych chtěl třeba jet, třeba v budoucnu, tak jako že se tam potřebuje dorozumívat a jako třeba můžu tak jako že se tam potřebuje dorozumívat a jako třeba můžu hrát třeba za nějaký tým, jako za fotbal, a jako rád bych chtěl umět jako víc angličtinu, no a...no, máme jako dobrou učitelku na učení a ta nám jako všechno vysvětlí a...hmm.

[...]

Červený 46: No trápí mě jako, že se moc teďka učít, jako že se moc neučím, a jako mamka mně právě že řekla, že chce, abych se teďka nejvíc jako učil do angličtiny, protože angličtinu, jako mamka mně vlastně říkala, že angličtinu

potřebuju aji jako v budoucnu. Že jako budu se muset dorozumívat třeba. [...]

Učitelé méně úspěšných žáků doporučovali strategii organizování učení a, podobně jako u úspěšných žáků, se konkrétní doporučení vztahovalo k prostředí a k efektivnímu časovému rozložení domácí přípravy, což se ale ve výpovědích méně úspěšných žáků neprojevovalo.

Jeden ze skupiny méně úspěšných dokonce uvedl, že sice učitel jisté rady v hodinách zmiňuje, jemu však nevyhovují a proto je v podstatě nevnímal a raději volil doučování mimo školu:

IH: A když jsi říkal, že paní učitelka vlastně radí, ale pro tebe je to odlišné od toho, co děláš doma, dokázal bys říct, v čem se to liší?

Zelený 91: Tak...v tom způsobu učení.

IH: Můžeš být trochu konkrétnější?

Zelený 91: No tak třeba se to doma, ty slovíčka...píšu třeba pořád dokola, abych se to naučil. Čtu si to dost.

5. Emoční strategie

V kvantitativní části byly emoční strategie nejvyužívanějšími strategiemi. Z konkrétních emočních strategií žáci nejčastěji využívali strategii odměňování sebe sama, nejméně strategii prodiskutování pocitů týkajících se cizího jazyka a jeho učení.

Ve výpovědích **úspěšných žáků** byly emoční strategie zmíněny v souvislosti s pocity při zkoušení nebo testu. Využívanou byla strategie, kterou R. Oxford (1990) nazvala **meditace**, což znamená, že se žák soustředí na příjemný zážitek či zvuk, který mu pomůže situaci zvládnout, nepříjemné emoce snížit a tak dobře splnit jazykový úkol. Žákyně *fialová 111* tuto strategii využívala a představovala si, že místo s učitelem hovoří s někým, koho zná.

IH: A když jsi nervózní, víš o tom?

Fialová 111: No... [...]

IH: Máš nějaké techniky, kterými to zvládáš?

Fialová 111: No..hmm...tak někdy jako se snažím jako uklidnit, nebo...hmm...tak ani moc ne, já se většinou uklidním sama.

IH: Jak se uklidníš?

Fialová 111: No normálně si jako představím, že kdybych to říkala někomu třeba známému, nebo tak, tak to je potom mnohem lepší.

K dalším využívaným strategiím patřila strategie **naslouchání svému tělu**, tzn., že úspěšní žáci dokázali hovořit o tom, že jsou v určitých situacích nesví, ale dokáží tyto pocity zvládat. Kromě výše zmíněné strategie meditace dále využívali strategii s názvem **tvorba pozitivních výroků** a strategii **promyšleného podstoupení rizika**, což znamená, že se nebáli, že řeknou něco špatně a udělají chybu.

Učitelé ve výpovědích úspěšných žáků emoční strategie explicitně nepodporovali, navzdory tomu úspěšní žáci nezmínili nic, co by způsobovalo nepříjemné pocity a bylo bezprostředně spojeno s výukou a učitelem.

U **méně úspěšných žáků** jsem zaznamenala z emočních strategií tu, kterou R. Oxford (1990) nazvala **používání progresivní relaxace**. V transkriptech se profileovala jako okousávání tužky v nepříjemné situaci, nebo jako talisman, který si žák do školy nosil „pro štěstí“.

IH: Je nějaká technika, která ti pomáhá k sebejistotě a k tomu, abys podal ten správný výkon?

Oranžový 33: No já mám u sebe takový, já jsem si kupoval takovýho šnečka, jako můj talisman, a on mi pomáhá.

IH: Víš že jsi nervózní, ale nějak to neřešíš.

Šedý 134: No.

IH: Nemáš něco, co by ti pomohlo?

Šedý 134: No, kousat tužku.

Podobně jako úspěšní žáci, využívali méně úspěšní strategii **promyšleného podstoupení rizika**, tzn., že se nebáli udělat chybu a také strategii **naslouchání svému tělu**.

Oranžový 33: No, protože už jako všichni se známe, už se jako nestydíme, tak jako všichni se nebojíme, že řekneme něco špatně.

Ačkoli se méně úspěšní žáci ve svých výpovědích nezmiňovali explicitně o podpoře emočních strategií ze strany jejich učitelů, z poslední ukázky *oranžový 33* lze usuzovat, že **učitelé méně úspěšných žáků** podporovali strategii promyšleného podstoupení rizika, protože nikdo z respondentů se nebál chyby, pokud se báli, pak neúspěchu anebo špatné známky a reakce rodičů na ni.

Šedý 134: No já jsem strašně vždycky nervózní, že dostanu koulu a že prostě bude doma világl.

IH: A bývá?

Šedý 134: Když dostanu koulu, tak jo.

6. Sociální strategie

Sociální strategie, které využívali úspěšní žáci, byly převážně ze skupiny **spolupráce**. Úspěšní žáci deklarovali **spolupráci s vrstevníky** a to především na úlohách v hodinách anglického jazyka, kdy se jednalo o simulace rolí v různých situacích a hry nebo se jednalo o PC hry.

Fialová 111: Hmm, to nevím, asi jakože když hrajem, když děláme nějaký scénky, tak ještě poslouchat, potom si to překládat a ještě na mě mluví, tak třeba to je takový nejtěžší, jakoby.

Zelený 91: Jsem hrál s Američanama jednu hru [na PC, on-line].

[...]

IH: A musel jsi u toho tu angličtinu nějak používat, povídali jste si, byť na dálku.

Zelený 91: Jo.

Z první ukázky je také patrné, jak a v jaké situaci žákyně využívala strategii překladu, což je podrobněji popsáno u kognitivních a kompenzačních strategií. Někteří úspěšní žáci uvedli, že v případě, že něco nevědí, požádají rodiče o **vysvětlení a verifikaci**.

Červený 56: Tak to zavolám tatky, on umí trochu anglicky, a vysvětlí mi, vysvětlí mi něco.

Oranžový 34: Tak připravuju se nejčastěji o víkendech a připravuju se s tatškou a píšu, hmm, většinou to je tak, že on mi dává otázky nebo odpovědi česky a já to píšu na papír anglicky a nebo to říkám anglicky.

IH: A potom ti to tatínek zkontroluje?

Oranžový 34: Ano.

Podobně tomu bylo u učitele žáka *červený 56*.

IH: Ještě se mi líbilo, co děláš, když nerozumíš tomu, co čteš v angličtině. Někoho se zeptám. Kdo to je? Je to osoba, která je po ruce, nebo vždycky máš na mysli někoho konkrétního?

Červený 56: Tatka třeba.

Červený 56: Nebo paní učitelka nebo nějaký učitel angličtiny.

Ve výpovědích **méně úspěšných žáků** se sociální strategie téměř neobjevily. Za jedinou využívanou strategií lze označit **verifikaci**, kdy žák v rozhovoru uvedl, že se chce od učitele dozvědět co nejvíce a proto se ho ptá.

IH: Když nerozumíš, co někdo říká v angličtině, jak to řešíš?

Červená 46: No tak se zkusím jako přihlásit a jako...hmm...chcu se to jako dozvědět od paní učitelky co nejvíce jako.

Méně úspěšní žáci více spolupracovali se svými rodiči, mnozí se sami do výuky vůbec nepřipravovali, pouze za asistence rodičů nebo jednoho z rodičů. Výrazně na jejich pomoc spoléhali a pro mnohé byl rodič jediným partnerem v komunikaci, přestože, a to je podle mne zajímavé, často neuměl anglicky a jen podporoval žáka v domácí přípravě či říkal česká slovíčka a žák je překládal do angličtiny. Zde se nabízí otázka, jak probíhala kontrola toho, co žáci odpovídali. Odpověď se objevila u všech méně úspěšných žáků bez rozdílu, ale také u úspěšných žáků. Úspěšní žáci se často učili za pomoci rodičů nebo starších sourozenců, kteří je z učiva zkoušeli nebo jim pomáhali s přípravou do hodiny jinou formou, kupříkladu cvičným diktátem. Ukazuje se, že úspěšní žáci této pomoci využívali poměrně často, lišili se v míře, kterou na rodinné příslušníky spoléhali. Protože byli žáci mladšího školního věku na této pomoci byli poměrně závislí a proto bych jako jednu z dalších sociálních strategií, typickou pro tuto věkovou skupinu, označila **spolupráci s rodiči**. Tuto strategii řadím k těm ze skupiny spolupráce, vedle spolupráce s vrstevníky a zdatnými uživateli jazyka.

IH: Mamka, a jak ti pomáhá?

Šedý 159: Když mám třeba test, tak mě z toho zkouší.

IH: A ona to řekne česky a ty anglicky, nebo jak tě zkouší, jak to probíhá?

Šedý 159: Třeba mě řekne česky větu a já ju řeknu anglicky, nebo obráceně.

IH: A děláte to tak i se slovíčky?

Šedý 159: Mhm.

Žádná odpověď **úspěšných či méně úspěšných žáků** nenaznačovala, že by **učitelé** podporovali sociální strategie učení. Na jistou podporu se dá usuzovat z transkriptu žákyně *fialová III*. Zmínila, že v hodinách angličtiny pracuje se spolužáky, připravují rozhovory a ty posléze procvičují. To by mohlo také zdůvodňovat, proč úspěšní i méně úspěšní žáci tolik spoléhali na pomoc rodičů.

6.5.2.1 Profily žáků fialová 111 a šedý 134

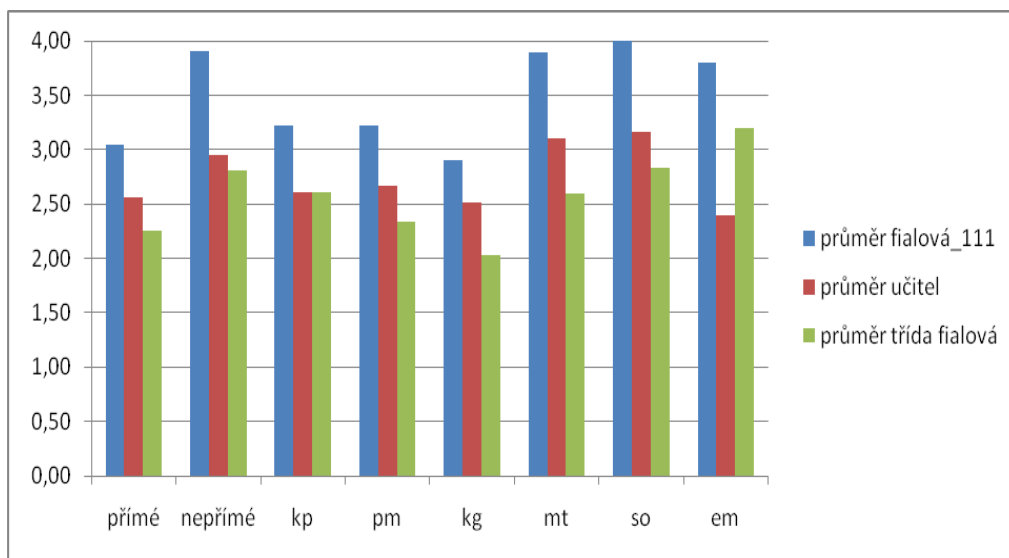
Pro hlubší poznání problematiky strategií učení u mladších školních žáků jsem vybrala dva, kteří reprezentují případy na okrajích škály. *Fialová 111* je žákyní, která používá nejvíce strategií ze všech a jako protipól uvádím profil žáka *šedý 134*, jako toho, kdo používá nejméně strategií z celého počtu respondentů. V profilech jsou podrobně zrekapitulovány výsledky dotazníkového šetření žáků a porovnány s výsledky jejich spolužáků, které jsou konfrontovány s výsledky dotazníkového šetření prováděného u učitelů těchto žáků a tříd. Cílem profilů je nastínit případné otázky vyplývající z analýz a v diskuzi navrhnout možná východiska.

fialová 111

Dívka je žákyní základní školy ve městě od 3 000 do 5 000 obyvatel, do které chodí od 1. ročníku. Jejím mateřským jazykem je čeština. Ve 3. třídě se začala učit angličtině jako cizímu jazyku, nemá žádnou další výuku mimo školu ani doučování z angličtiny. Doma se učí se sestrou, většinou před písemkou. Poslední známka na vysvědčení byla 1 (výborný) a dívka je s ní spokojena a nemusí se moc snažit, aby známku získala. Učitelka angličtiny žákům, dle výpovědi, radí, jak se učit. Do kvalitativní části výzkumu byla vybrána, jako jedna ze dvou, kteří používají nejvíce strategií a zároveň z těch, kteří se nemusí snažit. Využívá nejvíce strategií z těch, kdo mají jedničku a navíc používá nejvíce strategií ze všech respondentů. Její volné odpovědi v dotazníku byly zajímavé a dívka odpověděla na 5 doplňujících otázek z celkového počtu 16 možných. Její učitelka angličtiny je aprobovaná pro výuku předmětu, má 6 let praxe a uvádí, že o strategiích učení se dozvěděla během studií na vysoké škole, používá je a ráda by se o nich dozvěděla víc.

Podíváme-li se podrobněji na odpovědi v dotazníku *fialová 111*, můžeme konstatovat, že využívá více nepřímých strategií (průměr 3,90) než přímých (průměr 3,05). Nejvíce využívá sociální strategie (průměr 4,00), metakognitivní (průměr 3,90), emoční méně (průměr 3,80), kompenzační a paměťové využívá ve stejné míře (průměr 3,22) a kognitivní využívá ze všech strategií nejméně (průměr 2,91).

Porovnáme-li výsledky (viz graf 14) u respondentky *fialová 111* s výsledky pro její třídu vidíme, že podle jejich výpovědí využívá strategie napříč spektrem ve větší míře, než ostatní spolužáci. Také v porovnání s učitelem třídy je patrné, že *fialová 111* využívá strategie ve větší míře, než učitel deklaroval ve svém dotazníku.



Graf 14: Strategie učení ve výpovědích žákyně *fialová 111*, učitele a třídy *fialová*

Fialová 111 byla vybrána do kvalitativní části výzkumu také pro zajímavé volné odpovědi v dotazníku. Jejich zpracování je v příloze 17. V rozhovoru *fialová 111* uvedla, že ji angličtina baví v závislosti na typu probíraného učiva a to tehdy, je-li vnímána jako podnětná.

IH: Baví tě angličtina?

Fialová 111: No to je podle toho jako, co zrovna probíráme. Mě třeba baví v pracovním sešitě jako když třeba nějaký doplňování, třeba teďka probíráme some a any jako a to doplňování do těch vět, tak to mě třeba baví, ale někdy jsou tam taky jako látky, který mě moc nebaví.

IH: Které konkrétně to jsou?

Fialová 111: Eee, no tak...to je třeba nějaký co třeba už jsme se učili někdy v páté třídě a už to prostě umím, tak už mě to nebaví zase opakovat jakože.

Do angličtiny se připravuje pečlivě, vždycky odpoledne před následující hodinou angličtiny nebo i dva dny před ohlášenou písemnou prací.

Pro práci s neznámou slovní zásobou používá internet, pro ostatní přípravu si

simuluje situaci během testu samotného, tzn., že si zkouší zapisovat na papír jako u testu:

Fialová 111: No já se třeba jako zkouším to zapisovat na papír, jak kdybych už tu písemku psala.

Na otázku, zda jí paní učitelka radí, jak se angličtinu učit, uvedla jen obecné rady typu *učíme se v krátkých časových úsecích, je to efektivnější než dvě hodiny najednou; učíme se s přestávkami, abychom si lépe zapamatovali učivo*. K angličtině konkrétně si žádnou radu nebyla schopna vybavit. Uvedla ale své vlastní techniky a strategie, které používá pro přípravu do angličtiny³⁴, sama si zavedla zvláštní sešit, do kterého zapisuje výslovnost obtížných slov, vypisuje slovíčka z různých zdrojů, kterými mohou být i slova ze slovníku, který používá, dle výpovědi preferuje papírový slovník pro snazší orientaci v něm.

Fialová 111 je poměrně aktivní ve vyhledávání příležitostí k využití angličtiny. Řekla, že již četla v angličtině krátké komiksové příběhy během dovolené v cizině, dívala se na filmy v původním anglickém znění s titulky. V obou případech zmiňuje strategii překladu, u čtení se jí líbilo právě překládání textu, u filmu měla pocit, že nestačí poslouchat mluvené slovo a překládat si a čtení titulků ji ruší od sledování děje. Aktivně také pracuje s internetem, kde si vyhledává neznámá slova, zvláště o nových programech na PC. Zajímavou odpověď dala na otázku, zda již měla příležitost použít angličtinu mimo školu, protože má spojeno používání angličtiny pouze s rodilými mluvčími, v tomto konkrétním případě s Angličanem, a neuvažuje o angličtině v intencích *lingua franca*.

IH: Máš příležitost používat angličtinu mimo školu?

Fialová 111: No tak jako moc ne, my totiž jako v rodině nemáme žádného jako Angličana, takže moc ne asi, spíš ne.

V rozhovoru najdeme také emoční strategie, které *fialová 111* využívá. Uvádí, že emoce spojené s angličtinou jsou důležité a mají podstatný vliv na její výkon v angličtině. Používá relaxační techniky, které jí pomáhají zvládnout situaci, představuje si kamarády a známé místo formálního školního prostředí a tak odbourává negativní emoce.

³⁴ Tuto skutečnost zmiňuje *fialová 111* i ve volných odpovědích v dotazníku.

Závěrem lze říci, že *fialová III* je úspěšnou žákyní (známka z angličtiny výborný), která využívá více strategií učení než je průměr její třídy a než uvádí její učitelka angličtiny (viz graf 14). Aktivně vyhledává příležitosti k využití angličtiny a v korespondenci s výsledky získanými dotazníkovým šetřením můžeme konstatovat, že využívá strategie emoční (sebepovzbuzování, promyšlené podstoupení rizika), sociální (zeptám se starší sestry), kompenzační, kognitivní (překládám si při čtení, když někoho poslouchám, překládám si, co říká do češtiny, píše si poznámky v angličtině, procvičování psané formy slovíček). Navíc *fialová III* využívá vlastní strategii, podobnou té, kterou zmiňuje E. Gürsoi (2010) a řadí ji ke kompenzačním strategiím, a tou jsou procvičovací testy, které *fialová III* dělá jako přípravu před testy regulárními.

šedý 134

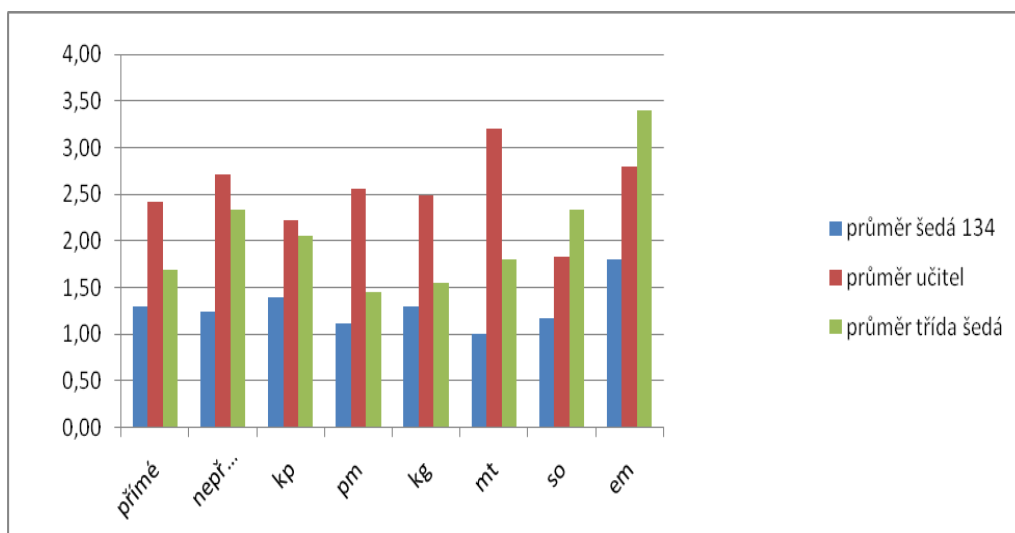
Chlapec je žákem základní školy na okraji města s více než 100 000 obyvateli se statutem Fakultní škola PdF MU. Jeho mateřským jazykem je čeština a angličtině jako cizímu jazyku se učí od 3. třídy. Nemá ani doučování ani další výuku jazyka mimo školu. Uvádí, že se doma učí angličtinu jednou týdně sám a učitelka mu neradí, jak se jazyk učit. Na posledním vysvědčení měl známku 3 (dobrý), je s ní spokojen, a aby tuto známku získal, se spíše musí snažit. Žák *šedý 134* odpovídal i na otázky s volnými odpověďmi (6 z celkového počtu 16). Do kvalitativní části byl žák vybrán proto, že využívá nejméně strategií z celého počtu respondentů. Jeho učitelka angličtiny je aprobovaná pro předmět a má 5 let praxe. O strategiích učení uvádí, že je zná z vysoké školy a pracuje s nimi a s informacemi o nich setkala se na seminářích a díky samostudiu. Přesto by se ráda o nich dozvěděla ještě víc.

Z odpovědí, které žák *šedý 134* v dotazníku uvedl, vyplývá, že využívá přímé strategie (průměr 1,30) více než nepřímé (průměr 1,24), což je odlišné nejen od odpovědí žákyně *fialová III*, ale také od celkových výsledků získaných tímto výzkumem.

Nejvíce využívá strategie emoční (průměr 1,80), pak kompenzační (průměr 1,39), kognitivní (průměr 1,30), méně sociální (průměr 1,17) a paměťové

(průměr 1,11) a nejméně metakognitivní (průměr 1,00).

Porovnáme-li výsledky pro žáka *šedý 134* a výsledky získané výzkumem pro třídu s označením *šedá* vidíme, že žák *šedý 134* nedosahuje ve využívání strategií třídního průměru ani v jedné skupině strategií. Pro srovnání, které je patrné z výše uvedené tabulky, uvádím jen největší rozdíly. U nepřímých strategií je průměr 2,33 pro třídu *šedá* a pouze 1,24 pro žáka *šedý 134*, u emočních strategií pak průměr 3,40 pro třídu a 1,80 pro žáka, což byl i nejlepší průměr pro využití strategií získaný z dotazníkových odpovědí žáka *šedý 134*. Také srovnání s učitelkou, která sama uvádí, že žákům radí jak se angličtinu učit, vykazuje neshody nejen směrem k celé třídě *šedá*, ale také v porovnání s výsledky pro žáka *šedý 134*. Oboje jsou výrazně menší (viz graf 15).



Graf 15: Strategie učení ve výpovědích žáka *šedý 134*, učitele a třídy

Chlapce *šedý 134* angličtina nebaví, protože je pro něj obtížným předmětem. V rozhovoru uvádí, že je pro něj obtížné skoro všechno, slovní zásoba, gramatika atd. Do výuky se připravuje jen před tzv. velkým testem, který se, dle jeho výpovědi, píše přibližně jedenkrát za dva měsíce. Jako jedinou techniku, kterou aplikuje, uvedl čtení si ze sešitu, což ilustruje následující úryvek z rozhovoru:

IH: A když se doma učíš, jak to děláš?

Šedý 134: Tak, že si lehnu do postele a čtu si ten sešit. Si to přečtu tu jednu větu, a pak to zopakuju, pak třeba přečtu další dvě a zase si je potom všechny ty tři zopakuju.

Učí se sám, matka ho pouze instruuje, aby se zavřel do pokoje a učil se. Ačkoli v dotazníku uvedl, že mu učitelka neradí, jak se učit do angličtiny, z rozhovoru vyplynulo, že rada číst si a opakovat věty ze sešitu zazněla právě od učitelky angličtiny. Zároveň uvedl, že mu ještě radila, že si může zkusit nahrát učivo třeba do mobilního telefonu, poslouchat a opakovat si.

Podle slov chlapce *šedý 134* mu technika nahrávání a poslouchání hned napoprvé nepomohla a tak ji vícekrát nezkusil:

Šedý 134: Já jsem jednou zkoušel si to aji nahrát do mobilu a potom si to pustit, jenže to vůbec nepomohlo.

Příležitosti k využití angličtiny nevyhledává, protože, podle jeho slov, angličtinu neumí a proto by čtení knih nebylo efektivní. Na filmy se dívá v původním znění, ale porozumění uvádí pouze u jednoho filmu a situace, kde se jedná o neverbální komunikaci:

IH: Rozumíš? [filmu v původním znění bez titulků]

Šedý 134: Jak kdy.

IH: V jakých situacích je to lepší, dá se to specifikovat?

Šedý 134: Když tam zařve medúza.

Příležitost použít angličtinu mimo školu uvedl *šedý 134* pouze u jediné a ojedinělé situace, během pobytu v zahraničí si u hotelového baru objednal pití, což ale zcela nedokládá aktivní využití anglického jazyka, protože si chlapec na situaci konkrétněji nepamatuje.

Žák *šedý 134* patří k méně úspěšným žákům (známka z angličtiny dobrý), strategie učení používá velmi málo, mnohem méně než jeho třída a učitelka. Je zřejmé, že chlapec *šedý 134* si je vědom, že využívá nějaké strategie učení, mluví o nich, ví, že mu moc nepomáhají, ale není schopen využít jiné, efektivnější, protože neví jak a které. Ačkoli si vybavuje některé rady učitelky, jak se angličtinu učit, není schopen s nimi efektivně pracovat a zkoušet je.

Učitelka třídě radí, jak se angličtinu učit, nicméně z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že rady, které si myslí, že žákům nabízí v široké škále, nejsou zatím žáky přijaty a nedokáží s nimi pracovat.

Z výsledků, které reprezentují zjištění z dotazníkového šetření je patrné, že se oba žáci lišili několikanásobně v míře využívání strategií u všech typů. *Fialová 111* používala více nepřímých strategií, *šedý 134* více přímých strategií učení. Výrazně se liší ve využívání sociálních a emočních strategií učení. *Fialová 111* jich využívá výrazně více, sociální strategie pak nejvíce ze všech strategií učení přímých i nepřímých. *Šedý 134* sociální strategie uvedl jako druhé nejméně využívané.

Oba žáci se dále lišili přípravou do hodin a také oblibou předmětu. Pro *fialovou 111* byla angličtina předmětem, který ji baví v závislosti na probíraném učivu a do kterého se připravuje systematicky a pravidelně, kdežto pro žáka *šedý 134* je to jasně neoblíbený předmět, protože jej nezvládá, což může souviset s nepravidelnou přípravou do hodin angličtiny. Pokud se žák učí opravdu jen před velkým testem, musí zvládnout mnoho učiva najednou. *Fialová 111* používala vlastní techniky a způsoby přípravy do hodin, které jí vyhovovaly a byly navíc efektivní, žák *šedý 134* ale nevěděl, jak se učit, případně jaké jiné strategie zvolit, přesto, že jeho učitelka angličtiny, dle výsledků získaných dotazníkovým šetřením, se věnovala instruování žáků poměrně intenzivně.

6.6 Diskuze ke kvalitativní části

Polostrukturované rozhovory v kvalitativní části umožnily podrobnější náhled na strategie učení využívané žáky mladšího školního věku, prohloubit a upřesnit odpovědi a souvislosti, které nebylo možné zkoumat kvantitativně.

Ukazuje se, že žáci mladšího školního věku využívali strategie učení a dokázali o nich hovořit. Prokázalo se, že žáci mladšího školního věku využívali jednak strategie učení, které jsou popsány v taxonomii R. Oxford (1990), ale také strategie učení, které mohou být typické pouze pro danou věkovou skupinu a které by klasifikaci R. Oxford případně rozšířily. Výrazné rozdíly byly prokázány mezi úspěšnými a méně úspěšnými žáky, což koresponduje i s výsledky P. Gunning (1997), A. Chamot a P. El-Dinary (1999), R. Lan (2005) a L. Yu (2006).

Úspěšní žáci zmiňovali v rozhovorech více strategií učení a jejich využívání se jevilo jako efektivnější ve srovnání s méně úspěšnými žáky. Navíc využívali určité strategie ze všech šesti skupin podle R. Oxford (1990), podobně jako ve výzkumu L. Yu (2006). Nejvíce využívali kognitivní strategie učení a nejméně paměťové. Podobně jako ve výzkumu E. Gursoi (2010), i u participantů tohoto výzkumu se jako jedna z nových kognitivních strategií využívaná úspěšnými žáky mladšího školního věku jeví strategie psaní cvičných testů. Jistým paradoxem u úspěšných žáků bylo nadměrné až zbytečné využívání strategie překladu. Bylo prokázáno, podobně jako v kvantitativní části, že by ji žáci využívali i v situacích, ve kterých by je překlad již limitoval, omezoval a nedovoloval jim rozvíjet se v jazyce. Příkladem bylo čtení knih v angličtině, které představuje příležitost procvičovat angličtinu v přirozeném kontextu. A právě procvičování v přirozeném kontextu a vyhledávání příležitostí bylo dalším rozdílem mezi úspěšnými a méně úspěšnými žáky. Úspěšní žáci využívali strategie procvičování v přirozeném kontextu více než ti méně úspěšní. Na druhou stranu je zapotřebí konstatovat, že tato strategie by jednoznačně zasloužila podpory ze strany učitelů, což koresponduje i s výsledky v kvantitativní části.

Velký rozdíl mezi úspěšnými a méně úspěšnými byl ve využití metakognitivních strategií. Úspěšní žáci dokázali lépe plánovat domácí přípravu, čas využívali efektivněji a využívané strategie přizpůsobili povaze úkolu, které navíc dokázali navzájem kombinovat, což odpovídá i závěrům, ke kterým dospěly A. Chamot a P. El-Dinary (1999). U úspěšných žáků se dále potvrdilo, že spolupracovali s rodiči nebo se sourozenci, ale ne v takové míře jako méně úspěšní. Nespoléhali výhradně na jejich pomoc a prokázali určitou míru samostatnosti v organizování přípravy. To znamená, že úspěšní žáci byli také více autonomními žáky než méně úspěšní (Gunning 1997; Chamot, El-Dinary 1999; Lan 2005). **Úspěšní žáci** také více vyhledávali příležitosti k používání jazyka, přestože tato strategie jednoznačně vyžaduje pozornost ze strany učitelů.

Méně úspěšní žáci využívali nejvíce metakognitivní strategie učení. Je to překvapivé, protože právě v oblasti přípravy a plánování je z transkriptů patrné, že tito žáci mají velké rezervy. I když využití těchto strategií deklarovali, ukazuje se, že je využívali velmi neefektivně, což ale sami nedokázali ani ovlivnit ani změnit, přestože si to do jisté míry uvědomovali. Na rozdíl od úspěšných žáků však viděli jako jedinou cestu se více připravovat. To podle nich znamenalo jednak více času na přípravu a také vícekrát si látku přečíst, a přestože se to neosvědčilo, nedokázali najít jiné, efektivnější způsoby. Zdá se, že se v tomto ohledu obraceli na rodiče, od kterých očekávali jistou pomoc, paradoxně se ale na této pomoci naučili lpět, spoléhali na ni, a proto se ztotožňují se zjištěním A. Chamot, P. El-Dinary (1999) a P. Gunning (1997), které se shodly na závěru, že tito žáci spoléhali na pomoc druhých víc, než na sebe sama. Otázkou zůstává, zda pomoc rodičů v tomto případě byla stále intervenující proměnnou, (viz diskuze ke kvantitativní části), či snad již vědomě využívanou strategií učení, k čemuž já se přikláním. Navrhuji zařadit ji vedle spolupráce s vrstevníky a zdatnými uživateli jazyka, k sociálním strategiím učení s názvem spolupráce s rodiči. Zároveň po dalších zkoumáních navrhuji tuto strategii podrobněji popsat jako typickou pro žáky mladšího školního věku. O skutečnosti, že žáci mladšího školního věku velmi spoléhají na pomoc jiných a také na rozhodnutí, který za ně jiní udělají (heavy reliance

on other's help and heavy dependence on others for solutions) píše také R. Lan (2005, s. 234). Autorka vidí souvislost mezi touto skutečností a sociální strategií požádání o pomoc. Navzdory tomu, že by zmíněná strategie měla být efektivně využívána, avšak stále může podle R. Lan zahrnovat i fakt, že žák sám není schopen vyřešit problém.

Méně úspěšní žáci, kteří byli participanty tohoto výzkumu, nevyužívali žádné strategie ze skupin sociálních a kompenzačních strategií učení, což nekoresponduje s žádným závěrem ze zahraničních výzkumů³⁵ a pro zjištění příčin by bylo zapotřebí další zkoumání. U méně úspěšných žáků bylo prokázáno, že míra využívání strategií učení deklarovaná v dotazníku koresponduje s mírou využívání strategií učení v kvalitativní části výzkumu. Potvrdilo se, že pokud žák deklaroval využívání strategií učení méně, než byl průměr nebo snad i méně (zelený 76) v dotazníkovém šetření, bylo tomu tak i v kvalitativní části, přestože někteří z méně úspěšných žáků měli doučování nebo začali s angličtinou dříve než ve třetí třídě.

Obě skupiny respondentů používaly slovník a věděly, jak jej použít, což se kupříkladu neprokázalo ve výzkumu R. Lan (2005). Podobně bylo u obou skupin respondentů hraní počítačových her nejčastěji příležitostí k využívání jazyka. Z transkriptů je ale patrná rozdílná míra použití jazyka, která hovoří ve prospěch úspěšných žáků.

Úspěšní i méně úspěšní žáci využívali vždy tři z emočních strategií, ne však stejné. Ve výzkumu P. Gunning (1997) využívali emoční strategie úspěšní žáci ve větší míře.

Ve výpovědích žáků mladšího školního věku, kteří odpovídali na otázky během polostrukturovaného rozhovoru se jednoznačně potvrdilo, že žáci, úspěšní i méně úspěšní, využívali více strategií učení, než jim jejich učitelé nabízeli.

³⁵ V České republice byly strategie doposud zkoumány převážně kvantitativními metodami, např. K. Vlčková 2005, 2007, 2010.

Potvrdilo se, že učitelé jsou informováni o strategiích učení, znají je, ale neznají postupy, jak je zprostředkovat svým žákům. Tato skutečnost se odrazila jak u úspěšných tak méně úspěšných žáků s tím rozdílem, že úspěšní žáci využívali větší repertoár strategií učení, než jim bylo nabízeno. To se potvrdilo u kognitivních strategií, metakognitivních, kompenzačních, emočních, sociálních strategií učení, u paměťových však ne, protože ty byly žáky využívány velmi málo.

Vzácná shoda, která, jak je zřejmé, není vždy ku prospěchu, byla u kognitivní strategie překladu, který žáci, podobně jako ve volných odpovědích u dotazníků, využívali nad potřebnou míru a často i kontraproduktivně. Ukazuje se, že tendence lpět na této ne vždy efektivní strategii je způsobena nedostatkem nabídnutých kompenzačních strategií na jedné straně a způsobem výuky ve školách na straně druhé. Zde souhlasím s R. Lan (2005), která tvrdí, že učitelé mají spíše tendenci učit izolovaná slova a tím zdůrazňovat strategii překladu a poté také izolovaná slovíčka zkoušet. Podobně jako u R. Lan (2005) se slovní zásoba ve výpovědích žáků ukázala jako oblast, které se věnovali nejčastěji a kterou považovali za obtížnou. S tím také souvisí zjištění, že nejméně oblíbenou a také učiteli nejméně podporovanou, a to v obou výzkumech (Lan 2005; Hrozková 2011a), bylo čtení knih v angličtině.

7 ZÁVĚR

V předkládané disertační práci jsem zpracovávala téma strategií učení v angličtině jako cizím jazyce u žáků na konci primárního vzdělávání. Dané téma považuji za více než aktuální. Strategie učení jakožto lingvodidaktický koncept jsou hlavní částí obsahu kompetence k učení. Kompetence k učení je v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání uvedena jako cíl vzdělávání, a je také předpokladem pro úspěšné celoživotní vzdělávání. Primární stupeň vzdělávání je založen na respektování věkových a individuálních potřeb žáka, který by měl být motivován k dalšímu vzdělávání. Dovednost učit se jde s těmito požadavky ruku v ruce, a proto se domnívám, že explicitně formulovaného cíle, který kompetence k učení představuje, může být dosaženo jen systematickou facilitací strategií učení ze strany učitelů. Ta může být realizována nepřímou či přímou, dlouhodobě či jednorázově. Výzkumy v oblasti facilitace strategií učení jasně dokládají efektivitu přímé podpory na základě několika modelů, v jejichž jádru stojí diagnostika strategií učení, ale také dalších individuálních zvláštností, které představují např. styly učení a mnohočetné inteligence. Tento názor je podpořen také postupem osvojování strategií učení, které mají nejprve charakter deklarativní znalosti a posléze se strategie učení stanou znalostí procedurální. Rozvoj strategií učení má významný vliv na úspěšné autonomní učení, což znamená, že žáci, kteří využívají efektivní strategie učení a také jejich širší repertoár, jsou žáky více autonomními.

Základní výzkumná otázka této disertační práce zněla, zda a jaké strategie žáci mladšího školního věku využívají. Předložila jsem výsledky kvantitativního, ale také kvalitativního výzkumného šetření, které nebylo doposud součástí žádného z výzkumů vedeného v českém kontextu pro danou věkovou skupinu. Nemalou pozornost jsem věnovala roli učitele jako facilitátora učebních strategií.

Jako základní výzkumný nástroj jsem zvolila standardizovaný dotazník navržený pro žáky mladšího školního věku. V šetření se potvrdila naprostá

legitimita doplnění položek týkajících se emočních strategií učení, neboť tyto strategie učení byly podle výsledků získaných jak v kvantitativní, tak i v kvalitativní části výzkumu významně využívány.

V kvantitativní části výzkumu přineslo šetření výsledky, které korespondovaly se světovými studiemi, jakož i s výsledky, které pro tuto věkovou skupinu předložila K. Vlčková (2010).

Prokázala jsem, že se tento dotazník může u žáků mladšího školního věku úspěšně použít pro identifikaci využívaných či naopak opomíjených strategií učení podle řečových dovedností, a po přiřazení položek dotazníku i podle klasifikace R. Oxford (1990), což představuje důležité zjištění zejména pro učitele v praxi³⁶.

V rámci testování hypotéz se prokázalo, že žáci mladšího školního věku využívali více strategie nepřímé než přímé. Tento závěr v podstatě koresponduje se zjištěním K. Vlčkové (2010), která říká, že s rostoucím stupněm vzdělání roste i míra využívání kognitivních strategií učení. Ačkoli tento závěr konkretizovala směrem od 9. ročníku ke gymnáziím, lze předpokládat takový vývoj i směrem od primárního vzdělávání k základnímu.

Nepodařilo se však prokázat, že by doba učení se angličtině měla u této věkové skupiny vliv na míru využívání strategií učení, což odpovídá závěrům šetření S. Hanušové a P. Najvara o rané výuce. K. Vlčková říká, s rostoucím stupněm vzdělání roste i celková míra využívání strategií.

Ve výše zmíněných skutečnostech spatřuji prostor pro rozšíření stávajícího výzkumu. V následném výzkumném šetření navrhuji sledovat stávající respondenty v další etapě vzdělávání a výsledky porovnat.

³⁶ K. Vlčková (2010, s. 288) ve svém výzkumu u žáků 5. ročníku použila dotazník R. Oxford (1990) SILL. K dotazníku, který byl použit v tomto výzkumu, dodává: „Tento typ dotazníku však bývá určen spíše do praxe a z hlediska výzkumu bychom s velkou pravděpodobností narazili na konstrukčně-psychometrické problémy. V současnosti daný nástroj ověřujeme“ (Vlčková, Večerková, Hrozková, Příkrylová 2010). V tomto výzkumu byl dotazník modifikován a Spermanovým koeficientem prokázána těsnost vztahu jednotlivých škál (viz kap.6.2.1.1 s. 96) a proto se domnívám, že je možné použít tento dotazník i ve výzkumu.

Kvalitativní část výzkumu nabídla unikátní pohled na strategie učení využívané žáky mladšího školního věku. Výzkumným nástrojem této části byl polostrukturovaný rozhovor, pomocí kterého byla zjištěna z první části výzkumu prohloubena a významně doplněna.

S jistotou mohu říci, že žáci mladšího školního věku strategie učení využívají a dokáží o nich hovořit. Napříč spektrem strategií učení existují mezi úspěšnými a méně úspěšnými žáky rozdíly, které podrobně popisují v diskuzi ke kvalitativní části.

Z polostrukturovaných rozhovorů se žáky vyplynulo, že mohou využívat i jiné strategie učení, než je uvedeno v klasifikaci R. Oxford (1990). Jednou z nich byla spolupráce s rodiči. Všichni žáci, úspěšní i méně úspěšní, kteří byli respondenty tohoto výzkumu se při domácí přípravě spolehali na pomoc druhých, rodičů nebo sourozenců. Rozdíly mezi dvěma skupinami žáků vyplynuly z míry, v jaké se o pomoc druhých opírali. Tato skutečnost mohla být způsobena nejistotou či neznalostí jak uchopit učení. Toto dokládají zjištění vyplývající z profilů žáka *šedý 134* v kontrastu se žákyní *fialová III*. Bylo by dobré se proto pokusit důkladněji zmapovat situaci kvalitativními metodami, případná zjištění zasadit do rámce již existující klasifikace a podrobně popsat další postupy, které by žáci mladšího školního věku využívali. Jako vhodný nástroj navrhuji techniku myšlení nahlas nebo hloubkové rozhovory.

Spokojenost se známkou na posledním vysvědčení vyjadřovala v tomto výzkumu postoj k výuce angličtiny jako cizího jazyka. Zámka je důležitým motivačním faktorem. A proto prokázaný těsný vztah mezi známkou na posledním vysvědčení a spokojeností se známkou je dalším významným zjištěním směrem k učitelům.

V tomto výzkumu byl prokázán vztah mezi známkou a mírou využívání strategií učení, neboť úspěšní žáci využívali signifikantně více strategií učení než žáci méně úspěšní. To ještě více potvrzuje naléhavost implementace strategií učení do výuky. A právě zde byly prokázány značné rezervy.

Výzkum nabídl sondu do způsobu, jakým učitelé v tomto výzkumném vzorku žákům strategie učení nabízejí. To umožnilo zjišťovat vztah mezi příležitostmi,

jejichž vytváření učitelé deklarovali, a skutečně využívanými strategiemi na straně žáků. Výsledky nelze generalizovat. Vypovídají o způsobu podpory strategií, v čemž více spatřuji rezervy než spojitosti s možnostmi a postupy předkládanými v odborné literatuře.

Z výzkumu vyplynulo, že učitelé podporovali strategie učení spíše nepřímou a často intuitivně bez předchozí diagnostiky strategií učení a následného plánování facilitace, která by byla v přímé návaznosti na výuku cizího jazyka. Často tak podporovali strategie, které již žáci využívali a nezohledňovali individuální zvláštnosti žáků, protože ti často nedokázali rady učitelů využít. Některé strategie učení učitelé podporovali velmi malou měrou či dokonce vůbec. K takovým patřily například strategie kompenzační, jejichž úlohu vnímám směrem k cíli cizojazyčné výuky jako velmi významnou. Další oblastí, která souvisí s využíváním kompenzačních strategií, je podpora vyhledávání příležitostí k využívání jazyka. Na tomto místě výzkum ukázal na nejistotu učitelů, neboť spíše doporučovali řízené aktivity, které jsou více zaměřeny na přesnost než plynulost. Taková doporučení se odrazila ve výpovědích konkrétních žáků, kteří uvedli, že nemohou číst knihy, protože by jim nerozuměli. Podobná situace byla i u paměťových strategií učení. Podle výpovědí úspěšných žáků tyto strategie učitelé podporovali minimálně, učitelé méně úspěšných pak paměťové strategie nepodporovali vůbec, na druhou stranu slovní zásoba představovala pro mnohé žáky problematickou oblast a nejeden respondent ji vnímal jako nejtěžší v cizojazyčné výuce. Velmi zajímavou skutečností byl fakt, že úspěšné i neúspěšné žáky ve stejné škole mnohdy učil jeden učitel. Nepotvrdilo se tedy, že pokud učitel deklaroval znalost problematiky učení, věděl také, jakým způsobem je podporovat. Předkládané výsledky korespondují s těmi, které jsou publikovány ve světových studiích. I zde autoři akcentovali nutnost přímé podpory strategií a formulovali jasná doporučení směrem k učitelům.

Z výsledků mého výzkumu vyplývá potřeba vzdělávání učitelů v dané oblasti. Doporučuji tematiku strategií učení zařadit jak do pregraduální přípravy učitelů, tak i dalšího a celoživotního vzdělávání.

Cílem by měla být informace o strategiích učení jakožto lingvodidaktickém konceptu. Na tuto informaci by logicky navazovaly praktické workshopy a metodická doporučení jak implementovat facilitaci strategií učení do výuky, Výsledným efektem by měla být prohloubená znalost strategií učení a dovednost učitelů využít ji a adaptovat na konkrétní potřeby žáků.

Summary

Learning strategies in English as a foreign language employed by primary school learners

The dissertation thesis deals with the topic of *learning strategies*. The author specified a number of aims and hypotheses but in general she intended to contribute to the discussion on learning strategies carried out by other researchers, namely K. Vlčková, in the Czech context.

The thesis is divided into two parts, theoretical and empirical. The aim of the theoretical part is to introduce and specify the Czech primary school system in terms of teaching English as a foreign language and set a broader context which is represented by National Curriculum and Framework Education Programme. The latter enumerates key competences among which the competence to learn is recognized as the most important since learning strategies constitute the core of this competence.

Learning strategies are considered to be one of the key factors affecting the learning process and its effectiveness, study results and language level. Under the umbrella of learning styles, learning strategies are very important for life-long learning of foreign languages and as a learning skill they represent a priority in the process of European globalization and integration (cf. Common European Framework of Reference, 2001).

Teaching English to young learners is determined by age as well as individual characteristics of this age group and all these factors are respected in learner-centred approaches such as task-based teaching, strategy-based instruction or style and strategy based instruction.

The role of a teacher as a facilitator of learning strategies is crucial as it is the teacher who should create enough opportunities for learners to acquire effective learning strategies in order to enhance their process of learning.

There is broad agreement in the literature that learning strategies instruction should be incorporated in the foreign language curriculum and to this end several models of facilitating learning strategies are offered by researchers.

The empirical part aims to outline the learning strategies inventory that Czech young learners apply and employ in primary schools in learning English. The research also outlines the factors that influence the choice of learning strategies as well as the role of the teacher in the process of learning strategy shaping.

In the research both qualitative and quantitative methods are applied. The research sample consists of 202 pupils who completed their primary education at schools in the South Moravian region (9 schools). The main instrument for collecting the quantitative data is a standardized questionnaire designed by Oxford and Cohen in 2002 (in Cohen, Weaver 2006, p 75). The questionnaire was translated into Czech and then piloted in order to prove the validity of the instrument, especially the comprehensibility and timing suggested by the authors. The questionnaire was supplemented with short characteristics of each respondent e.g. length of their studies, extra English lessons, motivation and their teacher's support and encouragement.

The qualitative part of the research is based on a semi-structured interview prepared for pupils who either use many learning strategies or a limited number. The analysis of the results of the quantitative part showed 17 pupils who were so called "extreme cases" (use learning strategies to a great extent or vice versa, their mother tongue is not Czech, they give interesting answers in the questionnaire).

These subjects were the interviewees for the semi-structured interviews in which they were asked questions to find more about the strategies they apply and use. The interviewees were also asked to specify and extend their answers from the questionnaire. The interviews were recorded, transcribed, analyzed and the answers were categorized.

All the pupils from the purposive sample could apply all the six categories of learning strategies including cognitive, memory-related , social, metacognitive, affective and compensation strategies. Boys employed more learning strategies than girls. The most applied for both were affective, metacognitive, and social, to a lesser degree compensation, memory and cognitive learning strategies.

Successful learners from the sample, unlike less successful ones, used cognitive strategies but did not employ memory-related ones to the same degree.

On the other hand, less successful pupils applied more metacognitive strategies even if they relied on the help of others more often, were less organized in terms of homework and did not seek for practice opportunities as successful pupils did. The most challenging area of English was vocabulary, its pronunciation and spelling.

One of the most important results showed that interviewees used some different strategies than those outlined in R. Oxford strategy inventory (1990). The new identified strategies were *cooperating with parents*, suggested as one of the social strategies, and doing *practice tests* identified as a cognitive strategy.

Teachers gave some advice about learning strategies in English but yet the facilitation could and should be based on previous analyses of learners' needs, more explicit, learner-centred, properly planned and implemented into the foreign language curriculum.

Seznam použité literatury

- BACHMAN, Lyle F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990, xi, 408 s. ISBN 0194370038.
- BAUTIER-CASTAING, Élisabeth. Comparative acquisition of French syntax by Francophone and non-Francophone children. *Etudes de Linguistique Appliquée*. 1977, 27, 19-41. ISSN 0071190X.
- BENSON, Phil. *Teaching and researching Autonomy and Independence in Language Learning*. Harlow: Longman, c2001, xi, 260 s. ISBN 0582368162.
- BROWN, Douglas H. *Principles of language learning and teaching*. 2nd ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall Regents, 1987, xvi, 285 s. ISBN 0137014910.
- BROWN, Douglas H. *Principles of Language Learning and Teaching*. 4th ed. White Plains: Longman, 2000, vii, 352 s. ISBN 0130178160.
- CAMERON, Lynne. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, c2001, xvi, 258 s. ISBN 0521774349.
- CANALE, Michael a Merrill SWAIN. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing, *Applied Linguistics* [online]. 1980, 1(1), 1-47. Oxford: Oxford University Press. [cit. 1. 3. 2012]. Dostupné z: doi: 10.1093/applin/I.1.1.
- COHEN Andrew D. *Language learning strategies instruction and research*. AILA 96 Symposium on Learner Autonomy. Finland, August 1996.
- COHEN, Andrew D. *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman, 1998, xi, 295 s. ISBN 0582305888.
- COHEN, Andrew D a Ernesto MACARO. *Language learner strategies: thirty years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press, c2007, viii, 336 s. ISBN 9780194422543.
- COHEN, Andrew D a Susan J WEAVER. *Styles- and strategies-based instruction: a teachers guide*. 1st ed. Minneapolis: University of Minnesota, c2006, 193 s. ISBN 0972254544.

- COYLE, Yvette a Marisol VALCARLEL. Children's learning strategies in the primary FL classroom. *GAUCE, Revista de Filología y su Didáctica* [online]. 2002, **25**, 423-458 [cit. 7. 3. 2011].
Dostupné z:<<http://institucional.us.es/revistas/revistas/cauce/pdf/numeros/25/Coyle.pdf>>.
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 9788073672737.
- DÖRNYEI, Zoltán. *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman, 2001,xii, 295 s. ISBN 0582382386.
- DÖRNYEI, Zoltán. *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. New York: Routledge, c2005, xii, 270 s. ISBN 0805860185.
- DÖRNYEI, Zoltán. *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 2009, xiv, 339 s. ISBN 9780194421973.
- DÖRNYEI, Zoltán a Peter SKEHAN. Individual differences in second language learning. In DOUGHTY C. J. a M. H. LONG, eds. *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA and Oxford, UK: Blackwell, 2003, s. 589-630. ISBN 1405132817.
- ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994, vii, 824 s. ISBN 0194371891.
- ELLIS, Rod. *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press,c1997, viii, 280 s. ISBN 0194372154.
- ELLIS, Rod. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, c2003, x, 387 s. ISBN 0194421597.
- EHRMAN, Madeline a Rebecca L. OXFORD. Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies. *Modern Language Journal*. 1989, **73**, 1-13. ISSN: 1540-4781.
- EHRMAN, Madeline a Rebecca L. OXFORD. Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *Modern Language Journal*. 1990, **74**(3), 311-27. ISSN: 1540-4781.

- EHRMAN, Madeline a Rebecca L. OXFORD. Second language research on individual differences. *Annual Review of Applied Linguistics* [online]. 1992, **13**, 188-205 [cit. 1. 3. 2011]. Dostupné z: doi:10.1017/S0267190500002464.
- EHRMAN, Madeline a Rebecca L. OXFORD. Cognition plus: Correlates of adult language proficiency. *Modern Language Journal*. 1995, **79**(1), 67-89. ISSN: 1540-4781.
- EHRMAN, M. E., LEAVER, B. L. a R. L. OXFORD. A brief overview of individual differences in second language learning. *System*. 2003, **31**, 313-330. ISSN 0346-251X.
- FISCHEROVÁ, Michaela. *Používání strategií učení cizímu jazyku u žáků na konci prvního stupně základního vzdělávání*. Brno, 2009. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Fakulta pedagogická.
- GADUŠOVÁ, Zdenka. Podpora autonómie žiaka vo vyučovaní cudzích jazykov. In: JANÍKOVÁ, V. *Autonomie a cizojazyčná výuka: autonomie v teorii, edukační praxi a lingvodidaktickém výzkumu : sborník příspěvků z mezinárodní konference*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006, s. 84-93. ISBN 8021041641.
- GARDNER, Howard. *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, c1983, xxxii, 440 s. ISBN 0465025080.
- GREEN, John. a Rebecca L. OXFORD. A closer look at learning strategies, L2 proficiency and gender. *TESOL Quaterly*. 1995, **29**, 261-297. ISSN 0039-8322.
- GRIFFITHS, Carol. *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*. Nový Zéland, 2003. Doktorská práce. Nový Zeland: University of Auckland.
- GUNNING, Pamela. *The Learning Strategies of Beginning ESL Learners at the Primary Level*. Montreal, 1997. Diplomová práce. Concordia University: Montreal.

- GÚRSOI, Esim. Investigating Language Learning Strategies of EFL Children for the Development of a Taxonomy [online]. *English Language Teaching*. 2010, 3(3), 164-175 [cit. 7. 3. 2011]. Dostupné z: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/5839/5559>
- HANUŠOVÁ, Světlana. *Diferenciace cizojazyčného vyučování na základě pedagogické diagnostiky individuálních zvláštností žáka*. Brno, 2008. Habilitační práce. Masarykova Univerzita. Fakulta pedagogická.
- HANUŠOVÁ, Světlana. Language learning advising in English language teacher education. *Lingua Viva*. České Budějovice: Katedry jazyků Jihočeské univerzity, 2011, 7(13), 16-23. ISSN 18011489.
- HANUŠOVÁ, Světlana a Petr NAJVAR. *Foreign Language Acquisition at an early age: proceedings from the conference organized and hosted by Faculty of Education, Masaryk University on March 16, 2006*. 1st ed. Brno: Masarykova universita, 2006, 105s. ISBN 8021041498
- HARMER, Jeremy. *The practice of English language teaching*. New edition. London: Longman, c1991, 296 s. ISBN 0582091330.
- HARMER, Jeremy. *The practice of English language teaching*. 3rd ed. London: Longman, c2001, xii, 370 s. ISBN 0582403855.
- HARRIS, Theodore L. a Richard E. HODGES. *The literacy dictionary: the vocabulary of reading and writing*. Newark, Delaware: International Reading Association, 1995, xix, 318 s. ISBN 0872071383.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, c2000, 774 s. ISBN 807178303x.
- HEDGE, Tricia. *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press, c2000, xvi, 447 s. ISBN 0194421724.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 8073670402.
- HROZKOVÁ, Ivana. Strategie učení angličtině jako cizímu jazyku u žáků prvního stupně základní školy. In: *Bulletin Centra pedagogického výzkumu*. Brno : PdF MU, 2009, s. 65-68. ISBN 978-80-210-5060-0.

- HROZKOVÁ, Ivana. Výsledky pilotáže dotazníkového šetření strategií učení v angličtině jako cizímu jazyku u žáků prvního stupně základní školy. In: JANÍKOVÁ, V. *Cizí jazyky ve výzkumu*. Brno: PdF MU, 2010, s. 85-100. ISBN 9788021053779.
- HROZKOVÁ, Ivana. Strategie učení se angličtině u žáků mladšího školního věku. In: JANÍKOVÁ, V., PÍŠOVÁ, M. a S. HANUŠOVÁ. *Metodologické otázky výzkumu výuky cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2011a. s. 35-59. Spisy Pedag. fakulty Masarykovy univerzity 155. ISBN 9788021057180.
- HROZKOVÁ, Ivana. Výzkumy strategií učení žáků mladšího školního věku. In: JANÍKOVÁ, V., PÍŠOVÁ, M. a S. HANUŠOVÁ. *Výzkum výuky cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2011b. s. 7-21. ISBN 9788021057197.
- HSIAO, Tsung-Yuan a Rebecca L. OXFORD. Comparing theories of language learning strategies: a confirmatory factor analysis. *The Modern Language Journal*. 2002, **86**(3), 368-383. ISSN 1540-4781.
- HSU, Shiu-chen. *English Learning Strategy Use by Elementary School Students* [online]. Thajsko : General Education Center, Nanya Institute of Technology, nedatováno [cit. 3. 3. 2011]. Dostupné z: <http://web.nanya.edu.tw/acof/acen/Word/Nanya27/960702.pdf>
- HYMES, Dell. *On Communicative Competence* [online]. 1972. [cit. 12. 8. 2012]. Dostupné z: <http://humanidades.uprrp.edu/smjeg/reserva/Estudios%20Hispanicos/esp a3246/Prof%20Sunny%20Cabrera/ESPA%203246%20-%20On%20Communicative%20Competence%20p%2053-73>
- CHAMOT, Anna Uhl. Learning strategies of elementary foreign-language-immersion students. In ALATIS, J. E. (ed.) *Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics*. Washington, D.C.: Georgetown University Press. 1995, 300-310. ISBN 087840130X.
- CHAMOT, Anna Uhl. *The Learning Strategies Handbook*. New York: Longman, c1999, vi, 249 s. ISBN 0201385481.

- CHAMOT, Anna Uhl a Pamela B. EL-DINARY. Children's learning strategies in language immersion classrooms. *Modern Language Journal* [online]. 1999, **83**(3), 319-338. [cit. 15. 11. 2011] Dostupné z: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/330256?uid=3737856&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21101314145073>
- CHAMOT, Anna Uhl a Lisa KUPPER. Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*[online]. 1989, **22**(1), 13-22. [cit. 15. 10. 2011] Dostupné z: DOI: 10.1111/j.1944-9720.1989.tb03138.x
- CHESTERFIELD, Ray a Kathleen B. CHESTERFIELD. Natural order in children's use of second language learning strategies. *Applied Linguistics* [online]. 1985, **6**(1), 45-59. [cit. 15. 11. 2011] Dostupné z: doi:10.1093/applin/6.1.45
- CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2006, 209 s. ISBN 8020012133.
- CHODĚRA, Radomír. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita - Pedagogická fakulta, 2000, 167 s. ISBN 8070421576.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 265 s. ISBN 9788024713694.
- IVANOVÁ, Jaroslava. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 1. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002, 267 s. ISBN 8024404044.
- JANKOVÁ, Eva. *Self-evaluation of young learners*. Diplomová práce. Brno, 2011. Masarykova univerzita. Fakulta pedagogická.
- JANÍK, Tomáš. Několik poznámek k autoregulovanému učení. In: JANÍKOVÁ, V. *Autonomie v procesu učení a vyučování cizích jazyků: sborník dílčích studií*. 1.vyd. Brno: Masarykova Univerzita, 2005, s. 7-17. ISBN 8021039191
- JANÍKOVÁ, Věra. *Autonomie v procesu učení a vyučování cizích jazyků: sborník dílčích studií*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005, 92 s. ISBN 8021039191.

- JANÍKOVÁ, Věra. Autonomní učení a cizojazyčná výuka. In: Janíková V. eds. *Autonomie a cizojazyčná výuka: autonomie v teorii, edukační a lingvodidaktickém výzkumu: sborník z mezinárodní konference*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006, s 19-40. ISBN 8021041641.
- JANÍKOVÁ, Věra. *Autonomní učení a lexikální strategie při osvojování cizích jazyků: teoretická východiska, doporučení pro praxi, styly a strategie učení, lexikální strategie v teorii a výzkumu*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 210s. ISBN 9788021044333.
- JANÍKOVÁ, Věra. *Výuka cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011, 200s. ISBN 9788024735122.
- KIELY, Liz. 2002 Learning strategies for the Pilot Project for Modern Languages. Paper presented at the Annual Language Learning Conference, University of Limerick, Ireland. In: Lan R. a R. L. Oxford. Language learning strategy profiles of elementary school students in Taiwan. *Internacional Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 2003, **41**(4), 339-379. ISSN 0019-042X.
- KO, Yih-wen W. *Perceptual Style Preferences and their Relationship to English Achievement and Learning Strategies of Junior High EFL Learners in Taiwan*. Taiwan, 2002. Diplomová práce. Taiwan : National GauShung University of Education.
- KOHOUTEK, Rudolf. Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání. *Pedagogická orientace*, Brno: Česká pedagogická společnost. 2008, **3**(3), 3-22. ISSN 12114669.
- KOLB, David, A. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 1984, 256 s. ISBN 0-13-295261-0.
- KOZMONOVÁ, Marcela. *Language learning Strategies and Their Training in a Primary English Class*. Brno, 2008. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Fakulta pedagogická.
- KRASHEN, Stephen D. *Second language acquisition and second language learning* [online]. 1972.[cit. 15. 8. 2012]
Dostupné z:
http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html

- KRASHEN, Stephen. Lateralization, language leasing, and the critical period: some new evidence. *Language Learning*. 1973, **23**, 63-74. ISSN 0957-1736.
- KRASHEN, Stephen D. *Fundamentals of language education*. Columbus: SRA, c1992, vi, 50 s. ISBN 0658012231.
- KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Brno: Cerm, 2001, 179 s. ISBN 8021418443.
- LAN, Rae. *Language Learning Strategies Profiles of EFL Elementary School Students in Taiwan*. 2005. Disertační práce. University of Maryland.
- LAN, Rae a Rebecca L. OXFORD. Language learning strategy profiles of elementary school students in Taiwan. *Internacional Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 2003, **41**(4), 339-379. ISSN 0019-042X.
- LIGHTBOWN, Patsy M a Nina SPADA. *How languages are learned*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, c1999, ix, 192 s. ISBN 0194370003.
- LIN, Luka. Taiwanese Children's EFL Vocabulary Learning Strategies. Taiwan 2001. Diplomová práce. Hsinchu, Taiwan. National Chinghua University. In: LAN, R. a R. L. OXFORD. Language learning strategy profiles of elementary school students in Taiwan. *Internacional Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 2003, **41**(4), 339-379. ISSN 0019-042X.
- LOJOVÁ, Gabriela. *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2005, 197 s. ISBN 8022320692.
- LOJOVÁ, Gabriela. Foreign Language Learning/Acquisition at an early age. In: HANUŠOVÁ, S. a P. NAJVAR. *Foreign Language Acquisition at an early age*. Brno: Masarykova Univerzita, 2006, s. 43-59. ISBN 8021041498.
- LOJOVÁ, Gabriela a Kateřina VLČKOVÁ. *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 231 s. ISBN 9788073678760.
- MACARO, Ernesto. *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London: Continuum, c2001, viii, 282 s. ISBN 0826451357.

- MacINTYRE, Peter. D. Toward a social psychological model of strategy use. *Foreign Language Annals*, 1994, roč. 27, č. 2, s. 185-195. ISSN 0015-718X.
- MAREČKOVÁ, Pavla. Emoce a učení se cizímu jazyku. In: JANÍKOVÁ, V. *Výuka cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011, s. 78-104. ISBN 9788024735122.
- MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 239 s. ISBN 8071782467.
- NAIMAN, Neil. *The good language learner*. Clevedon: Multilingual Matters, c1996, xiii, 240 s. ISBN 1853593133.
- NAIMAN, N., M. FROHLICH a A. TODESCO. The good second language learner. *TESL Talk*, 1975, 6(1), 58-75. ISSN 0700-1584.
- NAIMAN, N., M. FROHLICH, H. H. STERN a A. TODESCO. *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education. 1978, 7, 58-75. ISSN 0774401516.
- NAJVAR, Petr. *Raná výuka cizích jazyků v České republice na přelomu 20. a 21. století*. Brno. 2008. Disertační práce. Masarykova univerzita. Fakulta pedagogická.
- NAJVAR, Petr. *Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. století*. 1. vyd. Brno: Paido, 2010, 131 s. ISBN 9788073152000.
- NAJVAROVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. Brno, 2008. Disertační práce. Masarykova univerzita. Fakulta pedagogická.
- NAJVAROVÁ, Veronika a P. NAJVAR. Uplatnění smíšené metodologie při zkoumání strategií práce s textem žáků 1. stupně ZŠ a při zkoumání fenoménu rané výuky cizích jazyků. In: KNECHT, P. *Výzkum aktuálních problémů pedagogiky a oborových didaktik (v disertačních pracích studentů doktorských studijních programů): sborník z konference konané dne 30. listopadu 2006 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, s. 77-82. ISBN 8021041633.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2000, 335 s. ISBN 8020007636.

- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie: přehled základních oborů*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2011, 863 s. ISBN 9788073874438.
- NUNAN, David. 1995 Self-assessment as a tool for learning. In: NUNAN, D., Does learner strategy training make a difference? *Lenguas Modernas*. 1997, **24**, 123-142. ISSN 0716-0542.
- NUNAN, David. Does learner strategy training make a difference? *Lenguas Modernas*. 1997, **24**, 123-142. ISSN 0716-0542.
- NUNAN, David. *Second language teaching*. Boston, Mass: Heinle, 1999. ISBN 0838408389.
- O'MALLEY, J a Anna Uhl CHAMOT. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, c1990, xi, 260 s. ISBN 052135837x.
- O'MALLEY, J.M., A. U. CHAMOT, G. STEWNER-MANZANARES, G. RUSSO a L. KUPPER. Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*. 1985, **19**(3), 557-584. ISSN 0039-8322.
- OXFORD, Rebecca. L. *Development of the Strategy Inventory for Language Learning*. Language Testing Research Colloquium, Monterey, CA. 1986.
- OXFORD, Rebecca.L. The Role of Styles and Strategies in Second Language Learning. 1989. *ERIC* (ED317087) [cit. 15. 11. 2011]. Dostupné z: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED317087.pdf>
- OXFORD, Rebecca. L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle, 1990. ISBN 0838428622.
- OXFORD, Rebecca.L. Instructional implications of gender differences in language learning styles and strategies. *Applied Language Learning*. 1993, **4**(1-2), 65-94. ISSN 1041-679X.
- OXFORD, Rebecca.L. *Language Learning Strategies around the World: Cross-cultural Perspectives*. Manoa: University of Hawaii Press, 1996, 293s. ISBN 0-8248-1910-1
- OXFORD, Rebecca.L. Language learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions. *TESOL Journal*. 1992, 18-22. ISSN: 1949-3533.

- OXFORD, Rebecca. L. a Madeline EHRMAN. Effect of sex differences, career choice, and psychological type of adults' language learning strategies [online]. Washington: Centre for Applied Linguistics, 1987. *ERIC* (ED317087) [cit. 15. 11. 2011]. Dostupné z: <http://www.ericdigests.org/pre-9214/styles.htm>
- OXFORD, Rebecca. L. a Martha NYIKOS. Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal* [online]. 1989, 73(3), 291-300 [cit. 15. 11. 2011]. Dostupné z: DOI: 10.1111/j.1540-4781.1989.tb06367.x
- OXFORD, Rebecca. L., Martha NYIKOS a David CROOKALL. *Learning Strategies of University Foreign Language Students: A large-scale, factor analysis study*. Paper presented at the annual convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages, Miami, FL., 1987.
- PIAGET, Jean a František JIRÁNEK. *Psychologie inteligence*. Vyd. 2., v nakl. Portál 1. Praha: Portál, 1999, 164 s. ISBN 8071783099.
- PINTER, Annamaria. *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press, c2006, xii, 180 s. ISBN 0194422070.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 9788073676476.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 15. 11. 2011]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf
- REILLY, Vanessa a Sheila M. WARD. *Very young learners*. 3. impr. Oxford [u.a.]: Oxford University Press, 2008. ISBN 019437209X.
- RICHARDS, Jack C. a Theodore S. RODGERS. *Approaches and methods in language teaching*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, c2001, ix, 270 s. ISBN 0521008433.
- ROSSI-LE, Laura, 1989. *Perceptual Learning Style Preferences and their Relationship to Language Learning Strategies in Adult Students of English as a Second Language*. Disertační práce. Graduate School of Education, Drake University.

- RUBIN, Joan. What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*. 1975, **9**(1), 41-51. ISSN 0039-8322.
- RUBIN, Joan. Study of cognitive processes in second language learning. *AppliedLinguistics* [online]. 1981, **2**(2), 117-131[cit. 15. 11. 2011]. Dostupné z: doi: [10.1093/applin/II.2.117](https://doi.org/10.1093/applin/II.2.117)
- SAVILLE-TROIKE, Muriel. Private speech: Evidence for second language learning strategies during the "silent period." *Journal of Child Language*. 1988, **15**(3), 567 – 590. ISSN 0305-0009
- SCHARLE, Ágota a Anita SZABÓ. *Learner autonomy: a guide to developing learner responsibility*. New York: Cambridge University Press, c2000, vi, 112 s. Cambridge handbooks for language teachers. ISBN 0521775345.
- SCOTT, Wendy A a Lisbeth H YTREBERG. *Teaching English to children*. New York: Longman, c1990, 115 s. ISBN 058274606x.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Vyd. 1. Praha: ISV nakladatelství, 1999, 292 s. ISBN 8085866331.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2007, 322 s. ISBN 9788024718217.
- SKEHAN, Peter. *Individual differences in second-language learning*. London: Arnold, c1989, vi, 168 s. ISBN 0713166029.
- SLATTERY, Mary a Jane R. WILLIS. *English for primary teachers: a handbook of activities and classroom language*. Oxford: Oxford University Press, c2001, 148 s. ISBN 0194375633.
- STERN, H, Patrick ALLEN a Birgit HARLEY. *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1992, xi, 404 s. ISBN 0194370666.
- STUHLÍKOVÁ, Iva. *Základy psychologie emocí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 227 s. ISBN 8071785539.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Modern Languages Division. 1. České vydání: Olomouc: Univerzita Palackého, 2002.
- UR, Penny. *A course in language teaching: practice and theory*. 1st ed. Cambridge: Cambridge University Press, c1991, 375 s. ISBN 0521449944.

- UR, Penny. *English as a Lingua Franca: A Teacher's Perspective* [online]. 2010. [cit. 6. 9. 2012]. Dostupné z: http://www.letras.ufrj.br/anglo_germanicas/cadernos/numeros/122010/xtos/cl301220100penny.pdf
- VANN, Roberta a Roberta ABRAHAM. Strategies of unsuccessful learners. *TESOL Quarterly*. 1990, **24** (2), 177-198. ISSN 0039-8322.
- VANDERGRIFF, Larry. Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*[online]. 2005, **26**(1), 70-89 [cit. 6. 9. 2011]. Dostupné z: doi: 10.1093/applin/amh039
- VEČERKOVÁ, Renata. *Diagnostika strategií učení angličtině jako cizímu jazyku u žáků 6. třídy základní školy*. Brno, 2010. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Fakulta pedagogická.
- VLČKOVÁ, Kateřina. *Nepřímé strategie učení cizímu jazyku*. Brno, 2002. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Fakulta filozofická.
- VLČKOVÁ, Kateřina. *Strategie učení cizímu jazyku*. Brno, 2005. Disertační práce. Masarykova univerzita. Fakulta pedagogická.
- VLČKOVÁ, Kateřina. *Strategie učení cizímu jazyku: výsledky výzkumu používání a efektivity strategií na gymnáziích*. Brno: Paido, 2007, 217 s. ISBN 9788073151553.
- VLČKOVÁ, Kateřina. *Žákovské strategie učení cizímu jazyku ve všeobecném vzdělávání: (průřezový výzkum)*. Brno, 2010. Habilitační práce. Masarykova univerzita. Fakulta pedagogická.
- VLČKOVÁ, K., J. PŘIKRYLOVÁ, I. HROZKOVÁ a R. VEČERKOVÁ. *Jak se učím cizí jazyk. Dotazník strategií učení se cizímu jazyku pro žáky 5. – 9. tříd základní školy*. 1. vyd. Praha : NÚOV, 2010. 6 s. Cesta ke kvalitě: Potrál evaluačních nástrojů. Dostupné z: Cesta ke kvalitě: Portál autoevaluačních nástrojů.
- VYGOTSKIJ, Lev Semenovič a Jan PRŮCHA. *Psychologie myšlení a řeči*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 135 s. ISBN 8071789437.
- Vývojová ročenka školství v České republice 2009/10*[online]. [cit. 2. 2. 2011]. Dostupné z: <http://www.uiv.cz/clanek/726/2026>

- WENDEN Anita a Joan RUBIN. *Learner strategies in language learning: a guide to developing learner responsibility*. New York: Prentice Hall, 1987, xvii, 181 s. ISBN 3125332044.
- WILLIAMS Marion a Robert L BURDEN. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge University Press, c1997, ix, 240 s. ISBN 0521498805.
- WONG-FILLMORE, Lily. *The Second Time Around: Cognitive and Social Strategies in Second Language Acquisition*. Stanford, 1976. Disertační práce. University of Standford.
- WONG-FILLMORE, Lily. Learning a second language: Chinese children in American classroom. In: ALATIS, J. a J. STACZEK. *Perspectives on Bilingualism and Bilingual Education*. Washington DC: Georgetown University Press 1985, s. 436-452. ISBN 9780878401925
- WOOD, David. *How children think and learn: the social contexts of cognitive development*. Malden: Blackwell, 1998, xiii, 320 s. ISBN 063120007X.
- YANG, Nae-Dong. Effective awareness-raising in language learning strategy instruction. In: OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies around the World: Cross-cultural perspectives*. Manoa: University of Hawaii Press, 1996, s. 205 – 210. ISBN 0-8248-1910-1.
- YU, Li. A survey of language learning strategies used by elementary school students [online]. *CELEA Journal*. 2006, **29(2)**, 71-78, [cit. 16. 3. 2011]. Dostupné z: <http://www.elc-china.org/teic/66/66-71.pdf>

Seznam schémat

Schéma 1: Model CALLA Zdroj: A. Chamot, 1999, s. 45	78
Schéma 2: Plán výzkumu.....	83
Schéma 3: Rozhovory se žáky v kvalitativní fázi.	153

Seznam grafů

Graf 1: Rozložení výsledků u přímých strategií	101
Graf 2: Rozložení výsledků u nepřímých strategií	101
Graf 3: Využívání přímých a nepřímých strategií učení	103
Graf 4: Rozložení jednotlivých skupin strategií podle mediánu	105
Graf 5: Míra využívání strategií učení v závislosti na klasifikaci	107
Graf 6: Míra využívání přímých strategií v závislosti na klasifikaci	108
Graf 7: Míra využívání nepřímých strategií v závislosti na klasifikaci.....	110
Graf 8: Rozdíly ve využívání strategií podle genderu	115
Graf 9: Použití strategií učení podle genderu.....	116
Graf 10: Přímé a nepřímé strategie v závislosti na délce učení	119
Graf 11: Strategie učení v závislosti na délce učení	119
Graf 12: Podpora přímých a nepřímých strategií učení ze strany učitelů	129
Graf 13: Podpora jednotlivých strategií učení ze strany učitelů	129
Graf 14: Strategie učení ve výpovědích žákyně fialová 111, učitele a třídy fialová	175
Graf 15: Strategie učení ve výpovědích žáka šedý 134, učitele a třídy	178

Seznam tabulek

Tabulka 1: Etapy facilitace strategií učení	76
Tabulka 2: Charakteristika výběrového souboru.....	85
Tabulka 3: Doba učení se angličtině a mateřský jazyk respondentů	88
Tabulka 4: Dotazníkové položky s volbou odpovědí	88
Tabulka 5: Doba učení se angličtině jako cizímu jazyku.....	93
Tabulka 6: Pan/í učitel/ka nám radí, jak se učit.....	93
Tabulka 7: Doma se s někým učím anglicky.....	93
Tabulka 8: Angličtinu se učím doma	94
Tabulka 9: Znamka z angličtiny na posledním vysvědčení	94
Tabulka 10: Spokojenost se známkou na posledním vysvědčení.....	96
Tabulka 11: Spearmanův koeficient korelace pro vztah mezi známkou a spokojeností.....	97
Tabulka 12: Míra snahy potřebná k dosažení známky z angličtiny.....	97
Tabulka 13: Spearmanův koeficient korelace pro vztah mezi spokojeností a	

mírou snahy	98
Tabulka 14: Spearmanův koeficient korelace pro vztah mezi známkou a mírou snahy	98
Tabulka 15: Výsledky testu reliability	99
Tabulka 16: Délka praxe výuky angličtiny	99
Tabulka 17: Strategie učení ve výpovědích učitelů	100
Tabulka 18: Výsledky Wilcoxonova testu pro přímé a nepřímé strategie	102
Tabulka 19: Ukazatele střední hodnoty a rozmezí výsledků pro přímé a nepřímé strategie	103
Tabulka 20: Pořadí skupin strategií dle mediánu	104
Tabulka 21: Kruskal-Wallisův test pro skupiny S1, S2 a S3.....	106
Tabulka 22: Výsledky Kruskal-Wallisova testu pro přímé strategie u skupin S1 - S3.....	108
Tabulka 23: Výsledky Kruskal-Wallisova testu pro nepřímé strategie u skupin S1 - S3.....	109
Tabulka 24: Výsledky Mann-Whitneyova U testu pro skupiny S1 a S2	111
Tabulka 25: Výsledky Mann-Whitneyova U testu pro skupiny S2 a S3	111
Tabulka 26: Výsledky Mann-Whitneyova U testu pro skupiny S1 a S3	112
Tabulka 27: Výsledky Mann-Whitneyho U testu pro přímé a nepřímé strategie u chlapců a dívek	114
Tabulka 28: Porovnání mediánů přímých a nepřímých strategií učení	114
Tabulka 29: Porovnání mediánů přímých a nepřímých strategií učení podle genderu.....	115
Tabulka 30: Pořadí jednotlivých skupin strategií učení u chlapců a dívek	116
Tabulka 31: Rozdíly ve strategiích učení dle genderu, M-W U test.....	117
Tabulka 32: Výsledky Mann-Whitneyova U testu	118
Tabulka 33: Učiteli podporované strategie učení	126
Tabulka 34: Podpora strategií učení ze strany učitelů	128
Tabulka 35: Více příležitostí k poslechu v angličtině.....	132
Tabulka 36: Příležitosti k většímu porozumění výslovnosti hlásek	133
Tabulka 37: Strategie využívané k porozumění slyšenému v angličtině	133
Tabulka 38: Postupy volené žáky, pokud stále nerozumí slyšenému	134
Tabulka 39: Zapamatování si slovní zásoby	135

Tabulka 40: Procvičování mluveného projevu	136
Tabulka 41: Vyhledávání příležitostí k mluvení	136
Tabulka 42: Pokud si nemohu vzpomenout na slovíčko	136
Tabulka 43: Vyhledávání příležitostí ke čtení	137
Tabulka 44: Porozumění čtenému	138
Tabulka 45: Pokud nerozumím čtenému textu	138
Tabulka 46: Příležitosti k procvičování psaní	139
Tabulka 47: Zlepšení psaní v angličtině	139
Tabulka 48: Pokud si nemohu vzpomenout na slovo, které chci napsat	139
Tabulka 49: Pokud překládám do češtiny nebo angličtiny	140
Tabulka 50: Abych myslel/a anglicky	140

Přílohy

Příloha 1: Společné referenční úrovně: globálně pojatá stupnice

Uživatel základů jazyka	
A1	Rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci.
A2	Rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/jí bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ní a jeho/její rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejích nejnaléhavějších potřeb.

Zdroj: SERRJ, 2002, s. 24

Příloha 2: Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Cizí jazyk podle RVP ZV

1. stupeň

RECEPTIVNÍ, PRODUKTIVNÍ A INTERAKTIVNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI

Očekávané výstupy – 1. období

žák

- vyslovuje a čte foneticky správně v přiměřeném rozsahu slovní zásoby
- rozumí jednoduchým pokynům a větám, adekvátně na ně reaguje
- rozlišuje grafickou a mluvenou podobu slova
- pochopí obsah a smysl jednoduché, pomalé a pečlivě vyslovované konverzace dvou osob s dostatkem času pro porozumění
- používá abecední slovník učebnice

RECEPTIVNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI

Očekávané výstupy – 2. období

žák

- rozumí známým slovům a jednoduchým větám se vztahem k osvojovaným tématům
- rozumí obsahu a smyslu jednoduchých autentických materiálů (časopisy, obrazové a poslechové materiály) a využívá je při své práci
- čte nahlas plynule a foneticky správně jednoduché texty obsahující známou slovní zásobu
- vyhledá v jednoduchém textu potřebnou informaci a vytvoří odpověď na otázku
- používá dvojjazyčný slovník

PRODUKTIVNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI

Očekávané výstupy – 2. období

žák

- sestaví gramaticky a formálně správně jednoduché písemné sdělení, krátký text a odpověď na sdělení; vyplní své základní údaje do formulářů
- reprodukuje ústně i písemně obsah přiměřeně obtížného textu a jednoduché konverzace
- ¾ obměňuje krátké texty se zachováním smyslu textu

Zdroj: RVP ZV, 2007 s. 26

Příloha 3: Přiřazení položek dotazníku učebních strategií v cizím jazyce u žáků mladšího školního věku ke klasifikaci strategií R. Oxfordové (1990)

Strategie učení	podskupiny	konkrétní strategie a techniky řečové dovednosti	položka dotazníku
Paměťové strategie P	Vytváření mentálních spojů	seskupování, shlukování poslech, čtení	19. Seskupuji si slovíčka podle slovních druhů (např. podstatná jména, slovesa, přídavná jména).
		asociování, propojování poslech, čtení	
		zasazení nového slova do kontextu poslech, čtení, mluvení, psaní	23. Napíše nové slovíčko ve větě.
	Používání vizuálních a auditivních reprezentací	vytváření vizuálních představ poslech, čtení	22. V duchu si představím obrázek toho, co nové slovíčko znamená.
		sémantické mapy poslech, čtení	
		používání zástupných asociačních klíčových slov poslech, čtení	
		fonetické reprezentace poslech, čtení, mluvení	7. Snažím se zapamatovat si výslovnost neznámé hlásky, které slyším. 20. Spojuji si výslovnost nového slovíčka s výslovností slova, které už znám. 21. Používám rýmy, abych si nová slovíčka zapamatoval/a.
	Správné procvičování učiva	strukturované procvičování poslech, čtení, mluvení, psaní	25. Nejprve si nová slovíčka několikrát projdu. 26. Po nějakém čase si zopakuji dříve naučená slovíčka.
	Používání postupů a činností	používání vjemů a fyzické odpovědi poslech, čtení	
		mechanické techniky používání jazyka poslech, čtení	24. Napíše si nová slovíčka na kartičky.
Kognitivní strategie P	Procvičování	vybavování osvojeného učiva poslech, čtení, mluvení, psaní	
		opakování, napodobování, korektura textu poslech, čtení, mluvení, psaní	9. Poslouchám, jak melodie řeči stoupá a klesá. 28. Napodobuji způsob, kterým mluví rodilí mluvčí. 46. Čtu věci více než jednou. 65. Přepíše, co jsem napsal/a, abych to vylepšil/a.

Kognitivní strategie P		formální procvičování fonetického a grafického systému poslech, čtení, psaní	27. Procvičuji výslovnost, dokud to neumím vyslovit dobře. 29. Říkám si nové výrazy nahlas. 56. Procvičuji si psanou formu slovíček.
		rozpoznávání a používání frazeologických obrátů a vzorů poslech, čtení, mluvení, psaní	
		kombinování jazykových struktur mluvení, psaní	
		procvičování v přirozeném kontextu poslech, čtení, mluvení, psaní	1. Poslouchám rádio v angličtině. 2. Sleduji televizní pořady v angličtině. 3. Chodím do kina na filmy, ve kterých se používá angličtina. 4. Poslouchám angličtinu, když jsem v restauraci nebo se dívám na filmy v angličtině. 5. Poslouchám, když slyším lidi mluvit anglicky. 31. Začínám rozhovor. 40. Často si čtu různé texty v angličtině. 41. Čtu si anglicky pro zábavu. 59. Píši anglicky jiným lidem. 60. Píši referáty anglicky.
	Přijímání a produkce cizojazyčných sdělení	rychlé uchopení hlavní myšlenky (zběžné a hloubkové čtení) poslech, čtení	44. Rychle text projdu, abych zjistil/a o čem je. 45. Hledám v textu důležité informace.
		používání vnějších podpůrných prostředků přijímání pro porozumění a produkci cizojazyčného sdělení poslech, čtení, mluvení, psaní	55. Použiji slovník, abych si význam vyhledal/a. 62. Používám slovník. 66. Používám kontrolu pravopisu na počítači. 67. Používám kontrolu gramatiky na počítači.
	Analyzování a logické usuzování	dedukce poslech, čtení, mluvení, psaní	30. Když mluvím, snažím se používat mluvnická pravidla, která jsme probírali.
		analyzování výrazů poslech, psaní	
		kontrastní analyzování napříč jazyky poslech, psaní	6. Hledám hlásky v angličtině, které se vyslovují podobně jako hlásky v češtině.
		překlad poslech, čtení, mluvení, psaní	72. Promyslím si, co chci říci nebo napsat česky, a pak to přeložím do angličtiny. 73. Překládám si při čtení, abych se ujistil/a, že tomu rozumím. 74. Když někoho poslouchám, překládám si části toho, co říká do češtiny, abych si to lépe zapamatoval/a. 75. Snažím se nemyslet v češtině, ale

			v angličtině. 76. Snažím se rozumět bez překládání.
		mezijazykový transfer poslech, čtení, mluvení, psaní	
Kompenzační strategie P	Vytváření struktur pro vstupní a výstupní informace	dělání si poznámek poslech, čtení, psaní	57. Při výuce si dělám si poznámky anglicky. 58. Píši si jiné poznámky anglicky.
		shrnutí poslech, čtení, psaní	
		Zvýrazňování poslech, čtení, psaní	51. Podtrhávám si části, které se zdají důležité. 52. Označuji si text různými barvami, abych lépe rozuměl/a.
	Inteligentní odhadování	používání lingvistických vodítek <i>poslech, čtení</i>	
		používání nelingvistických signálů <i>poslech, čtení</i>	16. Odhadnu význam z tónu hlasu (např. rozzlobený nebo šťastný). 17. Odhadnu význam z toho, jak se ten člověk pohybuje nebo stojí. 18. Odhadnu význam z toho, co už bylo řečeno. 47. Dívám se na obrázky a čtu text pod nimi. 48. Dívám se na nadpisy. 49. Přemýšlím o tom, co bude v textu následovat. 54. Odhadnu význam tím, že použiji náznaky z jiných částí textu.
	Překonávání omezení v mluvení a psaní	přechod do mateřského jazyka <i>mluvení</i>	37. Řeknu to česky. 38. Použiji česká slova, ale vyslovím je jakoby anglicky. 70. Použiji slova z češtiny. 71. Použiji cizí slova, která zná i čeština, o kterých si myslím, že jsou převzata z angličtiny.
		obdržení pomoci <i>mluvení</i>	35. Požádám někoho o pomoc. 64. Požádám někoho, aby mi opravil, co jsem napsal/a. 68. Požádám někoho, aby mi poradil.
		používání mimiky nebo gestikulace <i>mluvení</i>	39. Ukazuji rukama nebo tělem, aby mi ten druhý porozuměl.
		vyhýbání se komunikaci zcela či částečně <i>mluvení, psaní</i>	

Meta-kognitivní strategie N		výběr tématu <i>mluvení, psaní</i>	32. Když neznám potřebná slovíčka, změním téma rozhovoru.
		přizpůsobení si nebo přiblížení se cizojazyčnému sdělení <i>mluvení, psaní</i>	36. Zkusím to říct jinak.
		vytváření novotvarů <i>mluvení, psaní</i>	
		použití slovního opisu nebo synonym <i>mluvení, psaní</i>	69. Zkusím to říci jiným způsobem.
	Zaměření učení	vytváření si systému a propojování s již známým materiálem <i>poslech, čtení, mluvení, psaní</i>	50. Přeruším čtení a ujasním si, co jsem právě četl/a.
		zaměření pozornosti (řízená a selektivní pozornost) <i>poslech, čtení, mluvení, psaní</i>	10. Snažím se zachytit důležitá slova. 11. Zaměřuji se to, co je zajímavé. 12. Snažím se zachytit slova, která se opakují.
		odklad mluvené produkce a zaměření na poslech <i>poslech, mluvení</i>	
	Příprava a plánování učení	poznávání, jak probíhá učení se jazyku <i>poslech, čtení, mluvení, psaní</i>	
		Organizování učení <i>poslech, čtení, mluvení, psaní</i>	
		stanovování cílů a dílčích úkolů (krátkodobé a dlouhodobé) <i>poslech, čtení, mluvení, psaní</i>	
		identifikace účelu úkolu (účelově cílený poslech, čtení, psaní, mluvení) <i>poslech, čtení, mluvení, psaní</i>	
		plánování a příprava na anticipovaný jazykový úkol či situaci <i>poslech, čtení, mluvení, psaní</i>	33. Předem si plánuji, co řeknu. 61. Připravím si plán, osnovu toho, co chci psát. 72. Promyslím si, co chci říci nebo napsat česky, a pak to přeložím do angličtiny.
		vyhledávání příležitostí k používání jazyka <i>poslech, čtení, mluvení, psaní</i>	42. Hledám si ke čtení to, co mne zajímá. 43. Hledám si ke čtení texty v angličtině, které nejsou příliš obtížné.
	hodnocení učení	sebemonitorování <i>poslech, čtení, mluvení, psaní</i>	53. Kontroluji si, jak moc jsem textu rozuměl/a.
		sebehodnocení <i>poslech, čtení, mluvení, psaní</i>	63. Přečtu si, co jsem napsal/a, abych viděl/a, jestli je to dobré.
Emoční strategie	Snižování úzkosti	používání progresivní relaxace, hlubkového dýchání	

N		nebo meditace <i>poslech, čtení, mluvení, psaní</i>	
		relaxace hudbou <i>poslech, čtení, mluvení, psaní</i>	
		relaxace pomocí smíchu <i>poslech, čtení, mluvení, psaní</i>	78. Když jsem nervózní před zkoušením nebo když mám něco říct, snažím se to zvládnout.
	Sebepovzbuzování	tvorba pozitivních výroků <i>poslech, čtení, mluvení, psaní</i>	
		promyšlené podstoupení rizika <i>poslech, čtení, mluvení, psaní</i>	77. Nebojím se, že něco řeknu špatně.
		odměňování sebe sama <i>poslech, čtení, mluvení, psaní</i>	79. Když se mi v angličtině něco povede, mám z toho radost.
	Práce s emocemi	naslouchání svému tělu <i>poslech, čtení, mluvení, psaní</i>	81. Když jsem v angličtině nervózní, vím o tom.
		používání kontrolního záznamu pro emoce, postoje, motivaci <i>poslech, čtení, mluvení, psaní</i>	
		psaní si deníku o učení jazyku <i>poslech, čtení, mluvení, psaní</i>	
		prodiskutování pocitů týkajících se cizího jazyka a jeho učení <i>poslech, čtení, mluvení, psaní</i>	80. Mluvím o tom, že se bojím před písemkou nebo zkoušením s kamarády nebo učitelem.
Sociální strategie N	Dotazování	požádání o vysvětlení nebo verifikaci <i>poslech, čtení</i>	8. Požádám o zopakování výslovnosti nové hlásky. 13. Požádám o zopakování. 14. Požádám toho člověka, aby zpomalil. 15. Zeptám se.
		požádání o opravování <i>mluvení, psaní</i>	34. Žádám toho, s kým mluvím, aby mě při mluvení opravoval. 64. Požádám někoho, aby mi opravil, co jsem napsal/a.
	Spolupráce	spolupráce s vrstevníky <i>poslech, čtení, mluvení, psaní</i>	
		spolupráce se zdatnými uživateli cizího jazyka <i>poslech, čtení, mluvení, psaní</i>	
	Empatie	rozvíjení kulturního porozumění <i>poslech, čtení, mluvení, psaní</i>	

		uvědomování si myšlenek a pocitů druhých <i>poslech, čtení, mluvení, psaní</i>	
--	--	--	--

Příloha 4: Dotazník učebních strategií v cizím jazyce u žáků mladšího školního věku

A. D. Cohen & R. L. Oxford (2002)

Instrukce

Uvedené věty vyjadřují, jak se lidé učí anglicky.

Pokud věta vyjadřuje způsob, jak se ty neučíš **nikdy**, zakroužkuj **1**.

Pokud věta vyjadřuje způsob, jak se učíš **občas**, zakroužkuj **2**.

Pokud věta vyjadřuje způsob, jak se učíš **docela často**, zakroužkuj **3**.

Pokud věta vyjadřuje, jak se učíš **velmi často**, zakroužkuj **4**.

1 – nikdy; 2 – občas; 3 – docela často; 4 – velmi často

Poslech

Co dělám, abych více poslouchal/a angličtinu:

1. Poslouchám rádio v angličtině. 1 2 3 4

2. Sleduji televizní pořady v angličtině. 1 2 3 4

3. Chodím do kina na filmy, ve kterých se používá angličtina. 1 2 3 4

4. Poslouchám angličtinu, když jsem v restauraci nebo se dívám na filmy v angličtině. 1 2 3 4

5. Poslouchám, když slyším lidi mluvit anglicky. 1 2 3 4

Přidej cokoli dalšího, co děláš, abys více poslouchal/a angličtinu:

Co dělám, abych rozuměl/a vyslovovaným hláskám v angličtině:

5. Hledám hlásky v angličtině, které se vyslovují podobně jako hlásky v češtině. 1 2 3 4

7. Snažím se zapamatovat si výslovnost neznámé hlásky, které slyším. 1 2 3 4

8. Požádám o zopakování výslovnosti nové hlásky. 1 2 3 4

9. Poslouchám, jak melodie řeči stoupá a klesá. 1 2 3 4

Přidej cokoli dalšího, co děláš, abys rozuměl/a vyslovovaným hláskám v angličtině:

1 – nikdy; 2 – občas; 3 – docela často; 4 – velmi často

Co dělám, abych rozuměl/a tomu, co slyším v angličtině:

- | | |
|---|---------|
| 10. Snažím se zachytit důležitá slova. | 1 2 3 4 |
| 11. Zaměřuji se na to, co je zajímavé. | 1 2 3 4 |
| 12. Snažím se zachytit slova, která se opakují. | 1 2 3 4 |

Přidej cokoli dalšího, co děláš, abys rozuměl/a tomu, co slyšíš anglicky:

Co dělám, když stále nerozumím tomu, co někdo říká anglicky:

- | | |
|---|---------|
| 13. Požádám o zopakování. | 1 2 3 4 |
| 14. Požádám toho člověka, aby zpomalil. | 1 2 3 4 |
| 15. Zeptám se. | 1 2 3 4 |
| 16. Odhadnu význam z tónu hlasu (např. rozzlobený nebo šťastný). | 1 2 3 4 |
| 17. Odhadnu význam z toho, jak se ten člověk pohybuje nebo stojí. | 1 2 3 4 |
| 18. Odhadnu význam z toho, co už bylo řečeno. | 1 2 3 4 |

Přidej cokoli dalšího, co děláš, pokud stále nerozumíš, co někdo říká anglicky:

Slovní zásoba

Co dělám, abych si zapamatoval/a nová anglická slovíčka :

- | | |
|--|---------|
| 19. Seskupuji si slovíčka podle slovních druhů (např. podstatná jména, slovesa). | 1 2 3 4 |
| 20. Spojuji si výslovnost nového slovíčka s výslovností slova, které už znám. | 1 2 3 4 |
| 21. Používám rýmy, abych si nová slovíčka zapamatoval/a. | 1 2 3 4 |
| 22. V duchu si představím obrázek toho, co nové slovíčko znamená. | 1 2 3 4 |
| 23. Napíši nové slovíčko ve větě. | 1 2 3 4 |
| 24. Napíši si nová slovíčka na kartičky. | 1 2 3 4 |
| 25. Nejprve si nová slovíčka několikrát projdu. | 1 2 3 4 |
| 26. Po nějakém čase si zopakuji dříve naučená slovíčka. | 1 2 3 4 |

Přidej cokoli dalšího, co děláš, aby sis zapamatoval/a nová anglická slovíčka:

1 – nikdy; 2 – občas; 3 – docela často; 4 – velmi často

Mluvení

Co dělám, abych procvičoval/a schopnost mluvit anglicky:

- | | |
|---|---------|
| 27. Procvičuji výslovnost, dokud to neumím vyslovit dobře. | 1 2 3 4 |
| 28. Napodobuji způsob, kterým mluví rodilí mluvčí. | 1 2 3 4 |
| 29. Říkám si nové výrazy nahlas. | 1 2 3 4 |
| 30. Když mluvím, snažím se používat mluvnická pravidla, která jsme probírali. | 1 2 3 4 |

Přidej cokoliv dalšího, co děláš, abys procvičoval/a schopnost mluvit anglicky:

Co dělám, abych měl/a možnost mluvit s jinými lidmi anglicky:

- | | |
|---|---------|
| 31. Začínám rozhovor. | 1 2 3 4 |
| 32. Když neznám potřebná slovíčka, změním téma hovoru. | 1 2 3 4 |
| 33. Předem si plánuji, co řeknu. | 1 2 3 4 |
| 34. Žádám toho, s kým mluvím, aby mě při mluvení opravoval. | 1 2 3 4 |

Přidej cokoliv dalšího, co děláš, abys měl/a možnost mluvit s jinými lidmi anglicky:

Co dělám, když si nemůžu vzpomenout na anglické slovíčko nebo výraz, který chci říct:

- | | |
|--|---------|
| 35. Požádám někoho o pomoc. | 1 2 3 4 |
| 36. Zkusím to říct jinak. | 1 2 3 4 |
| 37. Řeknu to česky. | 1 2 3 4 |
| 38. Použiji česká slova, ale vyslovím je jakoby anglicky. | 1 2 3 4 |
| 39. Ukazuji rukama nebo tělem, aby mi ten druhý porozuměl. | 1 2 3 4 |

Přidej cokoliv dalšího, co děláš, když si nemůžeš vzpomenout na anglické slovíčko nebo frázi, kterou chceš říct:

Čtení

Co dělám, abych četl/a v angličtině víc, než jen to, co čteme ve škole:

- | | |
|---|---------|
| 40. Často si čtu různé texty v angličtině. | 1 2 3 4 |
| 41. Čtu si anglicky pro zábavu. | 1 2 3 4 |
| 42. Hledám si ke čtení to, co mne zajímá. | 1 2 3 4 |
| 43. Hledám si ke čtení texty v angličtině, které nejsou příliš obtížné. | 1 2 3 4 |

Přidej cokoliv dalšího, co děláš, abys četl/a v angličtině více:

1 – nikdy; 2 – občas; 3 – docela často; 4 – velmi často

Co dělám, abych rozuměl/a tomu, co čtu v angličtině:

- | | |
|---|---------|
| 44. Rychle text projdu, abych zjistil/a, o čem je. | 1 2 3 4 |
| 45. Hledám v textu důležité informace. | 1 2 3 4 |
| 46. Čtu věci více než jednou. | 1 2 3 4 |
| 47. Dívám se na obrázky a čtu text pod nimi. | 1 2 3 4 |
| 48. Dívám se na nadpisy. | 1 2 3 4 |
| 49. Přemýšlím o tom, co bude v textu následovat. | 1 2 3 4 |
| 50. Přeruším čtení a ujasním si, co jsem právě četl/a. | 1 2 3 4 |
| 51. Podtrhávám si části, které se zdají důležité. | 1 2 3 4 |
| 52. Označuji si text různými barvami, abych lépe rozuměl/a. | 1 2 3 4 |
| 53. Kontroluji si, jak moc jsem textu rozuměl/a. | 1 2 3 4 |

Přidej cokoliv dalšího, co děláš, abys rozuměl/a tomu, co čteš v angličtině:

Co dělám, když nerozumím tomu, co čtu v angličtině:

- | | |
|--|---------|
| 54. Odhadnu význam tím, že použiji náznaky z jiných částí textu. | 1 2 3 4 |
| 55. Použiji slovník, abych si význam vyhledal/a. | 1 2 3 4 |

Přidej cokoliv dalšího, co děláš, když nerozumíš tomu, co čteš v angličtině:

Psaní

Co dělám, abych psal/a více anglicky:

- | | |
|---|---------|
| 56. Procvičuji si psanou formu slovíček. | 1 2 3 4 |
| 57. Při výuce si dělám poznámky anglicky. | 1 2 3 4 |
| 58. Píši si jiné poznámky anglicky. | 1 2 3 4 |
| 59. Píši anglicky jiným lidem. | 1 2 3 4 |
| 60. Píši referáty anglicky. | 1 2 3 4 |

Přidej cokoliv dalšího, co děláš, abys psal/a více anglicky:

1 – nikdy; 2 – občas; 3 – docela často; 4 – velmi často

Co dělám, abych se zlepšil/a v psaní v angličtině:

- | | |
|---|---------|
| 61. Připravím si plán, osnovu toho, co chci psát. | 1 2 3 4 |
| 62. Používám slovník. | 1 2 3 4 |
| 63. Přečtu si, co jsem napsal/a, abych viděl/a, jestli je to dobré. | 1 2 3 4 |
| 64. Požádám někoho, aby mi opravil, co jsem napsal/a. | 1 2 3 4 |
| 65. Přepíši, co jsem napsal/a, abych to vylepšil/a. | 1 2 3 4 |
| 66. Používám kontrolu pravopisu na počítači. | 1 2 3 4 |
| 67. Používám kontrolu gramatiky na počítači. | 1 2 3 4 |

Přidej cokoli dalšího, co děláš, aby ses zlepšil/a v psaní v angličtině:

Co dělám, když si nemůžu vzpomenout na anglické slovíčko nebo frázi, kterou chci napsat:

- | | |
|--|---------|
| 68. Požádám někoho, aby mi poradil. | 1 2 3 4 |
| 69. Zkusím to říci jiným způsobem. | 1 2 3 4 |
| 70. Použiji slova z češtiny. | 1 2 3 4 |
| 71. Použiji cizí slova, která zná i čeština, o kterých si myslím, že jsou převzata z angličtiny. | 1 2 3 4 |

Přidej cokoli dalšího, co děláš, když si nemůžeš vzpomenout na anglické slovíčko nebo frázi, kterou chceš napsat:

Překlad

Co dělám, když překládám z češtiny do angličtiny nebo naopak:

- | | |
|---|---------|
| 72. Promyslím si, co chci říci nebo napsat česky, a pak to přeložím do angličtiny. | 1 2 3 4 |
| 73. Překládám si při čtení, abych se ujistil/a, že tomu rozumím. | 1 2 3 4 |
| 74. Když někoho poslouchám, překládám si části toho, co říká, do češtiny, abych si to lépe zapamatoval/a. | 1 2 3 4 |

Přidej cokoli dalšího, co děláš, když překládáš z češtiny do angličtiny nebo naopak:

Co dělám, abych myslel/a anglicky:

- | | |
|---|---------|
| 75. Snažím se nemyslet v češtině, ale v angličtině. | 1 2 3 4 |
| 76. Snažím se rozumět bez překládání. | 1 2 3 4 |

Přidej cokoli dalšího, co děláš, abys myslel/a anglicky:

1 – nikdy; 2 – občas; 3 – docela často; 4 – velmi často

Co dělám, abych se v angličtině cítil/a dobře:

- | | |
|--|---------|
| 77. Nebojím se, že řeknu něco špatně. | 1 2 3 4 |
| 78. Když jsem nervózní před zkoušením nebo když mám něco říct, snažím se to zvládnout. | 1 2 3 4 |
| 79. Když se mi v angličtině něco povede, mám z toho radost. | 1 2 3 4 |
| 80. Mluvím o tom, že se bojím před písemkou nebo zkoušením s kamarády nebo učitelem | 1 2 3 4 |
| 81. Když jsem v angličtině nervózní, vím o tom. | 1 2 3 4 |

Označ správnou odpověď nebo doplň.

Iméno:

Angličtinu se učím od:

Chodím na ďalší výuku angličtiny mimo školu: *ano* ☐ *ne* ☐

Mám doučování z angličtiny ve škole: *ano* ☐ *ne* ☐

Pan/í učitel/ka nám radí, jak se máme angličtinu učit: *ano* ☐ *ne* ☐

Doma se s někým učím anglicky: *ano* ☐ *ne* ☐

Angličtinu se učím doma:

(a) každý den ☐ (b) několikrát za týden ☐ (c)
jednou týdně ☐
(d) před písemkou ☐ (e) neučím se ☐

Známka z angličtiny na posledním vysvědčení:

Se známkou z angličtiny na posledním vysvědčení jsem

1 - jsem spokojený/á 2 – spíše spokojený/á
3 – spíše nespokojený/á 4 – nespokojený/á

(zakroužkuj číslo)

Abych své známky z angličtiny na posledním vysvědčení dosáhl/a

1 - musím se hodně snažit
2 – spíše se musím snažit
3 – nemusím se moc snažit
4 – nemusím se snažit
(zakroužkuj číslo)

Příloha 5: Vývojová ročenka

Tab. B4.8: ZŠ, 1. stupeň – žáci
ve školním roce 2003/04 až 2009/10 – podle území

Území	2003/04 4 ¹⁾	2004/05 5 ¹⁾	2005/06 6	2006/07 7	2007/08 8	2008/09 9	2009/10
Česká republika CZ0	.	.	473 269	462 820	458 046	458 198	460 754
Praha CZ01	.	.	44 045	43 245	43 497	44 036	45 076
Hlavní město Praha 0	.	.	44 045	43 245	43 497	44 036	45 076
Střední Čechy CZ02	.	.	53 546	52 921	53 283	54 401	55 734
Středočeský kraj 0	.	.	53 546	52 921	53 283	54 401	55 734
Jihozápad CZ03	.	.	54 348	53 161	52 880	53 021	53 462
Jihočeský kraj CZ03 1	.	.	29 573	28 955	28 712	28 612	28 819
Plzeňský kraj CZ03 2	.	.	24 775	24 206	24 168	24 409	24 643
Severozápad CZ04	.	.	55 824	54 247	53 677	53 408	53 310
Karlovarský kraj CZ04 1	.	.	14 733	14 250	13 936	13 870	13 693
Ústecký kraj CZ04 2	.	.	41 091	39 997	39 741	39 538	39 617
Severovýchod CZ05	.	.	71 810	70 689	69 807	69 552	69 434
Liberecký kraj CZ05 1	.	.	20 942	20 660	20 489	20 456	20 535
Královéhradecký kraj CZ05 2	.	.	26 164	25 783	25 332	25 252	25 169
Pardubický kraj CZ05 3	.	.	24 704	24 246	23 986	23 844	23 730
Jihovýchod CZ06	.	.	76 486	74 580	73 066	73 027	73 198
Vysočina CZ06 3	.	.	25 197	24 578	23 827	23 628	23 499
Jihomoravský kraj CZ06 4	.	.	51 289	50 002	49 239	49 399	49 699
Střední Morava CZ07	.	.	57 128	55 682	54 845	54 546	54 765
Olomoucký kraj CZ07 1	.	.	29 744	28 958	28 473	28 352	28 452
Zlínský kraj CZ07 2	.	.	27 384	26 724	26 372	26 194	26 313
Moravskoslezsko CZ08	.	.	60 082	58 295	56 991	56 207	55 775
Moravskoslezský kraj CZ08 0	.	.	60 082	58 295	56 991	56 207	55 775

Komentáře:

¹⁾ Ve školním roce 2003/04 a 2004/05 údaje za jednotlivé stupně ZŠ neuvádíme, neboť systém ročníků na základních školách speciálních (do školního roku 2004/05 v pomocných školách) byl jiný a jednoznačně nelze školy, třídy a žáky k tomuto stupni přiřadit.

Zdroj:
databáze ÚIV

Příloha 6: Učební strategie v cizím jazyce u žáků mladšího školního věku: Dotazník pro učitele.

Instrukce

Uvedené věty vyjadřují, co učitelé dělají v hodinách Aj, aby pomohli svým žákům dosáhnout lepších výsledků.

Pokud věta vyjadřuje způsob, který neradíte žákům **nikdy**, zakroužkujte **1**.

Pokud věta vyjadřuje způsob, který radíte žákům **občas**, zakroužkujte **2**.

Pokud věta vyjadřuje způsob, který radíte žákům **docela často**, zakroužkujte **3**.

Pokud věta vyjadřuje, co radíte žákům **velmi často**, zakroužkujte **4**.

1 – nikdy; 2 – občas; 3 – docela často; 4 – velmi často

Poslech

Co radím žákům, aby více poslouchali angličtinu:

- | | |
|---|---------|
| 1. Poslouchejte rádio v angličtině. | 1 2 3 4 |
| 2. Sledujte televizní pořady v angličtině. | 1 2 3 4 |
| 3. Chodte do kina na filmy, ve kterých se používá angličtina. | 1 2 3 4 |
| 4. Poslouchejte angličtinu, když jste v restauraci nebo se dívejte na filmy v angličtině. | 1 2 3 4 |
| 5. Poslouchejte, když slyšíte lidi mluvit anglicky. | 1 2 3 4 |

Přidejte cokoliv dalšího, co radíte žákům, aby více poslouchali angličtinu:

Co radím žákům, aby rozuměli vyslovovaným hláskám v angličtině:

- | | |
|--|---------|
| 6. Hledejte hlásky v angličtině, které se vyslovují podobně jako hlásky v češtině. | 1 2 3 4 |
| 7. Snažte se zapamatovat si výslovnost neznámé hlásky, kterou slyšíte. | 1 2 3 4 |
| 8. Požádejte o zopakování výslovnosti nové hlásky. | 1 2 3 4 |
| 9. Poslouchejte, jak melodie řeči stoupá a klesá. | 1 2 3 4 |

Přidejte cokoliv dalšího, co děláte, aby Vaši žáci rozuměli vyslovovaným hláskám v angličtině:

1 – nikdy; 2 – občas; 3 – docela často; 4 – velmi často

Co radím žákům, aby rozuměli tomu, co slyší v angličtině:

- | | |
|---|---------|
| 10. Snažte se zachytit důležitá slova. | 1 2 3 4 |
| 11. Zaměřte se na to, co je zajímavé. | 1 2 3 4 |
| 12. Snažte se zachytit slova, která se op | 1 2 3 4 |

Přidejte cokoliv dalšího, co děláte, aby Vaši žáci rozuměli tomu, co slyší anglicky:

Co radím žákům, když stále nerozumí tomu, co někdo říká anglicky:

- | | |
|---|---------|
| 13. Požádejte o zopakování. | 1 2 3 4 |
| 14. Požádejte toho člověka, aby zpomalil. | 1 2 3 4 |
| 15. Zeptejte se. | 1 2 3 4 |
| 16. Odhadněte význam z tónu hlasu (např. rozzlobený nebo šťastný). | 1 2 3 4 |
| 17. Odhadněte význam z toho, jak se ten člověk pohybuje nebo stojí. | 1 2 3 4 |
| 18. Odhadněte význam z toho, co už bylo řečeno. | 1 2 3 4 |

Přidejte cokoliv dalšího, co radíte žákům, pokud stále nerozumí, co někdo říká anglicky:

Slovní zásoba

Co radím žákům, aby si zapamatovali nová anglická slovíčka:

- | | |
|---|---------|
| 19. Seskupujte si slovíčka podle slovních druhů (např. podstatná jména, slovesa). | 1 2 3 4 |
| 20. Spojte si výslovnost nového slovíčka s výslovností slova, které už znáte. | 1 2 3 4 |
| 21. Používejte rýmy, abyste si nová slovíčka zapamatovali. | 1 2 3 4 |
| 22. V duchu si představte obrázek toho, co nové slovíčko znamená. | 1 2 3 4 |
| 23. Napište nové slovíčko ve větě. | 1 2 3 4 |
| 24. Napište si nová slovíčka na kartičky. | 1 2 3 4 |
| 25. Nejprve si nová slovíčka několikrát projděte. | 1 2 3 4 |
| 26. Po nějakém čase si zopakujte dříve naučená slovíčka. | 1 2 3 4 |

Přidejte cokoliv dalšího, co radíte žákům, aby si zapamatovali nová anglická slovíčka:

1 – nikdy; 2 – občas; 3 – docela často; 4 – velmi často

Mluvení

Co radím žákům, aby si procvičovali schopnost mluvit anglicky:

- | | |
|--|---------|
| 27. Procvičujte výslovnost, dokud to neumíte vyslovit dobře. | 1 2 3 4 |
| 28. Napodobujte způsob, kterým mluví rodilí mluvčí. | 1 2 3 4 |
| 29. Říkejte si nové výrazy nahlas. | 1 2 3 4 |
| 30. Když mluvíte, snažte se používat mluvnická pravidla, která jsme probírali. | 1 2 3 4 |

Přidejte cokoliv dalšího, co radíte žákům, aby si procvičovali schopnost mluvit anglicky:

Co radím žákům, aby měli možnost mluvit s jinými lidmi anglicky:

- | | |
|---|---------|
| 31. Začínáte rozhovor. | 1 2 3 4 |
| 32. Když neznáte potřebná slovíčka, změňte téma hovoru. | 1 2 3 4 |
| 33. Předem si plánujte, co řeknete. | 1 2 3 4 |
| 34. Žádejte toho, s kým mluvíte, aby Vás při mluvení opravoval/a. | 1 2 3 4 |

Přidejte cokoliv dalšího, co radíte žákům, aby měli možnost mluvit s jinými lidmi anglicky:

Co radím žákům, když si nemohou vzpomenout na anglické slovíčko nebo výraz, který chtějí říct:

- | | |
|---|---------|
| 35. Požádejte někoho o pomoc. | 1 2 3 4 |
| 36. Zkuste to říct jinak. | 1 2 3 4 |
| 37. Řekněte to česky. | 1 2 3 4 |
| 38. Použijte česká slova, ale vyslovte je jakoby anglicky. | 1 2 3 4 |
| 39. Ukazujte rukama nebo tělem, aby mi ten druhý porozuměl. | 1 2 3 4 |

Přidejte cokoliv dalšího, co radíte žákům, když si nemohou vzpomenout na anglické slovíčko nebo frázi, kterou chtějí říct:

1 – nikdy; 2 – občas; 3 – docela často; 4 – velmi často

Čtení

Co radím žákům, aby četli v angličtině víc, než jen to, co čteme ve škole:

- | | |
|---|---------|
| 40. Často si čtete různé texty v angličtině. | 1 2 3 4 |
| 41. Čtete si anglicky pro zábavu. | 1 2 3 4 |
| 42. Hleďte si ke čtení to, co vás zajímá. | 1 2 3 4 |
| 43. Hleďte si ke čtení texty v angličtině, které nejsou příliš obtížné. | 1 2 3 4 |

Přidejte cokoliv dalšího, co radíte, aby Vaši žáci četli v angličtině více:

Co radím žákům, aby rozuměli tomu, co čtou v angličtině:

- | | |
|--|---------|
| 44. Rychle si text projděte, abyste zjistili, o čem je. | 1 2 3 4 |
| 45. Hleďte v textu důležité informace. | 1 2 3 4 |
| 46. Čtete věci více než jednou. | 1 2 3 4 |
| 47. Dívejte se na obrázky a čtete text pod nimi. | 1 2 3 4 |
| 48. Dívejte se na nadpisy. | 1 2 3 4 |
| 49. Přemýšlejte o tom, co bude v textu následovat. | 1 2 3 4 |
| 50. Přerušte čtení a ujasněte si, co jste právě četli. | 1 2 3 4 |
| 51. Podtrhávejte si části, které se zdají důležité. | 1 2 3 4 |
| 52. Označte si text různými barvami, abyste lépe rozuměli. | 1 2 3 4 |
| 53. Kontrolujte si, jak moc jste textu rozuměli. | 1 2 3 4 |

Přidejte cokoliv dalšího, co radíte žákům, aby rozuměli tomu, co čtou v angličtině:

Co radím žákům, když nerozumí tomu, co čtou v angličtině:

- | | |
|--|---------|
| 54. Odhadněte význam tím, že použijete náznaky z jiných částí textu. | 1 2 3 4 |
| 55. Použijte slovník, abyste si význam vyhledali. | 1 2 3 4 |

Přidejte cokoliv dalšího, co radíte žákům, když nerozumí tomu, co čtou v angličtině:

1 – nikdy; 2 – občas; 3 – docela často; 4 – velmi často

Psaní

Co radím žákům, aby psali více anglicky:

- | | |
|---|---------|
| 56. Procvičujte si psanou formu slovíček. | 1 2 3 4 |
| 57. Při výuce si dělejte poznámky anglicky. | 1 2 3 4 |
| 58. Pište si i jiné poznámky anglicky. | 1 2 3 4 |
| 59. Pište anglicky jiným lidem. | 1 2 3 4 |
| 60. Pište referáty anglicky. | 1 2 3 4 |

Přidejte cokoliv dalšího, co radíte žákům, aby psali více anglicky:

Co radím žákům, aby se zlepšili v psaní v angličtině:

- | | |
|--|---------|
| 61. Připravte si plán, osnovu toho, co chcete psát. | 1 2 3 4 |
| 62. Používejte slovník. | 1 2 3 4 |
| 63. Přečtěte si, co jste napsali, abyste viděli, jestli je to dobré. | 1 2 3 4 |
| 64. Požádejte někoho, aby vám opravil, co jste napsali. | 1 2 3 4 |
| 65. Přepište, co jste napsali, abyste to vylepšili. | 1 2 3 4 |
| 66. Používejte kontrolu pravopisu na počítači. | 1 2 3 4 |
| 67. Používejte kontrolu gramatiky na počítači. | 1 2 3 4 |

Přidejte cokoliv dalšího, co radíte žákům, aby se zlepšili v psaní v angličtině:

Co radím žákům, když si nemohou vzpomenout na anglické slovíčko nebo frázi, kterou chtějí napsat:

- | | |
|--|---------|
| 68. Požádejte někoho, aby vám poradil. | 1 2 3 4 |
| 69. Zkuste to říci jiným způsobem. | 1 2 3 4 |
| 70. Použijte slova z češtiny. | 1 2 3 4 |
| 71. Použijte cizí slova, která zná i čeština, o kterých si myslíte, že jsou převzata z angličtiny. | 1 2 3 4 |

Přidejte cokoliv dalšího, co radíte žákům, když si nemohou vzpomenout na anglické slovíčko nebo frázi, kterou chtějí napsat:

1 – nikdy; 2 – občas; 3 – docela často; 4 – velmi často

Překlad

Co radím žákům, když překládají z češtiny do angličtiny nebo naopak:

72. Promyslete si, co chcete říci nebo napsat česky, a pak to přeložte do angličtiny.

1 2 3 4

73. Překládám si při čtení, abych se ujistil/a, že tomu rozumím.

1 2 3 4

74. Když někoho posloucháte, překládejte si části toho, co říká, do češtiny, abyste si to lépe zapamatovali.

1 2 3 4

Přidejte cokoliv dalšího, co radíte žákům, když překládají z češtiny do angličtiny nebo naopak:

Co radím žákům, aby mysleli anglicky:

75. Snažte se nemyslet v češtině, ale v angličtině.

1 2 3 4

76. Snažte se rozumět bez překládání.

1 2 3 4

Přidejte cokoliv dalšího, co radíte žákům, aby mysleli anglicky:

Co radím žákům, aby se v angličtině cítili dobře:

77. Nebojte se, že řeknete něco špatně.

1 2 3 4

78. Když jste nervózní před zkoušením nebo když máte něco říct, snažte se to zvládnout.

1 2 3 4

79. Když se vám v angličtině něco povede, mějte z toho radost.

1 2 3 4

80. Mluvte o tom, že se bojíte před písemkou nebo zkoušením s kamarády nebo učitelem.

1 2 3 4

81. Když jste v angličtině nervózní, použijte relaxační techniky.

1 2 3 4

Další údaje

Označte správnou odpověď nebo doplň.

Jsem: *žena* ☐ *muž* ☐

Škola:

Jsem aprobovaný učitel angličtiny: *ano* *ne*

Angličtinu učím po dobulet.

O strategiích učení:

1 – slyším poprvé

2 – vím z dřívějška a pracuji s nimi

(zakroužkujte číslo)

O strategiích učení:

1 – se chci dozvědět více

2 – nepotřebuji nic znát

(zakroužkujte číslo)

O strategiích učení jsem se dozvěděl/a

1 – během studia na VŠ

2 – díky samostudiu

3 – na semináři, konferenci...

4 – zatím jsem neměl/a kde

(zakroužkujte číslo)

Děkujeme za vyplnění dotazníku. Zkontrolujte prosím, jestli jste odpověděl/a na všechny otázky.

Příloha 7: Výsledky Wilcoxonova testu

Rozdíly v užití strategií (Wilcoxonův test)						
rozdíly strategií			N	průměrné pořadí	Z	p
paměťové	kognitivní	záporné	84	93,62	-2,77	0,006
		kladné	117	106,30		
		rovnosti	1			
sociální		záporné	56	75,03	-7,21	0,000
		kladné	145	111,03		
		rovnosti	1			
metakognitivní		záporné	21	46,88	-11,10	0,000
		kladné	180	107,31		
		rovnosti	1			
kompenzační		záporné	79	86,72	-3,72	0,000
		kladné	119	107,98		
		rovnosti	4			
emoční		záporné	12	40,17	-11,74	0,000
		kladné	190	105,37		
		rovnosti	0			
sociální	paměťové	záporné	58	92,73	-5,62	0,000
		kladné	141	102,99		
		rovnosti	3			
metakognitivní		záporné	27	67,91	-9,88	0,000
		kladné	170	103,94		
		rovnosti	5			
kompenzační		záporné	85	89,24	-1,28	0,201
		kladné	99	95,30		
		rovnosti	18			
emoční		záporné	15	38,87	-11,59	0,000
	kladné	186	106,01			
	rovnosti	1				
metakognitivní	sociální	záporné	89	85,49	-2,78	0,005
		kladné	109	110,94		
		rovnosti	4			
kompenzační		záporné	129	104,84	-5,03	0,000
		kladné	66	84,64		
		rovnosti	7			
emoční		záporné	43	55,09	-9,22	0,000
		kladné	154	111,26		
		rovnosti	5			
kompenzační	metakognitivní	záporné	158	108,16	-8,59	0,000
		kladné	42	71,67		
		rovnosti	2			
emoční		záporné	44	61,94	-8,31	0,000
		kladné	145	105,03		
		rovnosti	13			
emoční	kompenzační	záporné	21	41,19	-11,28	0,000
		kladné	181	108,50		
		rovnosti	0			

Příloha 8: Volné odpovědi učitelů

Učitelka 1 nebyla aprobovaná pro výuku angličtiny a měla v době administrace dotazníku 9 let pedagogické praxe. Uvedla, že strategie učení zná ze seminářů. Odpověděla na 6 položek ze 16, což odpovídá 37,50%.

Řečová dovednost	Položka dotazníku	Slovní vyjádření
<u>Poslech</u>	Přidejte cokoliv dalšího, co radíte žákům, pokud stále nerozumí, co někdo říká anglicky:	Ať sleduje nejen tón hlasu, ale i gesta a mimiku.
<u>Mluvení</u>	Přidejte cokoliv dalšího, co radíte žákům, aby si procvičovali schopnost mluvit anglicky:	Když se vás na ulici někdo zeptá (cizinec) neutíkejte a snažte se poradit i třeba rukama a nohama, zapomeňte na gramatiku.
	Přidejte cokoliv dalšího, co radíte žákům, když si nemohou vzpomenout na anglické slovíčko nebo frázi, kterou chtějí říct:	Mladší spíše požádají o pomoc, starší jsou schopni (někteří) opsat slovíčko jinými slovy, použít synonymum, antonymum.
<u>Čtení</u>	Přidejte cokoliv dalšího, co radíte, aby Vaši žáci četli v angličtině více:	Půjčuji jim zjednodušenou četbu ze školy nebo moje vlastní.
	Přidejte cokoliv dalšího, co radíte žákům, když nerozumí tomu, co čtou v angličtině:	Chci, aby odhadli smysl z kontextu, když to selže, nastupuje slovník, překladače. Používání slovníku – problém, protože pokud je třeba u hesla více možností na výběr, vezmou první nabízené a nepřemýšlí o tom.
<u>Překlad</u>	Přidejte cokoliv dalšího, co radíte žákům, když překládají z češtiny do angličtiny nebo naopak:	Nepřekládejte otrocky, ale volně.

Učitelka 3 také neměla aprobaci pro anglický jazyk a v době, kdy vyplňovala dotazník, měla 17 let pedagogické praxe. Strategie učení znala ze seminářů a ze samostudia a chtěla by se o nich dozvědět více. Reagovala na 9 položek, což je 56,25% a také nejvyšší počet ze všech 4 učitelů, kteří odpovídali na doplňující otázky.

Řečová dovednost	Položka dotazníku	Slovní vyjádření
<u>Poslech</u>	Přidejte cokoli dalšího, co radíte žákům, aby více poslouchali angličtinu:	Slova v písničkách.
	Přidejte cokoli dalšího, co děláte, aby Vaši žáci rozuměli tomu, co slyší anglicky:	Ve všech bodech jdu spíš aktivně příkladem, snažím se děti přimět k interakci.
<u>Slovní zásoba</u>	Přidejte cokoli dalšího, co radíte žákům, aby si zapamatovali nová anglická slovíčka:	Udělejte si pexeso, lepicí kartičky – umístít tak, aby byly na očích, kontext, situace.
<u>Mluvení</u>	Přidejte cokoli dalšího, co radíte žákům, aby měli možnost mluvit s jinými lidmi anglicky:	Děti nemají mnoho příležitostí.
	Přidejte cokoli dalšího, co radíte žákům, když si nemohou vzpomenout na anglické slovíčko nebo frázi, kterou chtějí říct:	Nakreslete jednoduchý obrázek.
<u>Čtení</u>	Přidejte cokoli dalšího, co radíte, aby Vaši žáci četli v angličtině více:	Spíše jim přímo půjčuji nebo s nimi dělám knížечky.
	Přidejte cokoli dalšího, co radíte žákům, aby rozuměli tomu, co čtou v angličtině:	Všimněte si obrázků.
<u>Psaní</u>	Přidejte cokoli dalšího, co radíte žákům, aby psali více anglicky:	Bývá předmětem školních činností, jiným lidem jen pokud je to tématem, referát jen pokud se to týká výuky.
	Přidejte cokoli dalšího, co radíte žákům, aby se zlepšili v psaní v angličtině:	Gramatika není jen teorie, kontrola gramatiky a pravopisu je spíše pro starší, nepište česky a vyhněte se překladači, vždy byste měli vědět.

Učitel 8 měl v době konání výzkumu 23 let praxe, byl aprobovaný a strategie učení znal ze studií na vysoké škole a také ze samostudia. Sám uvedl, že „...o strategiích učení zná relativně dost a nové se dozvídá díky vlastní pedagogické praxi.“ Slovně se vyjádřil ke 4 ze 16 možných, což představuje 25%.

Řečová dovednost	Položka dotazníku	Slovní vyjádření
<u>Poslech</u>	Přidejte cokoliv dalšího, co radíte žákům, aby více poslouchali angličtinu:	Pouštějte si filmy v původním znění s titulky.
<u>Čtení</u>	Přidejte cokoliv dalšího, co radíte, aby Vaši žáci četli v angličtině více:	Naučte se pořádně číst nahlas texty, které jsou v učebnici.
<u>Mluvení</u>	Přidejte cokoliv dalšího, co radíte žákům, aby si procvičovali schopnost mluvit anglicky:	Přepněte do angličtiny na 10 minut denně. Mluvte s učitelem výhradně v angličtině.
<u>Psaní</u>	Přidejte cokoliv dalšího, co radíte žákům, aby se zlepšili v psaní v angličtině:	Snažit se o dobrou slohovou úroveň – synonyma, transitiva, logičnost, čitelnost při psaní rukou, úprava, ověřovat jevy v dobrém slovníku.

Učitelka 12 byla posledním respondentem v tomto výzkumu, který odpovídal slovně na položky s otevřenými odpověďmi. V době výzkumu měla 3 roky praxe a rozšiřovala si aprobaci o angličtinu pro 1. stupeň základní školy na vysoké škole. Strategie učení znala ze studií a ze seminářů, přesto by se o nich ráda dozvěděla více. Odpověděla na 2 položky z celkového počtu 16 (12,5%).

Řečová dovednost	Položka dotazníku	Slovní vyjádření
<u>Poslech</u>	Přidejte cokoliv dalšího, co radíte žákům, aby více poslouchali angličtinu:	Pouštějte si filmy v původním znění s titulky.
<u>Slovní zásoba</u>	Přidejte cokoliv dalšího, co radíte žákům, aby si zapamatovali nová anglická slovíčka:	Procvičujte každý den, lépe 10 minut denně než hodinu jednou týdně.

Příloha 9: Frekvence žáci – učitelé

	žáci									učitelé								
	nikdy		občas		docela často		velmi často		%	nikdy		občas		docela často		velmi často		%
	N	%	N	%	N	%	N	%		N	%	N	%	N	%	N	%	
79E79em	7	3,5	25	12,4	44	21,8	126	62,4	84,2	15	7,4	28	13,9	58	28,7	101	50,0	78,7
25V25pm	9	4,5	30	14,9	62	30,7	101	50,0	80,7	0	0	56	27,7	50	24,8	96	47,5	72,3
10L10mt	14	6,9	34	16,8	89	44,1	65	32,2	76,2	17	8,4	15	7,4	13	6,4	157	77,7	84,2
78E78em	9	4,5	44	21,8	87	43,1	62	30,7	73,8	0	0	102	50,5	53	26,2	47	23,3	49,5
81E81em	18	8,9	48	23,8	49	24,3	87	43,1	67,3	110	54,5	56	27,7	36	17,8	0	0,0	17,8
07L7pm	13	6,4	55	27,2	83	41,1	51	25,2	66,3	45	22,3	15	7,4	126	62,4	16	7,9	70,3
72T72mt	16	7,9	68	33,7	72	35,6	46	22,8	58,4	36	17,8	18	8,9	100	49,5	48	23,8	73,3
68W68kp	9	4,5	75	37,1	75	37,1	43	21,3	58,4	0	0	85	42,1	84	41,6	33	16,3	57,9
55R55kg	30	14,9	56	27,7	54	26,7	62	30,7	57,4	0	0	28	13,9	134	66,3	40	19,8	86,1
33S33mt	29	14,4	57	28,2	61	30,2	55	27,2	57,4	21	10,4	84	41,6	69	34,2	28	13,9	48,0
26V26pm	14	6,9	74	36,6	69	34,2	45	22,3	56,4	0	0	0	0	72	35,6	130	64,4	100,0
27S27kg	21	10,4	72	35,6	54	26,7	55	27,2	54,0	18	8,9	11	5,4	126	62,4	47	23,3	85,6
63W63mt	19	9,4	74	36,6	60	29,7	49	24,3	54,0	0	0	15	7,4	122	60,4	65	32,2	92,6
11L11mt	20	9,9	77	38,1	65	32,2	40	19,8	52,0	36	17,8	80	39,6	50	24,8	36	17,8	42,6
35S35kp	20	9,9	79	39,1	67	33,2	36	17,8	51,0	0	0	94	46,5	75	37,1	33	16,3	53,5
62W62kg	24	11,9	75	37,1	55	27,2	48	23,8	51,0	0	0	102	50,5	21	10,4	79	39,1	49,5

12L12mt	28	13,9	72	35,6	58	28,7	44	21,8	50,5	32	15,8	102	50,5	40	19,8	28	13,9	33,7
15L15so	16	7,9	86	42,6	57	28,2	43	21,3	49,5	0	0	32	15,8	59	29,2	111	55,0	84,2
64W64so	30	14,9	73	36,1	48	23,8	51	25,2	49,0	28	13,9	113	55,9	53	26,2	8	4,0	30,2
29S29kg	46	22,8	58	28,7	48	23,8	50	24,8	48,5	0	0	11	5,4	55	27,2	136	67,3	94,6
13L13so	23	11,4	85	42,1	59	29,2	35	17,3	46,5	0	0	0	0	113	55,9	89	44,1	100,0
47R47kp	21	10,4	88	43,6	53	26,2	40	19,8	46,0	0	0	52	25,7	38	18,8	112	55,4	74,3
47R46kg	30	14,9	79	39,1	56	27,7	37	18,3	46,0	0	0	55	27,2	63	31,2	84	41,6	72,8
45R45kg	31	15,3	78	38,6	62	30,7	31	15,3	46,0	0	0	0	0	30	14,9	172	85,1	100,0
56W56kg	34	16,8	77	38,1	56	27,7	35	17,3	45,0	0	0	28	13,9	68	33,7	106	52,5	86,1
44R44kg	27	13,4	85	42,1	55	27,2	35	17,3	44,6	0	0	55	27,2	50	24,8	97	48,0	72,8
80E80em	40	19,8	73	36,1	47	23,3	42	20,8	44,1	92	45,5	88	43,6	14	6,9	8	4,0	10,9
30S30kg	38	18,8	75	37,1	60	29,7	29	14,4	44,1	18	8,9	100	49,5	8	4,0	76	37,6	41,6
77E77em	26	12,9	88	43,6	53	26,2	35	17,3	43,6	0	0	0	0	50	24,8	152	75,2	100,0
37S37kp	32	15,8	83	41,1	40	19,8	47	23,3	43,1	59	29,2	112	55,4	31	15,3	0	0,0	15,3
73T73kg	27	13,4	91	45,0	54	26,7	30	14,9	41,6	45	22,3	81	40,1	27	13,4	49	24,3	37,6
05L5kg	53	26,2	70	34,7	46	22,8	33	16,3	39,1	39	19,3	48	23,8	78	38,6	29	14,4	53,0
48R48kp	38	18,8	85	42,1	50	24,8	29	14,4	39,1	28	13,9	59	29,2	85	42,1	30	14,9	56,9
74T74kg	33	16,3	92	45,5	55	27,2	22	10,9	38,1	64	31,7	51	25,2	73	36,1	14	6,9	43,1
43R43mt	53	26,2	76	37,6	43	21,3	30	14,9	36,1	17	8,4	13	6,4	67	33,2	105	52,0	85,1
65W65kg	50	24,8	83	41,1	47	23,3	22	10,9	34,2	72	35,6	99	49,0	14	6,9	17	8,4	15,3
08L8pm	38	18,8	96	47,5	46	22,8	22	10,9	33,7	28	13,9	15	7,4	95	47,0	64	31,7	78,7
42R42mt	60	29,7	75	37,1	35	17,3	32	15,8	33,2	17	8,4	39	19,3	56	27,7	90	44,6	72,3
22V22pm	53	26,2	82	40,6	44	21,8	23	11,4	33,2	11	5,4	92	45,5	57	28,2	42	20,8	49,0
36S36kp	49	24,3	87	43,1	42	20,8	24	11,9	32,7	0	0	0	0	13	6,4	189	93,6	100,0
53R53mt	33	16,3	103	51,0	50	24,8	16	7,9	32,7	48	23,8	15	7,4	62	30,7	77	38,1	68,8

76T76kg	49	24,3	88	43,6	44	21,8	21	10,4	32,2	40	19,8	49	24,3	48	23,8	65	32,2	55,9
50R50kp	54	26,7	83	41,1	44	21,8	21	10,4	32,2	11	5,4	88	43,6	44	21,8	59	29,2	51,0
66W66kg	74	36,6	64	31,7	33	16,3	31	15,3	31,7	131	64,9	35	17,3	8	4,0	28	13,9	17,8
34S34so	71	35,1	67	33,2	40	19,8	24	11,9	31,7	50	24,8	65	32,2	68	33,7	19	9,4	43,1
69W69kp	48	23,8	94	46,5	49	24,3	11	5,4	29,7	0	0	0	0	21	10,4	181	89,6	100,0
16L16kp	52	25,7	92	45,5	40	19,8	18	8,9	28,7	51	25,2	97	48,0	18	8,9	36	17,8	26,7
32S32kp	61	30,2	85	42,1	33	16,3	23	11,4	27,7	111	55,0	67	33,2	13	6,4	11	5,4	11,9
49R49kp	55	27,2	92	45,5	40	19,8	15	7,4	27,2	8	4,0	134	66,3	49	24,3	11	5,4	29,7
18L18kp	55	27,2	93	46,0	39	19,3	15	7,4	26,7	15	7,4	93	46,0	54	26,7	40	19,8	46,5
75T75kg	55	27,2	93	46,0	37	18,3	17	8,4	26,7	37	18,3	52	25,7	14	6,9	99	49,0	55,9
14L14so	60	29,7	89	44,1	37	18,3	16	7,9	26,2	45	22,3	19	9,4	43	21,3	95	47,0	68,3
39S39kp	75	37,1	75	37,1	26	12,9	26	12,9	25,7	0	0	100	49,5	60	29,7	42	20,8	50,5
01L1kg	96	47,5	54	26,7	30	14,9	22	10,9	25,7	74	36,6	32	15,8	49	24,3	47	23,3	47,5
54R54kp	54	26,7	97	48,0	36	17,8	15	7,4	25,2	0	0	15	7,4	78	38,6	109	54,0	92,6
40R40kg	57	28,2	97	48,0	25	12,4	23	11,4	23,8	45	22,3	61	30,2	82	40,6	14	6,9	47,5
28S28kg	93	46,0	62	30,7	30	14,9	17	8,4	23,3	27	13,4	40	19,8	73	36,1	62	30,7	66,8
09L9kg	75	37,1	80	39,6	38	18,8	9	4,5	23,3	19	9,4	104	51,5	51	25,2	28	13,9	39,1
31S31kg	86	42,6	69	34,2	34	16,8	12	5,9	22,8	66	32,7	122	60,4	0	0	14	6,9	6,9
67W67kg	100	49,5	58	28,7	25	12,4	19	9,4	21,8	134	66,3	21	10,4	8	4,0	39	19,3	23,3
41R41kg	92	45,5	67	33,2	27	13,4	16	7,9	21,3	45	22,3	53	26,2	43	21,3	61	30,2	51,5
70W70kp	77	38,1	83	41,1	24	11,9	18	8,9	20,8	161	79,7	30	14,9	0	0	11	5,4	5,4
51R51kg	95	47,0	66	32,7	29	14,4	12	5,9	20,3	38	18,8	72	35,6	52	25,7	40	19,8	45,5
38S38kp	102	50,5	62	30,7	20	9,9	18	8,9	18,8	191	94,6	0	0	0	0	11	5,4	5,4
17L17kp	89	44,1	76	37,6	27	13,4	10	5,0	18,3	92	45,5	96	47,5	0	0	14	6,9	6,9
57W57kg	116	57,4	52	25,7	24	11,9	10	5,0	16,8	92	45,5	51	25,2	59	29,2	0	0,0	29,2

24V24pm	130	64,4	39	19,3	15	7,4	18	8,9	16,3	28	13,9	70	34,7	31	15,3	73	36,1	51,5
52R52kg	104	51,5	65	32,2	18	8,9	15	7,4	16,3	73	36,1	81	40,1	23	11,4	25	12,4	23,8
20V20pm	94	46,5	75	37,1	21	10,4	12	5,9	16,3	50	24,8	92	45,5	11	5,4	49	24,3	29,7
71W71kp	104	51,5	65	32,2	24	11,9	9	4,5	16,3	100	49,5	87	43,1	15	7,4	0	0,0	7,4
23V23pm	93	46,0	77	38,1	22	10,9	10	5,0	15,8	8	4,0	89	44,1	87	43,1	18	8,9	52,0
02L2kg	107	53,0	66	32,7	18	8,9	11	5,4	14,4	39	19,3	61	30,2	70	34,7	32	15,8	50,5
61W61mt	104	51,5	72	35,6	15	7,4	11	5,4	12,9	19	9,4	80	39,6	43	21,3	60	29,7	51,0
21V21pm	140	69,3	36	17,8	16	7,9	10	5,0	12,9	32	15,8	119	58,9	51	25,2	0	0,0	25,2
03L3kg	137	67,8	42	20,8	15	7,4	8	4,0	11,4	57	28,2	69	34,2	30	14,9	46	22,8	37,6
58W58kg	130	64,4	49	24,3	18	8,9	5	2,5	11,4	172	85,1	11	5,4	19	9,4	0	0,0	9,4
06L6kg	72	35,6	108	53,5	17	8,4	5	2,5	10,9	17	8,4	68	33,7	64	31,7	53	26,2	57,9
19V19pm	137	67,8	44	21,8	16	7,9	5	2,5	10,4	74	36,6	79	39,1	14	6,9	35	17,3	24,3
59W59kg	134	66,3	47	23,3	16	7,9	5	2,5	10,4	28	13,9	128	63,4	32	15,8	14	6,9	22,8
04L4kg	120	59,4	63	31,2	13	6,4	6	3,0	9,4	24	11,9	59	29,2	62	30,7	57	28,2	58,9
60W60kg	137	67,8	51	25,2	7	3,5	7	3,5	6,9	138	68,3	46	22,8	18	8,9	0	0,0	8,9

Příloha 10: Učiteli podporované strategie učení

10.1 Učiteli podporované strategie v rozmezí 100% - 66,6 %.

Položka dotazníku	docela často	velmi často	docela a velmi často
V 26pm Po nějakém čase si zopakujte dříve naučená slovíčka.	35,6 %	64,4 %	100,0 %
L13so Požádejte o zopakování.	55,9 %	44,1 %	100,0 %
R45kg Hledejte v textu důležité informace.	14,9 %	85,1 %	100,0 %
E77em Nebojte se, že řeknete něco špatně.	24,8 %	75,2 %	100,0 %
S36kp Zkuste to říct jinak.	6,4 %	93,6 %	100,0 %
W69kp Zkuste to říci jiným způsobem.	10,4 %	89,6 %	100,0 %
S29kg Říkejte si nové výrazy nahlas.	27,2 %	67,3 %	94,6 %
W63mt Přečtěte si, co jste napsali, abyste viděli, jestli je to dobré.	60,4 %	32,2 %	92,6 %
R54kp Odhadněte význam tím, že použijete náznaky z jiných částí textu.	38,6 %	54,0 %	92,6 %
R 55kg Použijte slovník, abyste si význam vyhledali.	66,3 %	19,8 %	86,1 %
W56kg Procvičujte si psanou formu slovíček.	33,7 %	52,5 %	86,1 %
S27kg Procvičujte výslovnost, dokud to neumíte vyslovit dobře.	62,4 %	23,3 %	85,6 %
R43mt Hledejte si ke čtení texty v angličtině, které nejsou příliš obtížné.	33,2 %	52,0 %	85,1 %
L 10mt Snažte se zachytit důležitá slova.	6,4 %	77,7 %	84,2 %
L15so Zeptejte se.	29,2 %	55,0 %	84,2 %
E79em Když se vám	28,7 %	50,0 %	78,7 %

v angličtině něco povede, mějte z toho radost.			
L8so Požádejte o zopakování výslovnosti nové hlásky.	47,0 %	31,7 %	78,7 %
R47kp Dívejte se na obrázky a čtěte text pod nimi.	18,8 %	55,4 %	74,3 %
T72mt Promyslete si, co chcete říci nebo napsat česky, a pak to přeložte do angličtiny.	49,5 %	23,8 %	73,3 %
R46kg Čtěte věci více než jednou.	31,2 %	41,6 %	72,8 %
R44kg Rychle si text projděte, abyste zjistili, o čem je.	24,8 %	48,0 %	72,8 %
R42mt Hledejte si ke čtení to, co vás zajímá.	27,7 %	44,6 %	72,3 %
V25pm Nejprve si nová slovíčka několikrát projděte.	24,8 %	47,5 %	72,3 %
L7pm Snažte se zapamatovat si výslovnost neznámé hlásky, kterou slyšíte.	62,4 %	7,9 %	70,3 %
R53mt Kontrolujte si, jak moc jste textu rozuměli.	30,7 %	38,1 %	68,8 %
L14so Požádejte toho člověka, aby zpomalil.	21,3 %	47 %	68,3 %
S28kg Napodobujte způsob, kterým mluví rodilí mluvčí.	36,1 %	30,7 %	66,8 %

10.2 Učiteli podporované strategie v rozmezí 66,5% - 33,3%

Položka dotazníku	docela často	velmi často	docela a velmi často
L14so Požádejte toho člověka, aby zpomalil.	21,3 %	47 %	68,3 %
S28kg Napodobujte způsob, kterým mluví rodičí mluvčí.	36,1 %	30,7 %	66,8 %
L4kg Poslouchejte angličtinu, když jste v restauraci nebo se dívejte na filmy v angličtině.	30,7 %	28,2 %	58,9 %
L6kg Hleďte hlásky v angličtině, které se vyslovují podobně jako hlásky v češtině.	31,7 %	26,2 %	57,9 %
W68kp Požádejte někoho, aby vám poradil.	41,6 %	16,3 %	57,9 %
R48kp Dívejte se na nadpisy.	42,1 %	14,9 %	56,9 %
T75kg Snažte se nemyslet v češtině, ale v angličtině.	6,9 %	49 %	55,9 %
T76kg Snažte se rozumět bez překládání.	23,8 %	32,2 %	55,9 %
S35kp Požádejte někoho o pomoc.	37,1 %	16,3 %	53,5 %
L5kg Poslouchejte, když slyšíte lidi mluvit anglicky.	38,6 %	14,4 %	53,0 %
V23pm Napište nové slovíčko ve větě.	43,1 %	8,9 %	52,0 %
V24pm Napište si nová slovíčka na kartičky.	15,3 %	36,1 %	51,5 %
R41kg Čtěte si anglicky pro zábavu.	21,3 %	30,2 %	51,5 %
W61mt Připravte si plán, osnovu toho, co chcete psát.	21,3 %	29,7 %	51,0 %

R50mt Přerušte čtení a ujasněte si, co jste právě četli.	21,8 %	29,2 %	51,0 %
S39kp Ukazujte rukama nebo tělem, aby mi ten druhý porozuměl.	29,7 %	20,8 %	50,5 %
L2kg Sledujte televizní pořady v angličtině.	34,7 %	15,8 %	50,5 %
E78em Když jste nervózní před zkoušením nebo když máte něco říct, snažte se to zvládnout.	26,2 %	23,3 %	49,5 %
W62kg Používejte slovník.	10,4 %	39,1 %	49,5 %
V22pm V duchu si představte obrázek toho, co nové slovíčko znamená.	28,2 %	20,8 %	49,0 %
S33mt Předem si plánujte, co řeknete.	34,2 %	13,9 %	48,0 %
L1kg Poslouchajte rádio v angličtině.	24,3 %	23,3 %	47,5 %
R40kg Často si čtete různé texty v angličtině.	40,6 %	6,9 %	47,5 %
L18kp Odhadněte význam z toho, co už bylo řečeno.	26,7 %	19,8 %	46,5 %
R51kg Podtrhávajíte si části, které se zdají důležité.	25,7 %	19,8 %	45,5 %
T74kg Když někoho posloucháte, překládejte si části toho, co říká, do češtiny, abyste si to lépe zapamatovali.	36,1 %	6,9 %	43,1 %
S34so Žádejte toho, s kým mluvíte, aby Vás při mluvení opravoval/a.	33,7 %	9,4 %	43,1 %
L11mt Zaměřte se na to, co je zajímavé.	24,8 %	17,8 %	42,6 %
S30kg Když mluvíte, snažte se používat	4,0 %	37,6 %	41,6 %

mluvnická pravidla, která jsme probírali.			
L9kg Poslouchejte, jak melodie řeči stoupá a klesá.	25,2 %	13,9 %	39,1 %
T73kg Překládám si při čtení, abych se ujistil/a, že tomu rozumím.	13,4 %	24,3 %	37,6 %
L3kg Chodíte do kina na filmy, ve kterých se používá angličtina.	14,9 %	22,8 %	37,6 %
L12mt Snažte se zachytit slova, která se opakují.	19,8 %	13,9 %	33,7 %

10.3 Učiteli podporované strategie v rozmezí 33,2% - 0%

Položka dotazníku	docela často	velmi často	docela a velmi často
W64so Požádejte někoho, aby vám opravil, co jste napsali.	26,2 %	4,0 %	30,2 %
R49kp Přemýšlejte o tom, co bude v textu následovat.	24,3 %	5,4 %	29,7 %
V20pm Spojujte si výslovnost nového slovíčka s výslovností slova, které už znáte.	5,4 %	24,3 %	29,7 %
W57kg Při výuce si dělejte poznámky anglicky.	29,2 %	0,0 %	29,2 %
L16kp Odhadněte význam z tónu hlasu (např. rozzlobený nebo šťastný).	8,9 %	17,8 %	26,7 %
V21pm Používejte rýmy, abyste si nová slovíčka zapamatovali.	25,2 %	0,0 %	25,2 %
V19pm Seskupujte si slovíčka podle slovních druhů (např. podstatná jména, slovesa, přídavná jména).	6,9 %	17,3 %	24,3 %
R52kg Označte si text různými barvami, abyste lépe rozuměli.	11,4 %	12,4 %	23,8 %
W67kg Používejte kontrolu gramatiky na počítači.	4,0 %	19,3 %	23,3 %
W59kg Pište anglicky jiným lidem.	15,8 %	6,9 %	22,8 %
W66kg Používejte kontrolu pravopisu na počítači.	4,0 %	13,8 %	17,8 %
S37kp Řekněte to česky.	15,3 %	0,0 %	15,3 %

W65kg Přepište, co jste napsali, abyste to vylepšili.	6,9 %	8,4 %	15,3 %
S32kp Když neznáte potřebná slovíčka, změňte téma hovoru.	6,4 %	5,4 %	11,9 %
E80em Mluvte o tom, že se bojíte před písemkou nebo zkoušením s kamarády nebo učitelem.	6,9 %	4,0 %	10,9 %
W58kg Pište si i jiné poznámky anglicky.	9,4 %	0,0 %	9,4 %
W60kg Pište referáty anglicky.	8,9 %	0,0 %	8,9 %
W71kp Použijte cizí slova, která zná i čeština, o kterých si myslíte, že jsou převzata z angličtiny.	7,4 %	0,0 %	7,4 %
L17kp Odhadněte význam z toho, jak se ten člověk pohybuje nebo stojí.	0,0 %	6,9 %	6,9 %
S31kg Začínajte rozhovor.	0,0 %	6,9 %	6,9 %
S38kp Použijte česká slova, ale vyslovte je jakoby anglicky.	0,0 %	5,4 %	5,4 %
W70kp Použijte slova z češtiny.	0,0 %	5,4 %	5,4 %

Příloha 11: Žáky využívané strategie učení

11.1 Žáky využívané strategie učení v rozmezí 100% - 66,6%

Položka dotazníku	docela často	velmi často	docela a velmi často
E79em Když se mi v angličtině něco povede, mám z toho radost.	21,8 %	62,4 %	84,2 %
V25pm Nejprve si nová slovíčka několikrát projdu.	30,7 %	50,0 %	80,7 %
L10mt Snažím se zachytit důležitá slova.	44,1 %	32,2 %	76,2 %
E78em Když jsem nervózní před zkoušením nebo když mám něco říct, snažím se to zvládnout.	43,1 %	30,7 %	73,8 %

11.2 Žáky využívané strategie učení v rozmezí 66,5% - 33,3%

Položka dotazníku	docela často	velmi často	docela a velmi často
T72mt. Promyslím si, co chci říci nebo napsat česky, a pak to přeložím do angličtiny	35,6 %	22,8 %	58,4 %
W68kp Požádám někoho, aby mi poradil.	37,1 %	21,3 %	58,4 %
R55kg Použiji slovník, abych si význam vyhledal/a.	26,7 %	30,7 %	57,4 %
S33mt Předem si plánuji, co řeknu.	30,2 %	27,2 %	73,8 %
V26pm Po nějakém čase si zopakuji dříve naučená slovíčka.	34,2 %	22,3 %	56,4 %
S27kg Procvičuji výslovnost, dokud to neumím vyslovit dobře.	26,7 %	27,2 %	54,0 %
W63mt Přečtu si, co jsem napsal/a, abych viděl/a, jestli je to dobré.	29,7 %	24,3 %	54,0 %
L11mt Zaměřuji se na to, co je zajímavé.	32,2 %	19,8 %	52,0 %
S35kp Požádám někoho o pomoc.	33,2 %	17,8 %	51,0 %
W62kg Používám slovník.	27,2 %	23,8 %	51,0 %
L12mt Snažím se zachytit slova, která se opakují.	28,7 %	21,8 %	50,5 %
L15so Zeptám se.	28,2 %	21,3 %	49,5 %
W64so Požádám někoho, aby mi opravil,	23,8 %	25,2 %	49,0 %

co jsem napsal/a.			
S29kg Říkám si nové výrazy nahlas.	23,8 %	24,8 %	48,5 %
L13so Požádám o zopakování.	29,2 %	17,3 %	46,5 %
R47kp Dívám se na obrázky a čtu text pod nimi.	26,2 %	19,8 %	46,0 %
R46kg Čtu věci více než jednou.	27,7 %	18,3 %	46,0 %
R45kg Hledám v textu důležité informace.	30,7 %	15,3 %	46,0 %
W56kg Procvičuji si psanou formu slovíček.	27,7 %	17,3 %	45,0 %
R44kg Rychle text projdu, abych zjistil/a, o čem je.	27,2 %	17,3 %	44,6 %
E80em Mluvím o tom, že se bojím před písemkou nebo zkoušením s kamarády nebo učitelem.	23,3 %	20,8 %	44,1 %
S30kg Když mluvím, snažím se používat mluvnická pravidla, která jsme probírali.	29,7 %	14,4 %	44,1 %
E77em Nebojím se, že řeknu něco špatně.	26,2 %	17,3 %	43,6 %
S37kp Řeknu to česky.	19,8 %	23,3 %	43,1 %
T73kg Překládám si při čtení, abych se ujistil/a, že tomu rozumím.	26,7 %	14,9 %	41,6 %
L5kg Poslouchám, když slyším lidi mluvit anglicky.	22,8 %	16,3 %	39,1 %
R48kp Dívám se na nadpisy.	24,8 %	14,4 %	39,1 %
T74kg Když někoho poslouchám, překládám	27,2 %	10,9 %	38,1 %

si části toho, co říká, do češtiny, abych si to lépe zapamatoval/a.			
R43mt Hledám si ke čtení texty v angličtině, které nejsou příliš obtížné.	21,3 %	14,9 %	36,1 %
W65kg Přepíši, co jsem napsal/a, abych to vylepšil/a.	23,3 %	10,9 %	34,2 %
L8so Požádám o zopakování výslovnosti nové hlásky.	22,8 %	10,9 %	33,7 %

11.3 Žáky využívané strategie učení v rozmezí 33,2% - 0%

Položka dotazníku	docela často	velmi často	docela a velmi často
R42mt Hledám si ke čtení to, co mne zajímá.	17,3 %	15,8 %	33,2 %
V22pm V duchu si představím obrázek toho, co nové slovíčko znamená.	21,8 %	11,4 %	33,2 %
S36kp Zkusím to říct jinak.	20,8 %	11,9 %	32,7 %
R53mt Kontroluji si, jak moc jsem textu rozuměl/a.	24,8 %	7,9 %	32,7 %
T76kg Snažím se rozumět bez překládání.	21,8 %	10,4 %	32,2 %
R50mt Přeruším čtení a ujasním si, co jsem právě četl/a.	21,8 %	10,4 %	32,2 %
W66kg Používám kontrolu pravopisu na počítači.	16,3 %	15,3 %	31,7 %
S34so Žádám toho, s kým mluvím, aby mě při mluvení opravoval/a.	19,8 %	11,9 %	31,7 %
W69kp Zkusím to říci jiným způsobem.	24,3 %	5,4 %	29,7 %
L16kp Odhadnu význam z tónu hlasu (např. rozzlobený nebo šťastný).	19,8 %	8,9 %	28,7 %
S32kp Když neznám potřebná slovíčka, změním téma hovoru.	16,3 %	11,4 %	27,7 %
R49kp Přemýšlím o tom, co bude v textu následovat.	19,8 %	7,4 %	27,2 %
L18kp Odhadnu význam z toho, co už bylo řečeno.	19,3 %	7,4 %	26,7 %
T75kg Snažím se nemyslet v češtině, ale v angličtině.	18,3 %	8,4 %	26,7 %

L14so Požádám toho člověka, aby zpomalil.	18,3 %	7,9 %	26,2 %
S39kp Ukazuji rukama nebo tělem, aby mi ten druhý porozuměl.	12,9 %	12,9 %	25,7 %
L1kg Poslouchám rádio v angličtině.	14,9 %	10,9 %	25,7 %
R54kp Odhadnu význam tím, že použiji náznaky z jiných částí textu.	17,8 %	7,4 %	25,2 %
R40kg Často si čtu různé texty v angličtině.	12,4 %	11,4 %	23,8 %
S28kg Napodobuji způsob, kterým mluví rodilí mluvčí.	14,9 %	8,4 %	23,3 %
L9kg Poslouchám, jak melodie řeči stoupá a klesá.	18,8 %	4,5 %	23,3 %
S31kg Začínám rozhovor.	16,8 %	5,9 %	22,8 %
W67kg Používám kontrolu gramatiky na počítači.	12,4 %	9,4 %	21,8 %
R41kg Čtu si anglicky pro zábavu.	13,4 %	7,9 %	21,3 %
W70kp Použiji slova z češtiny.	11,9 %	8,9 %	20,8 %
R51kg Podtrhávám si části, které se zdají důležité.	14,4 %	5,9 %	20,3 %
S38kp Použiji česká slova, ale vyslovím je jakoby anglicky.	9,9 %	8,9 %	18,8 %
L17kp Odhadnu význam z toho, jak se ten člověk pohybuje nebo stojí.	13,4 %	5,0 %	18,3 %
W57kg Při výuce si dělám poznámky anglicky.	11,9 %	5,0 %	16,8 %
V24pm Napíši si nová slovíčka na kartičky.	7,4 %	8,9 %	16,3 %
R52kg Označuji si text různými barvami, abych lépe rozuměl/a.	8,9 %	7,4 %	16,3 %

V20pm Spojuji si výslovnost nového slovíčka s výslovností slova, které už znám.	10,4 %	5,9 %	16,3 %
W71kp Použiji cizí slova, která zná i čeština, o kterých si myslím, že jsou převzata z angličtiny.	11,9 %	4,5 %	16,3 %
V23pm Napíši nové slovíčko ve větě.	10,9 %	5,0 %	15,8 %
L2kg Sleduji televizní pořady v angličtině.	8,9 %	5,4 %	14,4 %
W61mt Připravím si plán, osnovu toho, co chci psát.	7,4 %	5,4 %	12,9 %
V21pm Používám rýmy, abych si nová slovíčka zapamatoval/a.	7,9 %	5,0 %	12,9 %
L3kg Chodím do kina na filmy, ve kterých se používá angličtina.	7,4 %	4,0 %	11,4 %
W58kg Píši si jiné poznámky anglicky.	8,9 %	2,5 %	11,4 %
L6kg Hledám hlásky v angličtině, které se vyslovují podobně jako hlásky v češtině.	8,4 %	2,5 %	10,9 %
V19pm Seskupuji si slovíčka podle slovních druhů (např. podstatná jména, slovesa, přídavná jména).	7,9 %	2,5 %	10,4 %
W59kg Píši anglicky jiným lidem.	7,9 %	2,5 %	10,4 %
L4kg Poslouchám angličtinu, když jsem v restauraci nebo se dívám na filmy v angličtině.	6,4 %	3,0 %	9,4 %
W60kg Píši referáty anglicky.	3,5 %	3,5 %	6,9 %

**Příloha 12: Srovnání výsledků získaných v této DsP s těmi získanými
P. Gunning (1997) a R. Lan (2005)**

Výzkum:	Gunning 1997	Lan 2005	Hrozková 2012
Země:	Kanada	Taiwan	Česká republika
Kontext:	ESL	EFL	EFL
Výzkumné nástroje použité ve výzkumu:	adaptovaný dotazník SILL Oxford (1990), rozhovory se žáky	adaptovaný dotazník SILL Oxford (1990), rozhovor se žáky, úkol	dotazník Cohena a Oxford (2002), polostrukturované rozhovory se žáky
Počet participantů:	102 žáků 5. ročníku	1191 žáků 5.a 6. ročníku	202 žáků 6. ročníku
Gender:	neuveden	613 chlapců 578 dívek	88 chlapců 114 dívek
Strategie učení:	Průměr:	Průměr:	Průměr:
Kognitivní strategie	3,1	2,8	2,05
Paměťové strategie	3,1	2,8	2,12
Kompenzační strategie	4,7	3,1	2,16
Metakognitivní strategie	3,5	3,0	2,47
Emoční strategie	3,8	3,2	2,88
Sociální strategie	3,1	3,1	2,36

EFL (English as a Foreign Language) – angličtina jako cizí jazyk

ESL (English as a Second Language) – angličtina jako druhý jazyk (viz Terminologická poznámka)

Příloha 13: Výběrový soubor pro kvalitativní část výzkumu.

žlutý 70	chlapec	jeden ze tří, kteří využívají nejméně strategií, z těch, kteří se musí hodně snažit (1) a mají špatnou známku (3 a hůř)
žlutý 72	chlapec	jeden ze dvou, kteří využívají nejméně strategií z těch, kteří se musí snažit (1), a přesto mají známku 1, mateřský jazyk vietnamština.
modrá 38	dívka	jedna ze tří, kteří využívají nejméně strategií z těch, kteří se nemusí snažit (3,4), a přesto mají známku 1
fialová 111	dívka	jeden ze dvou, kteří využívají nejvíce strategií z těch, kteří se nemusí snažit (3,4), využívá nejvíce strategií z těch, co mají jedničku a učí se od 3. třídy, využívá nejvíce strategií ze všech respondentů, zajímavé volné odpovědi
zelená 75	dívka	jedna ze tří, kteří využívají nejvíce strategií, z těch, kteří se musí hodně snažit (1) a mají špatnou známku (3 a hůř), přestože se učí angličtinu od 2. třídy
zelený 76	chlapec	má doučování ve škole a učí se i jinde, ale využívá méně strategií než je průměr
zelená 86	dívka	rodný jazyk bulharština, zajímavé odpovědi, učí se od 1. třídy, v České republice od září 2010
zelený 91	chlapec	využívá nejvíce strategií z těch, co uvedli, že učitel jim neradí jak se angličtinu učit
zelený 92	chlapec	jeden ze tří, kteří využívají nejméně strategií, z těch, kteří se musí hodně snažit (1) a mají špatnou známku (3 a hůř)
oranžový 33	chlapec	jeden ze tří, kteří využívají nejvíce strategií, z těch, kteří se musí hodně snažit (1) a mají špatnou známku (3 a hůř),
oranžový 34	chlapec	jeden ze dvou, kteří využívají nejvíce strategií z těch, kteří se nemusí snažit (3,4)
oranžová 36	dívka	jedna ze tří, kteří využívají nejméně strategií z těch, kteří se nemusí snažit (3,4), a přesto mají známku 1
červený 46	chlapec	jeden ze tří, kteří využívají nejméně strategií, z těch, kteří se musí hodně snažit (1) a mají špatnou známku (3 a hůř)
červený 56	chlapec	jeden ze dvou, kteří využívají nejméně strategií z těch, kteří se musí hodně snažit (1), a přesto mají známku 1

šedý 134	chlapec	využívá nejméně strategií z celého počtu respondentů
šedá 147	dívka	využívá nejméně strategií z těch, co uvedli, že jim učitel radí
šedý 159	chlapec	využívá nejméně strategií z těch, co mají špatnou známku (3,4), přestože se učí angličtinu od mateřské školy

Příloha 14: Otázky polostrukturovaného rozhovoru

1. Baví Tě angličtina?
2. Jak často se připravuješ do angličtiny? A jak konkrétně to děláš?
3. Jak často používáš angličtinu mimo školu?
4. Paní učitelka vám radí jak se angličtinu učit doma. Které konkrétní rady si pamatuješ?
5. Čteš si v angličtině mimo školu?
6. Co je pro Tebe v angličtině nejtěžší?

Příloha 15: Méně úspěšní žáci

žlutá 70	chlapec	stupeň hodnocení: dobrý	jeden ze tří, kteří používají nejméně strategií, z těch, kteří se musí hodně snažit (1) a mají špatnou známku (3 a hůř)
zelená 75	dívka	stupeň hodnocení: dobrý	jedna ze tří, kteří používají nejvíce strategií, z těch, kteří se musí hodně snažit (1) a mají špatnou známku (3 a hůř), přestože se učí angličtinu od 2. třídy
zelená 76	chlapec	stupeň hodnocení: dobrý	má doučování ve škole a učí se i jinde, ale používá méně strategií než je průměr
zelená 92	chlapec	stupeň hodnocení: dobrý	jeden ze tří, kteří používají nejméně strategií, z těch, kteří se musí hodně snažit (1) a mají špatnou známku (3 a hůř)
červená 46	chlapec	stupeň hodnocení: dobrý	jeden ze tří, kteří používají nejméně strategií, z těch, kteří se musí hodně snažit (1) a mají špatnou známku (3 a hůř)
oranžová 33	chlapec	stupeň hodnocení: dobrý	jeden ze tří, kteří používají nejvíce strategií, z těch, kteří se musí hodně snažit (1) a mají špatnou známku (3 a hůř),
šedá 134	chlapec	stupeň hodnocení: dobrý	používá nejméně strategií z celého počtu respondentů
šedá 159	chlapec	stupeň hodnocení: dostatečný	používá nejméně strategií z těch, co mají špatnou známku (3,4), přestože se učí angličtinu od mateřské školy

Příloha 16: Úspěšní žáci

žlutá 72	chlapec	stupeň hodnocení: výborný	jeden ze dvou, kteří používají nejméně strategií z těch, kteří se musí snažit (1), a přesto mají známku 1, mateřský jazyk vietnamština.
modrá 38	dívka	stupeň hodnocení: výborný	jedna ze tří, kteří používají nejméně strategií z těch, kteří se nemusí snažit (3,4), a přesto mají známku 1
fialová 111	dívka	stupeň hodnocení: výborný	jeden ze dvou, kteří používají nejvíce strategií z těch, kteří se nemusí snažit (3,4), používá nejvíce strategií z těch, co mají jedničku a učí se od 3. třídy, používá nejvíce strategií ze všech respondentů, zajímavé volné odpovědi
zelená 86	dívka	stupeň hodnocení: výborný	rodný jazyk bulharština, zajímavé odpovědi, učí se od 1. třídy, v České republice od září 2010
zelená 91	chlapec	stupeň hodnocení: chvalitebný	používá nejvíce strategií z těch, co uvedli, že učitel jim neradí jak se angličtinu učit
oranžová 34	chlapec	stupeň hodnocení: chvalitebný	jeden ze dvou, kteří používají nejvíce strategií z těch, kteří se nemusí snažit (3,4)
oranžová 36	dívka	stupeň hodnocení: výborný	jedna ze tří, kteří používají nejméně strategií z těch, kteří se nemusí snažit (3,4), a přesto mají známku 1
šedá 147	dívka	stupeň hodnocení: chvalitebný	používá nejméně strategií z těch, co uvedli, že jim učitel radí

červená 56	chlapec	stupeň hodnocení: výborný	jeden ze dvou, kteří používají nejméně strategií z těch, kteří musí hodně snažit (1), a přesto mají známku 1
------------	---------	------------------------------	---

Příloha 17: Volné odpovědi žáků fialová 111 a šedá 134

	Poslech 1: Abys poslouchal/a aj více:	Poslech 2: Abys rozuměl/a vyslovovaným hláskám.	Poslech 3: Abys rozuměl/a tomu, co slyšíš v aj.	Poslech 4: Pokud stále nerozumiš, co někdo říká aj.	Slovní zásoba: Aby sis zapamatoval/a nová aj slovíčka.	Mluvení 1: Abys procvičoval/a schopnost mluvit v aj.	Mluvení 2: Abys měl/a možnost mluvit s jinými lidmi v aj.	Mluvení 3: Když si nemůžeš vzpomenout na aj slovíčko, které chceš říct.	Čtení 1: Abys četl/a v aj více.	Čtení 2: Abys rozuměl/a tomu, co čteš v aj.
fialová 111	Poslouchám učitele.	Někam si zapišu -hlásku anglicky- výslovnost- hlásku česky.	Jdu na internet a slovíčko si vyhledám.		Nová slovíčka si píšu do sešitu (na papír).		Požádám někoho o pomoc, ale jenom když už opravdu nevím, co říct.			
šedá 134								MLčím.		

