

Univerzita Hradec Králové
Přírodovědecká fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Strategie učení z textu
Bakalářská práce

Autor: Blanka Skybová

Studijní program: B1101 Matematika

Studijní obor: Matematika se zaměřením na vzdělávání

Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání

Vedoucí práce: PhDr. Jana Doležalová, Ph.D.

Hradec Králové

2015

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ
Přírodovědecká fakulta
Akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Blanka Skybová**
Osobní číslo: **S12358**
Studijní program: **B1101 Matematika**
Studijní obory: **Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání
Matematika se zaměřením na vzdělávání**
Název tématu: **Strategie učení z textu**
Zadávací katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Strategie učení z textu jsou významnými dovednostmi, které zvyšují úspěšnost při učení z textu a umožňují celoživotní vzdělávání. Cílem práce je objasnit podstatu těchto dovedností a zkoumat jejich využívání mezi studenty základních (středních) škol a jejich specifika. Empirické šetření bude realizováno prostřednictvím dotazníkového šetření, rozhovorů, případně analýzou činností žáků. Na základě zjištěného stavu budou formulována nápravná opatření.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Seznam odborné literatury:

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Jana Doležalová, Ph.D.**
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání bakalářské práce: **21. března 2014**

Termín odevzdání bakalářské práce: **21. března 2016**

doc. RNDr. PaedDr. Pavel Trojovský, Ph.D.
děkan

L.S.

Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D.
vedoucí katedry

dne

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a že jsem v seznamu použité literatury uvedla všechny prameny, ze kterých jsem vycházela.

V Hradci Králové dne

Blanka Skybová

Děkuji PhDr. Janě Doležalové, Ph.D. za odborné vedení práce.

Anotace

SKYBOVÁ, B. *Strategie učení z textu*. Hradec Králové, 2015. Bakalářská práce na Přírodovědecké fakultě Univerzity Hradec Králové. Vedoucí bakalářské práce Jana Doležalová.

Tato práce se zabývá strategiemi učení z textu žáků středních a základních škol. V teoretické části se věnuje recepci textu s důrazem na její fázi prozumění. Porozumění textu je důležité pro efektivní učení z textu. Vymezuje pojem strategie učení, klasifikuje jej a podává přehled o výzkumech strategií učení. Věnuje se také stylům učení, ze kterých strategie učení vycházejí, rozvoji metakognitivních dovedností, autoregulaci, vedoucí k autonomnímu učení. Empirická část odpovídá na otázky, které strategi učení žáci používají. Žáci používají nejčastěji kompenzační a kognitivní strategie, málo metakognitivní. Jednou z konkrétních strategií je tvorba poznámek. Žáci nejčastěji dělají poznámky formou vyprávění ve větách nebo osnovu, seznam a snaží se zapsat co nejvíce informací, které jsou jim předloženy. Vyučující systematicky nevedou žáky k používání strategií učení z textu. Většina žáků se to musí naučit sama nebo je to naučí rodiče a kamarádi.

Klíčová slova: strategie učení, text, styly učení, autoregulace

Annotation

SKYBOVÁ, B. *Learning strategies of text*. Hradec Králové, 2015. Bachelor Thesis at Faculty of Science of Hradec Králové. Thesis Supervisor Jana Doležalová.

This paper deals with teaching strategies from the text of pupils of secondary and primary schools. The theoretical part deals with the reception of the text, with an emphasis on its stage comprehension. Comprehension is important for effective learning from text. It defines the term learning strategies, classifies it, and gives an overview of research on learning strategies. She is also learning styles, learning strategies of which are based, developing meta-cognitive skills, self-regulation, leading to autonomous learning. The empirical section answers questions that pupils use a strategic and learning. Pupils are most commonly used and compensatory cognitive strategies, metacognitive little. One particular strategy is the creation of notes. Pupils frequently make remarks in the form of narrative in sentences or outline list and try to write down as much information, which they are submitted. Teachers do not systematically pupils to use learning strategies from the text. The majority of pupils have to learn it or it will teach parents and friends.

Keywords: learning strategies, text, learning styles, self regulation

Obsah

Úvod	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1. Učení z textu.....	8
1.1 Recepce textu.....	8
1.1.1 Vnímání textu.....	8
1.1.2 Porozumění textu.....	9
1.1.3 Vyučování porozumění textu	10
1.1.4 Zapamatování si textu.....	12
2. Strategie učení	13
2.1 Vymezení pojmu.....	14
2.2 Klasifikace	14
3. Vztah strategie učení, kognitivního stylu a stylu učení	16
4. Klasifikace stylů učení	17
4.1 Auditivní, vizuální, kinestetická percepční oblast	18
4.2 Styl závislý a nezávislý na poli	19
4.3 Reflexivita a impulzivita	20
4.4 Tolerance nejednoznačnosti	20
5. Metakognice.....	21
6. Autoregulace	23
7. Vztah používání určitých strategií a efektivita učení	24
7.1 Myšlenkové mapy	26
7.2 Metoda SQ3R	27
8. Strategie učení používané žáky.....	27
II. EMPIRICKÁ ČÁST	30
9. Výzkumné problémy a cíle práce	30
10. Metody výzkumu.....	31
11. Vzorek výzkumu	31
12. Výsledky výzkumu	32
Závěr.....	39
Seznam použité literatury	41
Příloha	44

Úvod

Tato práce se věnuje strategiím učení z textu žáků základních a středních škol v České republice. Žijeme v informační době, kdy se klade stále větší důraz na vzdělání. Žáci se musí naučit stále více informací. Ubývá základních škol, které by vyučovaly předměty jako je vaření, ruční práce, dílny, tedy předměty, které mají žáka vybavit po manuální stránce. Tyto předměty jsou nahrazovány jinými, které reagují na aktuální potřeby společnosti a mají žáky vybavit spíše po informační stránce. Příkladem může být nově zavedená výuka finanční gramotnosti. Na středních školách se snižuje hodinová dotace na některé předměty, zejména na ty, které nejsou jazykově zaměřené. Se zvyšujícími se nároky na žáky a množstvím informací, které se musí naučit, sílí potřeba rozvíjet u nich takové kompetence, díky kterým si potřebné učivo osvojí rychleji a efektivněji.

Skutečnost, že je důležité vést žáky k rozvíjení dovedností, díky kterým se učivo naučí rychleji, snadněji s lepšími výsledky, si uvědomuje řada mezinárodních organizací a u nás je zohledněna například v Rámcových vzdělávacích programech (Vlčková, 2007).

Teoretická část práce si, mimo jiné, klade za cíl seznámit čtenáře se strategiemi učení, jejich klasifikací. Věnuje se také učebním stylům, jejichž poznání je důležité pro volbu adekvátních strategií učení z textu, metakognitivním dovednostem vedoucím k autoregulaci strategií učení z textu.

Cílem empirické části je zjistit, které studijní strategie používají žáci v ČR během učení se z textu. Dále se práce bude věnovat poznámkám, jakožto jedné ze studijních strategií, která je mezi žáky velmi známá a používaná. Naším cílem bude zjistit, jakou formou si nejčastěji dělají poznámky žáci v České republice. Výzkum se bude také věnovat rozvoji dovedností žáků vedoucích k autoregulaci strategií učení z textu.

Pro potřeby tohoto výzkumu byl ke sběru dat použit dotazník. Dotazník byl zvolen z důvodu, že se jedná o kvantitativní výzkum, ptáme se zejména po kvantitativních údajích. Jiná metoda, jako je například rozhovor, by nám neumožnila zjistit, kolik žáků si dělá tou či onou formou poznámky. Nebylo by možné ani udělat rozhovor s takovým počtem žáků, abychom si udělali objektivní představu o tom, které strategie učení z textu žáci používají. Vzorek by byl moc malý. Samozřejmě existují i další metody, ale tato je pro náš výzkum vyhovující.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Učení z textu

„Obecně lze říci, že učení z textu je proces vnímání, chápání, zpracování a zapamatování didaktické informace sdělované didaktickým textem.“ (Průcha, 1987, s. 7).

Průcha (1987) za základní předpoklady vytvoření obecné teorie učení z textu považuje skutečnost, že učení z textu je komunikační proces a fakt, že je důležité, aby učící se subjekt chápal obsah a smysl textu. Stejného názoru je i Gavora (1988), který žákovu schopnost porozumět vztahu mezi větami a na základě toho, vybrat z textu důležité a podstatné informace, považuje za základní schopnost člověka zpracovávat informace a dodává, že žákovi porozumění textu pomáhá se snadněji text naučit a zapamatovat si ho.

1.1 Recepce textu

Recepce textu je forma, jakou si žák osvojuje obsah vzdělávání. Má-li žák problémy úspěšně recipovat, tedy osvojit si vědomosti z určité části textu, je úlohou vyučujícího, vést ho k tomu, aby si uvědomoval jak text recipuje a postupně svou recepci textu zlepšoval (Gavora, 1992). Z uvedeného tedy vyplývá, že znalost recepce textu je důležitá pro vedení žáka k efektivnímu učení z textu.

Balázš chápe recepci textu jako komunikační činnost, při které hlavním prostředkem komunikace je text a žák z něho přijímá a vnitřně zpracovává informace. Recepce textu se odlišuje od čtení, při kterém si žák může, ale také nemusí vědomě osvojovat informace (1986, cit. dle Gavora, 1992). Jak Gavora (1992) uvádí, recepce textu má tři fáze, první je vnímání textu, druhou porozumění a třetí zapamatování. Aby žák text recipoval, musí vynaložit určité úsilí na základě motivu. Pomocí této uvědomělé recepce, by vyučující měl žáka vést k tomu, aby byl schopen text recipovat rychle.

1.1.1 Vnímání textu

Gavorova definice vnímání: „Vnímání textu je proces, při kterom člověk registruje a rozlišuje jednotlivé grafické prvky textu – písmena, slabiky, slova, mezery mezi slovy, velikost písmen atd. – prisuzuje im významy.“ (Gavora, 1992, s.17).

V souvislosti s vnímáním textu se Gavora (1992) věnuje fixaci oka, kterou popisuje jako moment, kdy se oko zastaví a sakádám, kdy se oko vrátí, aby si člověk znovu přečetl text, kterému neporozuměl. Sakády, neboli skoky, jsou o dost kratší než fixace, tedy většinu informací přijmeme při fixaci. Také porovnává normální čtení s rychločtením, tvrdí, že při rychločtení bylo zjištěno, že člověk udělá méně fixací a sakád, ale také méně textu porozumí. Na základě informací, které byli získány u dospělých lidí, se domnívá, že u dětí dochází k častějším fixacím, které také déle trvají a v závislosti na tom, jak se zlepšuje žák ve čtení se množství fixací zmenšuje a zkracují se.

1.1.2 Porozumění textu

Podle Gavory (2003), pravým důvodem, proč lidé text čtou, je to, aby mu porozuměli a byli tak obohaceni o nová poznání, byly ovlivněny jejich postoje, motivy, zájmy a hodnoty. „Najvšeobecnejšie možno porozumenie textu definovať ako spôsob individuálneho rekonštruovania informácií, ktoré sú v texte.“ (Gavora, 2003, s. 114). Dodává, že žák při porozumění vychází z textu, ale také si ho interpretuje po svém na základě zkušeností, které získal, jeho poznání světa a představách, a proto se interpretace téhož u různých žáků mohou lišit. Podstatu porozumění textu vidí v tom, že:

- a) žák rozpozná vztahy mezi jednotlivými prvky textu (slovy, slovními spojeními, větami, nadvětnými útvary),
- b) prvky textu si spojí s jevy z reality, které tyto prvky označují,
- c) interpretuje vztahy mezi prvky textu a prvky kognitivní struktury čtenáře.

Porozumění textu a naučení textu není totéž. Paměťově si osvojit text můžeme, aniž bychom jemu porozuměli, i když nám porozumění textu pomůže k rychlejšímu zapamatování (Gavora, 2003, s.113-115).

Porozumění je součástí výchovných a vzdělávacích cílů. Lze to doložit na Bloomově taxonomii (I. Vědomosti (nejnižší kategorie), II. Porozumění, III. Aplikace, IV. Analýza, V. Syntéza, VI. Hodnocení (nejvyšší kategorie)). Na základě toho, že jsou cíle v Bloomově taxonomii hierarchicky uspořádány, základem porozumění jsou vědomosti a porozumění je zase základem pro další cíle v taxonomii. Tedy z toho logicky vyplývá, že pokud žák neporozumí textu, nemůže ho ani úspěšně analyzovat, nemůže provádět syntézu textů, ani aplikovat poznatky z textu na praktické příklady (Gavora, 1992, s. 21).

Gavora (1992) také uvádí dělení porozumění na čtyři podskupiny. První podskupinu nazývá porozuměním a popisuje tuto podskupinu jako fázi, ve které žák ví o čem jde a

využívá ho. Druhou skupinou je převod, například porozumění výrazu s přeneseným významem. Třetí podskupinou je interpretace, zde si student vytváří svůj názor na učivo a je schopen ho přetvořit. Čtvrtou skupinu nazývá extrapolace, podle které by měl být žák na základě implikací a vyvozování schopen rozšířit původní informace z textu.

Ačkoli mnohé své závěry, ohledně porozumění textu, Gavora publikoval již před lety, jsou pro nás přínosné i dnes. Nabádá vyučující, aby nekladli důraz tolik na techniku čtení, ale věnovali se spíše procesům porozumění, protože tak docílí toho, aby si žáci pod čtením nepředstavovali pouhý mechanický proces. Významným způsobem porozumění textu také ovlivňuje gramotnost žáka a jeho zkušenosti, které o světě již získal (Gavora, 2003).

1.1.3 Vyučování porozumění textu

Pokud není žák schopen rozvíjet porozumění textu spontánně, je úlohou vyučujícího, naučit ho efektivní práci při porozumění textu. Toto učení by mělo probíhat dlouhodobě a systematicky (Gavora, 2003, s.123). Základní didaktické pravidlo je, vést žáka k tomu, aby si učivo interpretoval sám, u učení nad textem přemýšlel a ne jen pasivně přijímal informace, které se z textu dočte. Takovéto vedení žáka je pro učitele časově a organizačně náročnější, ale je efektivnější (Gavora, 2008, s. 93).

Gavora také jmenuje tři fáze práce s textem, ve kterých by učitel měl žáka vést k porozumění. První fází je ještě než žák začne číst, tedy před čtením. Druhá v průběhu čtení a třetí po čtení.

První fáze – aktivity před čtením textu

Podle Gavory (2008) by učitel, před tím než začne samotné čtení textu, měl vysvětlit cíl čtení, proč žák text čte, na co se má zaměřit nebo na co daný text navazuje, učiní-li tak, dosáhne lepšího zaměření žáka. Pokud text navazuje na nějaký jiný dříve čtený, žák si uvědomí vazbu mezi nimi. Připomenutí žákům, co se o daném jevu již dozvěděli, na který text, co již četli daný text navazuje nebo kde se v reálném životě setkáme s tím, co je v daném textu popsáno, zvyšuje efektivitu učení z textu, jelikož porozumění textu závisí na zkušenosti žáka. Přínosné to může být i pro vyučujícího, který tímto způsobem získá možnost dozvědět se co žáci o daném jevu už vědí a přizpůsobit tomu výklad.

Další činnost, kterou by měl učitel vykonat, pojmenovává předvidáním obsahu textu a popisuje jí takto: „Před začatím čítania textu je vhodné žiaka na obsah textu naladiť. Slovo

naladit' je výstižné, pretože žiak by sa mal nastaviť na „vlnovú dĺžku“ textu. tedy na jeho obsah, štýl, ale aj dĺžku a iné vlastnosti.“ (Gavora, 2008, s. 94). Domníva sa, že by učiteľ měl žiaka naladiť, ale pokiaľ by tak neučinil, žiak je schopný si prehládnuť obrázky u textu, prečítať nadpis atď., a tak zistiť radu vlastností textu. Učiteľ by měl po žiacích chcieť, prostredníctvom kladení vhodných otázok, aby na základe obrázkov a nadpisov sami odhadli o čom môže text byť a v jejich nápadoch je povzbudzovať. U žiakov by týmto měl dosáhnúť vzbuzenie zájmu o text, zvedavosti a motivovať je tak (Gavora, 2008).

Druhá fáza – aktivity pri čtení textu

Cílem těchto aktivit, jak Gavora (2008) píše, by mělo být udržení pozornosti žáka, aby sledoval cíle, kvůli kterým se text čte a které jim vyučující vysvětlil v první fázi a také dodržení určitých postupů, které by žáka měly vést k lepšímu porozumění textu a zapamatování si ho. V souvislosti s tímto hovoří o jednotlivých situacích, kdy vyučující může nechat přečíst žáky celý text naráz nebo určité úseky, po jejichž přečtení učitel má možnost nechat žáka zapřemýšlet nad tím co přečetl, položit mu nějakou otázku atd. Jako příklad aktivizace žáka do myšlenkových procesů uvádí situaci, kdy žák nezná nějaké slovo, je pro něho neznámé, ale učitel mu ho hnedka nevysvětlí, nechá ho slovo odvodit nebo nalézt ve slovníku.

Třetí fáze – aktivity po přečtení textu

Účel aktivit po přečtení textu vidí Gavora (2008) v tom, že žákům pomáhají lépe porozumět textu více do hloubky a zapamatovat si ho. Jako jednu z těchto aktivit jmenuje vyhledávání informací, která má široké využití jak ve škole, kde žák na základě kritérií, které určí učitel má něco vyhledat, tak v praktickém životě. Žák si při této činnosti trénuje rychlou orientaci v textu, vyhledání nějakého cílového prvku.

Další aktivitou je určování klíčových informací z textu. Různé informace v textu mají různou hodnotu a nejsou všechny stejně důležité. Při této činnosti je úkolem žáka vybrat ty podstatné informace. Někdy mají žáci problém poznat v textu důležité informace, klíčové, od těch méně podstatných, musí rozlišovat mezi konkrétními a všeobecnými informacemi a jde-li o všeobecnou informaci, tak musí být v souladu s tématem textu, aby mohla být klíčovou informací (Gavora, 2008).

Třetí činností je souhrn textu. „Súhr textu znamená „zhuštenie“ jeho obsahu. Je to iná operácia jako nájdenie klíčových informácií v texte a je oveľa ťažšia. Od žiaka si totiž

vyžaduje syntézu informací, zlučovanie viacerých informácií, nie identifikovanie prvkov textu. Výsledkom súhrnu textu je vlastný text žiaka – nie sú to už povodné vety textu, prinajmenej z veľkej časti nie. ale žiakové vlastné slová.“ (Gavora, 2008, s. 98-100).

1.1.4 Zapamatování si textu

Cílem většiny žáků, během učení je, aby si informace z textu zapamatovali. Zapamatování si textu je nezbytnou součástí recepce textu (Gavora, 1992). Abychom si text rychleji, snadněji zapamatovali, dosáhli větší recepce textu a déle si jej uchovali v paměti, snažíme se mu prozumnět (Gavora, 2003). Lze se tedy domnívat, že jedním z hlavních důvodů, proč vyučující vynakládají tolik úsilí na to, aby žáci porozuměli látce je snaha o to, aby si žáci text snadněji zapamatovali, více ho recipovali a tedy efektivněji se učili.

„Zapamatovanie si je proces, při ktorom sa informácie vstępujú do pamati. Vštepené informácie si človek uchováva v pamati a neskôr podľa potreby si ich vybavuje. Podľa dĺžky uchovania informácií v pamati rozlišujeme zapamatovanie si krátkodobé a dlhodobé.“ (Gavora, 1992, s. 74). Gavora se věnuje autorům Walkerovi a Meyerovi a hovoří o integraci informací: „ Spajanie jednotlivých informácií do zložitejších pamäťových štruktúr sa nazýva integrácia informácií. Integrácia je významným prvkom při učení sa, pretože integrované informácie pomáhajú žiakovi brať do úvahy viacero informácií súčasne, a tak uľahčujú prebiehanie vyšších kognitívnych procesov, jako je vytváranie súhrnu textu, inferencií a rozhodovania sa.“ (Gavora, 1992, s. 75). Gavora porovnáva izolovaný verbální materiál od textu , a říká, že v textu jsou na rozdíl od izolovaného verbálního materiálu všechny informace v kontextu, tvoří strukturu a je možno je v textu různě zdůrazňovat, například otázkami na začátku textu, které se k němu váží a navedou žáka k nejdůležitějším informacím.

Gavora se domnívá, že učení informací, které jsou v určitém kontextu je lepší a efektivnější než učení izolovaných verbálních prvků. Svě tvrzení opírá o argument, že člověk si při učení informací, které jsou v kontextu zapamatuje nejen danou informaci, ale také například vztah této informace k jiným informacím a další informace, které nazývá pomocnými. „Vycvik v spoznávaní štruktúry textu zlepšuje vybavovanie informácií.“ (Gavora, 1992, s. 78). Marton popisuje technifikaci při učení textu, kdy žák cíleně hledá v textu určité informace, pracuje efektivně, ale jeho znalosti textu nejsou hluboké (Gavora, 1992).

2. Strategie učení

Strategie učení jsou, jak uvádí Vlčková (2007), významná a aktuální témata pedagogiky, pedagogické psychologie, didaktiky. Představují jeden z ústředních cílů moderního vzdělávání. „Patří mezi významná témata současných kurikulárních změn v ČR a moderní informační společnosti založené na vědě. Význam strategií se odráží v preferenci obecných, klíčových kompetencí zaměřených na celoživotní učení.“ (Vlčková, 2007, s. 13). Zmínky o strategiích učení nalezneme v dokumente Evropské komise, OECD, UNESCO, MŠMT ČR, Školském zákoně a věnují se jim i rámcové vzdělávací programy. „Strategie učení jsou moderním označením stále aktuálního tématu, jak se učit co nejefektivněji – nejnázve, nejučinněji, nejkratší dobu, s nejlepšími výsledky atd.“ (Vlčková, 2007, s. 13).

Zatímco v České Republice jsou strategie učení ještě poměrně novým, neprozkoumaným tématem, který se začal dostávat do popředí až ve 21. století, ve vyspělých státech se intenzivně věnují strategiím učení již od šedesátých let 20. století (Vlčková, Janíková, 2009).

Jak Vlčková s Janíkovou uvádějí, mezi hlavní témata výzkumu strategií učení patří:

- identifikace, deskripce a klasifikace strategií, včetně vytváření terminologie dané oblasti (Wong-Fillmore 1976, 1979; Rubin 1981; Naiman et al. 1978 aj.)
- standardizování výzkumných technik ke zjišťování strategií (Oxford 1990; Weinstein, Palmer, Schulte 2002 aj.)
- vývoj strategií (Chipman, Segal 1985; Brown et al. 1983; Adams 1989 aj.)
- efektivita strategií (Cohen, Aphek 1981; Bialystok 1981; Politzer, McGroarty 1985; Zimmerman, Pons 1986; Huang, Narsen 1987; Artelt 1999; Bremer 1999; Lind, Sandman 2003; Vlčková 2004, 2007 aj.)
- vliv strategií na další proměnné a proměnné ovlivňující používání strategií
 - o charakteristiky žáka (Reiss 1981; Politzer, McGoarty 1985; Oxord, Ehrman 1987; Skehan 1990; Stern 1992; Lind, Sandmann 2003; Vandergriff 2005; Vlčková 2003, 2007 aj.)
 - o charakteristiky prostředí (Wong-Fillmore 1976, 1979; Naiman et al. 1978; Rubin 1981; Davies, Kaplan 1998; Vlčková 2003, 2007 aj.)
 - o charakteristiky výuky (Oxford 1990, 1994; O'Malley 1990)
- výuka, nácvik strategií, modely výuky strategií (Brown, Campione, Day 1981; Brown et al. 1983; Dansereau 1985; Brown, Palincsar 1984; Friedrich 1992 aj.)

a uvádějí další, kteří se danou problematikou zabývali (Vlčková, Janíková, 2009).

2.1 Vymezení pojmu

Strategie učení je pojem, který, podle Vlčkové, již nelze chápat jen jako plán žáka si učivo zapamatovat, vybavit a aplikovat, ale zahrnuje i takové činnosti a postupy, kterými se žák snaží učivo naučit rychleji, zábavněji a snadněji (Vlčková, 2007,s.17). Podobně ji lze definovat 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.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009,s.287). Mareš tvrdí: „Strategie učení neboli učební strategie (learning strategies) jsou postupy většího rozsahu, jimiž žák uskutečňuje svébytným způsobem určitý plán při řešení dané úlohy, chce něčeho dosáhnout a něčeho jiného se zase vyvarovat.“ (Mareš, 1998,s.58). Podle Mareše se strategie skládá z dílčích, promyšleně řazených postupů, které nazývá učebními taktikami (*learning tactics*). Wenden a Rubin chápou strategie učení jako postupy, které mají žákovi pomoci k získání informací, jejich zapamatování a k jejich vybavování a používání (1887, cit. dle Janíková, Vlčková, 2009).

Používání pojmu strategie učení je typické pro anglosaské země, tradiční pojetí didaktiky používá spíše pojem metoda (Kašparová, Starý, Šumavská, 2011). Ani zde autoři nedochází ke shodě, jaký je mezi nimi vzájemný vztah. Grecmanová, Urbanovská, Novotný (2000) pojmy metoda a strategie učení ztotožňují. K. Starý chápe pojem strategie jako nadřazený pojmu metoda (Kašparová, Starý, Šumavská, 2011).

2.2 Klasifikace

V revidované verzi podkladů A. D. Cohena (1996), zveřejněné Univerzitou v Minnesotě, se uvádí tato klasifikace:

Strategie vybavování (*retrieval strategies*)

Strategie nacvičování (*rehearsal strategies*)

Strategie kamufláže (*cover strategies*)

Strategie komunikační (*communication strategies*)

Vlčková (2007) na základě klasifikace Oxfordové a výsledků výzkumů řady autorů uvádí následující klasifikaci:

Přímé:

Paměťové (mnemotechniky) umožňují učícímu si informace zapamatovat, v budoucnu, dle

potřeby, následně vybavovat a zároveň u něho zvyšují využití kapacity paměti. Jejich podstatou je správné, strukturované opakování, jehož součástí často bývá propojení verbálního učiva s určitými vizuálními představami, zvuky, pohybem či hmatem. Jak Vlčková uvádí, podle Cohena a Apheka, používání paměťových strategií učení zefektivňuje a učícímu se pak déle uchová v paměti. Mezi paměťové strategie Vlčková řadí například umístění nového slova do kontextu, strukturované opakování, používání mechanických technik.

Kognitivní strategie Vlčková dělí na:

- a) Procvičování, kam řadí například procvičování v přirozeném kontextu nebo napodobování.
- b) Přijímání a odesílání sdělení, kde významnou roli hraje rychlé uchopení hlavní myšlenky a schopnost žáka pracovat se zdroji a prostředky, které mu umožní informace a sdělení přijímat nebo produkovat. Řadí sem například rychlé uchopení hlavní myšlenky (zběžné a hluboké čtení).
- c) Analyzování a logické usuzování, které přispívá k lepšímu porozumění daného textu žákem. Učící se si na základě analýzy a srovnání vytváří obecná pravidla a modely. Patří sem například dedukce, analyzování výrazů, překládání.
- d) Vytváření struktury pro jazykové vstupy a výstupy, jehož podstatou je, že si žáci vytvářejí struktury tak, aby lépe porozuměli danému textu a lépe se v něm zorientovali. Mezi tyto strategie lze zařadit například dělání si poznámek, shrnutí, zdůrazňování.

Kompenzační strategie žákovi pomáhají překonat určitá znalostní omezení, například nezná-li žák význam nějakého slova, odhadne nebo odvodí jeho význam z bezprostředního kontextu nebo vlastní zkušenosti. Mezi kompenzační strategie patří inteligentní odhadování (používání lingvistických vodítek a používání nelingvistických vodítek) a překonávání nedostatků a omezení v mluvení a psaní (používání slovního opisu nebo synonym, přizpůsobení si sdělení či přiblížení se mu, vytvoření neologismů, obdržení pomoci) (Vlčková, 2007).

Nepřímé:

Metakognitivní strategie jsou strategie, mezi něž, jak uvádí Vlčková, patří:

- a) zaměření učení (zaměření pozornosti),

- b) příprava a plánování učení (poznávání jak učení probíhá, příprava a organizování učení, stanovení cílů a dílčích úkolů, identifikace účelu úkolu, vyhledávání příležitostí k procvičování),
- c) evaluace (sebepozorování, autoevaluace)

Afektivní strategie mohou významně ovlivnit úspěch a efektivitu učení. Na základě výzkumu Naiman, Froehlich, Todesco uvádějí, že úspěšní žáci velmi často bývají právě ti, kteří kontrolují své emoce a postoj k učení. Naopak žáci, kteří se po technické stránce umí učit, ale ovládají je negativní emoce, mohou právě díky těmto negativním emocím dosahovat horších výsledků (1978, cit. dle Vlčková 2007). Afektivní strategie Vlčková dělí na:

- a) snižování úzkosti (využívání progresivní relaxace, hloubkového dýchání či meditace, využití hudby, využití smíchu)
- b) sebepovzbuzování, dodávání si odvahy (tvorba pozitivních výroků, rozumné přijetí rizika, sebeodměňování)
- c) práce s emocemi (naslouchání svému tělu, vedení deníku o učení, mluvení o svých pocitech s někým jiným)

Sociální strategie souvisí se sociálními vztahy a dělí se na tři podskupiny:

- a) dotazování (požádání o vysvětlení či verifikaci, požádání o oprávnění)
- b) spolupráce (spolupráce s vrstevníky, spolupráce s odborníkem nebo někým, kdo dané problematice lépe rozumí)
- c) empatie (rozvíjení kulturního porozumění, uvědomování si myšlenek a pocitů druhých) (Vlčková, 2007)

3. Vztah strategie učení, kognitivního stylu a stylu učení

Kognitivní styl, styl učení, techniky učení a strategie učení jsou spolu v hierarchickém vztahu (Vlčková, 2007, s. 18). Jejich umístění v hierarchickém žebříčku není jednoznačně dané, zejména jde-li o vztah kognitivních stylů a stylů učení, který je různými autory chápán odlišně (Mareš, 1998, s. 53).

„**Kognitivní styly** (*cognitive styles*) můžeme vymezit jako charakteristické způsoby, jimiž lidé vnímají, zapamatovávají si informace, myslí, řeší problémy, rozhodují se. Styly vypovídají o konzistentních individuálních rozdílech ve způsobech, jimiž lidé organizují a řídí

své zpracování informací i zkušeností.“ (Tennant, 1988, Messick, 1994, cit. dle Mareše, 1998).

Jsou nám vrozené a proto obtížně měnitelné (Vlčková, 2007).

Styly učení lze definovat takto: „Jsou to postupy při učení, které jedinec v daném období preferuje, postupy svébytné svou orientovaností, motivovaností, strukturou, posloupností, hloubkou, elaborovaností (propracovaností), flexibilitou. Vyvíjí se z vrozeného základu, ale obohacují se a proměňují se během života jedince jak záměrně, tak bezděčně.“ (Mareš, 1998, s. 75). Podle Mareše si učební styly většinou neuvědomujeme a neanalyzujeme je, ačkoli bychom jejich cílenou změnou v pozitivním slova smyslu, například volbou adekvátních vyučovacích či autoinstrukčních strategií, mohli učení zefektivnit.

„**Strategie učení** vychází z konkrétního typu stylu učení konkrétního žáka.“ (Vlčková, 2007, s. 19). Jsou ovlivnitelné, tedy vyučující může žáka vést k používání vhodných strategií.

4. Klasifikace stylů učení

„Styly učení můžeme chápat také jako metastrategii, která sdružuje různé učební strategie, taktiky a operace.“ (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000, s. 13). Jak již víme, strategie učení vychází ze stylů učení (Vlčková, 2007). My tyto styly neanalyzujeme, ačkoli bychom jejich cílenou změnou, například volbou adekvátní strategie, mohli zefektivnit učení (Mareš, 1998). Jak je patrné z toho, co jsme si již o stylech učení uvedli, bez znalosti našich učebních stylů, budeme obtížně vybírat adekvátní strategie učení, tedy i adekvátní strategie učení z textu. Proto je velmi důležité, abychom se se svými styly učení seznámili, uvědomovali si je, v závislosti na nich si vybírali své studijní strategie a zefektivnili tak své učení.

Existuje mnoho způsobů, jak lze klasifikovat styly učení. Uvedeme si nyní čtyři možné klasifikace stylů učení.

4.1 Auditivní, vizuální, kinestetická percepční oblast

Žák si podvědomě vybírá z mnoho podnětů ty, které nejvíce vyhovují jeho percepční preferenci. Je důležité, aby vyučující měl přehled o těchto stylech učení a výuku přizpůsobil tak, aby žáci měli dostatek podnětů, které odpovídají jejich percepční preferenci. Podle percepční preference rozlišujeme tři základní styly učení: auditivní, vizuální, kinestetický (Lojová, Vlčková, 2011).

Auditivní typ

Podle Lojové a Vlčkové: „Člověk s dominantním auditivním (sluchovým) percepčním kanálem se opírá o sluchové představy a sluchovou paměť. Nejúčinněji se proto učí posloucháním, neboť potřebuje informace vnímat sluchově či si je spojovat se sluchovými vjemy.“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 50). Učí-li se tito žáci z textu, rychleji si ho zapamatují, pokud si ho nahlas předčítají, převypráví, zversují nebo učební látku nahlas přečtou a své čtení si nahrají na elektronické zařízení se zvukovým záznamem, jako je například mp3, mobil nebo diktafon a následně si záznam opakovaně pouští. Žák, preferující zvukové podněty, si pozpěvuje, při psaní diktuje, povídá si sami se sebou, je schopen zopakovat, co slyšel a to včetně intonace. (Lojová, Vlčková, 2011)

Vizuální typ

„Jedinec s dominantním vizuálním (zrakovým) percepčním kanálem se opírá o vizuální představy a vizuální až fotografickou paměť. Při učení potřebuje informace zrakově vnímat nebo spojovat prezentované informace se zrakovými podněty, např. ústní výklad doplňovat obrázky, nákresy.“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 48). Tito žáci upřednostňují samostatné čtení textu potichu před hlasitým předčítáním. Snáze si text zapamatují, je-li různě strukturovaný, doplněný o tabulky, grafy, obrázky nebo různě barevný. Během výuky může vyučující těmto žákům pomoci k lepšímu zapamatování probírané látky, jestliže doplní výklad o nějakou videonahrávku, gestikuluje nebo uvede nějaký konkrétní příklad, který si žáci představí a vytvoří si nějakou jeho vizuální podobu. Žák, preferující vizuální podněty, je schopen vyučujícímu říci, na jakém místě v textu se daná informace nacházela, například poslední

odstavec dole. Má-li fotografickou paměť, může být schopen i daný text ze své paměti znovu přečíst (Lojová, Vlčková, 2011).

Kinestetický typ

„Jedinec s dominantním kinestetickým (pohybovým) percepčním kanálem se opírá o pohybové představy a paměť. Někteří odborníci rozlišují samostatně typ taktilní (hmatový) nebo haptický, ale obvykle jsou spojovány a popisovány jako společný typ kinestetický.“ (Lojová, Vlčková, 2011). Žák s dominantním pohybovým percepčním kanálem si při učení rád píše, občas si dělá poznámky, které potom dále nepoužije, opisují pasáže z učebnice, kreslí schémata, diagramy, opakovaně podtrhává ten samý text. Při čtení mu pomůže znázornění daného děje nebo dramatizace děje (Lojová, Vlčková, 2011).

4.2 Styl závislý a nezávislý na poli

Jak (Brown, 2000) tvrdí, styl nezávislý na poli (*field independent*) vyžaduje schopnost vnímat konkrétní položky nebo faktory v poli rozptýlených předmětů nebo hovoříme-li o trochu abstraktnějších pojmech, pak vnímat konkrétní podskupinu souboru myšlenek, nápadů nebo pocitů. Naopak styl závislý na poli (*field dependence*) nebo, řečeno jinak, styl citlivý na pole (*field sensitivity*) znamená, že sice pole je složeno z jednotlivých částí, ale my je vnímáme lépe jako jeden celek.

V souvislosti se zvyšujícím se věkem žáka, stává se jeden z těchto dvou stylů u něho dominantnějším. V dospělosti ho lze již považovat za relativně stabilní rys osobnosti. Veliký vliv na to, zda se u žáka vyvíjí spíše styl nezávislý na poli nebo závislý na poli, má rodina a společnost, ve které žák vyrůstá. V autoritářských a agrárních společnostech je podporován styl závislý na poli, v demokratických, průmyslových státech je podporován spíše styl nezávislý na poli (Brown, 2000, s. 115).

Žák, s převládajícím učebním stylem nezávislým na poli, je schopen se v textu zaměřit na určitou část nebo určitý druh myšlenek, analyzovat je, aniž by ho rozptyloval okolní text. Na druhou stranu, příliš veliký rozvoj stylu nezávislého na poli může vést k takzvanému tunelovému vidění, kdy žák vidí pouze určité části, ale už neví, jaký je jejich vztah k celému textu a probírané látce. Žák s učebním stylem závislým na poli, má přehled o kontextu, na probíranou látku se dívá jako na jeden celek (Brown, 2000). Jak Brown uvádí, osoby

s převládajícím učebním stylem nezávislým na poli jsou obecně sebevědomější, konkurenceschopnější a nezávislejší, zatímco osoby s převládajícím stylem závislým na poli bývají více socializované a empatičtější.

Podle Ellis, je člověk nezávislý na poli obratnější v sociálních a mezilidských vztazích, svou identitu neodvozuje od ostatních a je analytický, rád analyzuje jednotlivé části, které oddělí od pozadí. Naopak člověk závislý na poli je závislý, osobně orientovaný, méně zdatný v sociálních a mezilidských vztazích a holistický, což souvisí s jeho vnímáním pole jako jednoho celku (Ellis, 1993, cit. dle Bek).

4.3 Reflexivita a impulzivita

Jednou z otázek, na kterou se psychologové ve svých studiích snažili nalézt odpověď je, do jaké míry ovlivňuje tendence být impulsivní nebo reflexivní, naše rozhodování nebo například řešení problému. Stejnou otázku si kladl i David Ewing, který hovoří o dvou stylech: systematickém a intuitivním. Žák s intuitivním stylem udělá řadu poměrně riskantních rozhodnutí na základě svých předtuch, než dojde k řešení. Naopak systematicky přemýšlející žáci pečlivě zvažují různé varianty, možnosti, úskalí a teprve na základě důkladné úvahy, pečlivém promyšlení, řeší daný problém (Brown, 2000).

Jak Brown uvádí, byly zkoumány i důsledky reflexivity a impulzivity na osvojování učiva. Podle Kagana, žáci koncepčně reflexivní dělají méně chyb ve čtení, než jejich impulsivní spolužáci. Stejného názoru je i Doron. Goodman zase došel k závěru, že styl čtení nemusí bránit porozumění, jelikož impulsivní student sice čte rychleji, ale spoustu věcí si je na základě kontextu schopen domyslet (Brown, 2000).

4.4 Tolerance nejednoznačnosti

Vliv na naše studijní výsledky má i naše schopnost přijímat informace, které jsou v rozporu s našimi názory, přesvědčením, hodnotami, vírou nebo se znalostmi, které jsme dříve získali. Někteří žáci a studenti jsou otevření těmto informacím a jsou ochotni o nich dokonce i diskutovat. Jiní uzavření až dogmatictí žáci informace, které nezapadají do jejich struktury znalostí nebo jsou v rozporu s jejich vírou a přesvědčení, odmítnout, nechtějí se je vůbec učit. Styl, který se týká míry, do jaké jsme ochotní tolerovat informace, které jsou

v rozporu s naší vírou a strukturou znalostí, nazýváme tolerancí nejednoznačnosti (Brown, 2000).

Jak Brown uvádí, žák nebo student, který je tolerantní k nejednoznačnosti je kreativnější, má řadu inovativních a tvůrčích možností, aniž by ho omezovala netolerance k nejednoznačnosti a nejistota. Naopak příliš velká tolerance může vést k přijímání prakticky skoro každého nápadu nebo informace do kognitivního organizačního systému a to i v případě, pokud do něho dané informace nezapadají a tvoří v něm nějaké nesmyslné kousky, které se žák nebo student naučil. Tedy i jistá dávka netolerance nejasnosti je na místě, může nás uchránit před přijetím velkého množství protichůdných informací.

Naiman na základě výsledků svého výzkumu v Torontu došel k závěru, že žáci s vyšší tolerancí k nejednoznačnosti byli při studiu francouzštiny úspěšnější. K podobným závěrům došli i pánové Chapelle a Roberts při svém výzkumu v Illinois, kde zkoumali vztah úspěšnosti studia anglického jazyka a tolerance k nejednoznačnosti, kde studenti s vyšší tolerancí k nejednoznačnosti podávali lepší výkon u řešení určitých druhů úkolů (Brown, 2000, s. 120).

5. Metakognice

„Metakognice je tradičně vymezována jako jedincovo poznávání vlastních kognitivních procesů, jejich vědomé kontrolování a řízení.“ (Mareš, 1998, s. 170).

Podle Bandura, člověk pozoruje sám sebe při učení, zhodnotí daný úkol, své možnosti a adekvátnost jeho způsobu uvažování ve vztahu k danému úkolu a možnostem, reguluje své myšlenkové pochody a provádí sebereflexi (1997, cit. dle Mareše, 1998).

Podle Simons existují tři podoby metakognice. První podobou jsou metakognitivní poznatky (*metacognitive knowledge*), jde o zkušenosti, které získáváme, když sami sebe pozorujeme, jak se učíme a jak poznáváme, nebo když pozorujeme ty druhé a jejich poznávací procesy. Druhou podobou je exekutivní kontrola a řízení (*executive kontrol*), kdy člověk kontroluje své poznávací procesy a řídí je a to včetně svého chování a přemýšlení.

Posledním pojetím je metakognitivní přesvědčení (*metacognitive beliefs*) nebo též metakognitivní pojetí (*metacognitive conceptions*). „Jde o základní, obecné ideje a teorie, které člověk má o svém vlastním poznávání (a o poznávání u druhých lidí).“ (Mareš, 1998, s. 170). Jako příklad Mareš uvádí žákovo pojetí výuky.

Podle Shawn E. Nordell, působící na univerzitě v Saint Louis, studentům a žákům chybí metakognitivní dovednosti a schopnosti posoudit sebe sama, na základě kterých by měli

být schopni diagnostikovat a dle potřeby upravit své vzdělávací strategie, a tak být při svém studiu úspěšnější. V osvojování si těchto dovedností mnohokrát studentům nejsou schopni pomoci ani jejich vyučující, kteří nemají mnoho zkušeností s tím, jak studenty k osvojení těchto dovedností vést a naučit je správně samostatně upravovat své studijní strategie. Osvojení si těchto dovedností žáky na základních a středních školách se pozitivně odráží pak při jejich dalším studiu na školách vysokých. Žáci, kteří nejsou vedení k používání metakognitivních dovedností, používají na střední škole strategie, které postačují k tomu, aby se středoškolskou látku naučili a byli na střední škole úspěšní, často pak na vysoké škole v případě potřeby nemění své studijní strategie, nepřizpůsobí se a v mnoha případech ani nepoznají, že důvodem jejich neúspěchu je používání neadekvátních strategií (Nordell, 2009).

Také P. R. J. Simons považuje rozvíjení metakognitivních dovedností u žáků za důležité a předkládá 14 zásad, kterými by se měla řídit metakognitivně koncipovaná výuka:

1.-3. zásada procesuálnosti, reflektivnosti, afektivnosti: Je důležité, aby vyučující kladl důraz na učební činnosti, učební procesy a žák se soustředil na to, jakým způsobem si učivo osvojuje a jakých u toho dosahuje výsledků, poznával své učební strategie a zároveň si k učení vytvářel svůj osobní vztah.

4.-6. zásada funkcionálnosti, přenosu a zobecnění, kontextovosti: Žáci by si měli uvědomovat, proč se danou látku učí, k čemu jim nové znalosti a dovednosti budou v reálném životě nebo k čemu se dají použít. Také by měli usilovat o to, aby byli schopni přenosu (transferu) a zobecnění naučeného a to například pomocí nacvičování látky v různých kontextech.

7.-11. zásada autodiagnostiky, aktivity, odpovědnosti, supervize, spolupráce: Vyučující by měl žáky vést k tomu, aby se naučili sami diagnostikovat, kontrolovat a případně upravit své studijní strategie. Na žáky by měla být kladena přiměřená studijní zátěž a učivo by se měli naučit na určité kvalitativní úrovni, která je přiměřená jejich věku. Ve třídě by měla být přátelská atmosféra, mezi žáky by měli být dobré vztahy, měli by diskutovat a spolupracovat mezi sebou, což je základem rozvoje metakognice. Je dobré, aby se postupně odpovědnost za výsledek učení a jeho průběh z vyučujícího přenášela na žáka.

12.-14. zásada náročných cílů, návaznosti na prekoncepte, žákovského pojetí učení:

Vyučující by měl výuku přizpůsobit tak, aby odpovídala aktuálnímu žákovskému pojetí učení v dané třídě a učivo řadit tak, aby nová látka navazovala na dosavadní znalosti, přičemž by měl klást důraz na cíle s vysokou kognitivní náročností (Simons, 1996, cit. dle Mareše, 1998).

6. Autoregulace

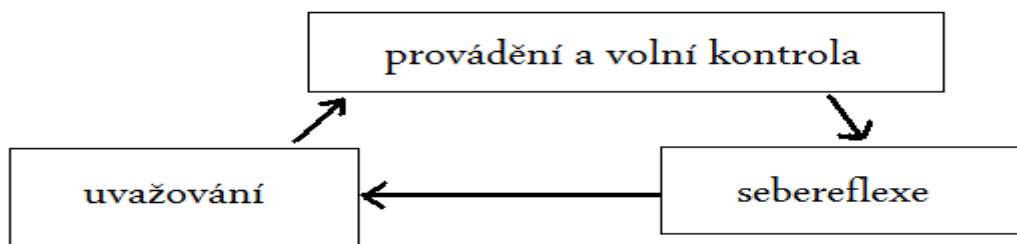
Jsou-li u žáka rozvíjeny metakognitivní dovednosti, je to, podle Mareše (1998), dobrý základ a předpoklad k tomu, aby žák přebral zodpovědnost nebo byl spoluodpovědný za své studijní výsledky a přešel k autoregulaci svého učení. „Autoregulace učení je taková úroveň učení, kdy se člověk (žák, student) stává aktivním aktérem svého vlastního procesu učení jak po stránce činnostní a motivační, tak metakognitivní. Snaží se při tom dosáhnout určitých cílů (znalostí, dovedností, známek, společenského uznání, profesního uplatnění), iniciuje a řídí své vlastní úsilí, používá specifických strategií učení.“ (Zimmerman, 1989, cit. dle Mareše, 1998).

Dovednosti, potřebné k autoregulaci učení, jsou v žákovi uloženy v podobě možností, takzvaných potencialit, které se rozvíjejí za příznivých podmínek a určitých předpokladů. Mezi tyto předpoklady například patří vedení žáka k tomu, aby si uvědomoval své styly učení, které přispívají k větší efektivitě jeho učení a naopak ty, které jsou méně efektivní nebo neefektivní. Dále musí škola žákovi umožnit, aby se naučil, jak se má učit a žákovo vnější vedení má být koncipováno tak, aby žák měl dostatek prostoru pro autoregulaci (Mareš, 1998). Veliký vliv na rozvíjení dovedností vedoucích k autoregulaci má rodina a prostředí, ve kterém se žák vyskytuje. Přirozený přechod od vnějšího řízení k autoregulaci komplikuje autokraticky orientovaná výchova, která potlačuje v žákovi vlastní aktivitu a liberální výchova. Výsledkem liberální výchovy bývá žák, který není schopen přijmout za své studijní výsledky zodpovědnost (Bedrnová, 2009, cit. dle Juklová a kol., 2011).

Teorie o autoregulaci

Existuje řada teorií autoregulace. Uveďme si dvě novější z nich. Jednou z těchto teorií je **teorie cyklických fází**. Autor této teorie pohlíží na učení jako na „proces s otevřeným koncem“ (Zimmerman, 1998a, cit. dle Čáp, Mareš 2001-2007, s. 507), což má za následek to, že se musí určité fáze opakovat a dochází k cyklu. Těmito fázemi, podle Zimmermana, jsou

uvažování, provádění a volní kontrola, sebereflexe.



fáze autoregulace školního učení (Zimmermann, 1998a,s.3, cit dle Čáp, Mareš, 2001-2007)

Fáze uvažování předchází samotnému učení. Patří sem například vytyčování cílů, posuzování vlastní zdatnosti, způsobilosti zvládnout úkoly, vnitřní motivace. Druhá fáze provádění a volní kontrola je spojena s procesy a stavy během učení a zahrnuje i úsilí, které žák vynakládá, když se učí. Má vliv na soustředění, rozhodování a výkon žáka. Patří sem například koncentrování pozornosti a vzdorování rušivým vlivům, sebemonitorování a sebekontrolování, řízení představitosti. Třetí fází je sebereflexe, která zahrnuje sebehodnocení, reagování na sebe sama a své výsledky. Tato fáze má vliv na uvažování (Zimmerman, 1998a, cit. dle Čáp, Mareš, 2001-2007).

Další teorií je **model 3+1**. Winne pohlíží na autoregulaci jako na interakci mezi schopností jedince učít se (*aptitude*) a událostí (*event*) v níž se žák ocitá. „Schopnost učít se je chápána jako takzvaný stav žákova poznání, který umožňuje předpovídat úroveň poznávání a motivace, již je žák schopen používat při dalších (budoucích) učebních aktivitách. Zmíněná schopnost se mění v čase a s proměňujícími se úkoly.“ (Mareš, 2000, cit. dle Čáp, Mareš, 2001-2007, s. 510). O druhé složce hovoří jako o dynamickém systému, který prochází třemi nezbytnými fázemi a jednou výběrovou. Nezbytnými fázemi myslí seznámení se s úkolem, vytyčení cílů, volba taktických postupů pro dosažení cílů (Mareš, 2000, cit. dle Čáp, Mareš, 2001-2007).

7. Vztah používání určitých strategií a efektivita učení

Jednou z důležitých otázek je, zda existuje nějaký vztah mezi použitím určitých studijních strategií a studijními výsledky a do jaké míry ovlivnil výběr studijních strategií žákem jeho výsledky v minulosti. Zjistíme-li odpovědi na tyto otázky, budeme moci žáky vést

k používání těch strategií, které povedou úspěšnějšímu a efektivnějšímu učení (Simsek, Balaban, 2010). Nejedná se však o jednoduchý úkol, neboť jak již bylo dříve v této práci uvedeno: „Strategie učení vychází z konkrétního typu stylu učení konkrétního žáka.“ (Vlčková, 2007, s. 19). Každý žák v závislosti na tom, kolik má na učení času, na jaké úrovni se od něho očekává, aby látku ovládal a jiných proměnných, vybírá z velkého množství učebních strategií (Milano a Ullius, 1998, cit. dle Simsek, Balaban, 2010).

Na základě výsledků řady autorů, Simsek a Balaban dochází k obecnému závěru, že jistý vztah mezi používání strategií a výsledků žáků existuje. Všeobecně platí, že úspěšní žáci používají více strategií a vhodnějších strategie než jejich méně úspěšní spolužáci a je důležité, aby u žáků byla rozvíjena schopnost používání vhodné strategie vzhledem k dané učební situaci.

Simsek a Balaban se také věnuje výsledkům, ke kterým došli autoři při zkoumání konkrétních strategií učení:

Wade a Trathen (1989) se zabývali tím, jak efektivní je podtrhávání nebo zvýrazňování určitých myšlenek v textu nebo zapisování si poznámek. Došli k závěru, že pouze toto, k dobrým studijním výsledkům nevede.

Wittrock a Alessandrini (1990) na základě výzkumu učinili závěr, že používání analytických strategií při čtení a dělání souhrnů je mnohem účinnější, než pouhé čtení.

Hooper, Sales and Rysavy (1994) zjistili, že studentům se mnoho nedaří analyzovat text a v důsledku toho, jsou souhrny účinnější (Simsek, Balaban, 2010).

Shawn E. Nordell uvádí studijní strategie, které by studentům mohly pomoci v domácí přípravě na hodinu a během vyučování. Ačkoliv má zejména na mysli studenty z vysokých škol, některé studijní strategie mohou stejně dobře pomoci k úspěchu při studiu žákům na středních a základních školách ať už v podobě, jak nám je Nordell předkládá, nebo poupravených tak, aby odpovídaly dané věkové skupině žáků a jejím možnostem.

Příprava na vyučování – klíčová slova a termíny

Během výuky studenti nemají dostatek času, aby porozuměli novým termínům. To jim pak brání v porozumění probíraného učiva. Shaw E. Nordell doporučuje, aby si studenti prošli příslušnou kapitolu ještě před vyučováním a vytvořili si seznam nových klíčových slov s jejich definicemi. Jak uvádí, řada učebnic má tyto klíčová slova tučně vtištěna nebo napsána jiným druhem písm

Příprava na vyučování – aktivní versus pasivní čtení

Procházi-li žáci doma kapitolu dříve, než je probrána ve škole, může pro ně, podle Nordell, být řada informací obtížněji pochopitelných. Nordell navrhuje, aby vyučující dávali studentům speciální listy, ve kterých naleznou hlavní myšlenky a základní pojmy, které se probírané látky týkají. Žáci sice obsahu na tomto speciálním listu během přípravy na hodinu plně neporozumí, ale tím, že se již s pojmy seznámili dříve, jsou jim tedy povědomé, je podle Nordell, vytvořen větší studijní potenciál během hodiny. Zároveň u žáků může pojem nebo myšlenka, které plně nerozumí, vzbudit zvědavost, a tak přispět k rychlejšímu naučení a delšímu uchování v paměti. Dále by studentům k aktivnějšímu čtení mělo pomoci, uvědomí-li si, k čemu jim probíraná látka poslouží v reálném životě nebo si uvědomí, co již o daném tématu vědí a propojí tak nově probírané s již probranou látkou.

Během vyučování – psaní důkladných poznámek

Žáci často nejsou schopni určit, které informace v textu jsou důležité a které méně. Často opisují vše nebo skoro vše, co vyučující uvádí ve svých Power Pointových prezentacích nebo píše na tabuli. Někteří si pak své poznámky upraví, jiní se snaží naučit vše. Vyučující může vést žáky k tomu, aby se naučili rozpoznávat v textu důležité informace a rozvíjeli tuto dovednost například tak, že jim zadá, aby k danému textu vytvořili test nebo otázky testového charakteru, ať už sami nebo ve skupinkách (Nordell, 2009).

7.1 Myšlenkové mapy

Jednou strategií učení, kterou žáci často používají, je děláním si poznámek. Tomu, jak si žáci dělají poznámky a jak je upravit, aby se učili efektivněji, se věnoval Tony Buzan. Výsledkem jeho práce je myšlenková mapa. „Myšlenková mapa je obrazovým vyjádřením paprskovitého myšlení.“ (Buzan, 2011, s. 42). Dále ji popisuje jako nástroj, který má žákovi pomoci k celistvému myšlení a zapojení co nejvíce mozkových funkcí, zejména paměť, přemýšlení, kreativitu (Buzan, 2011). Myšlenková mapa žákovi pomáhá zapojit obě mozkové hemisféry, i když každá pracuje úplně jinak, protože kombinujeme jazykový obsah s obrazovým vnímáním (Bergerová, Fuchs, 2009).

Autor myšlenkových map Tony Buzan považuje zdůrazňování a tvorbu asociací za hlavní faktor pro to, abychom si text zapamatovali, při vytvoření map využívá gestaltu, tedy tendenci člověka vyplňovat prázdná místa.

Buzan (2011) uvádí, že většina žáků si tvoří poznámky tak, že vytváří vyprávění ve větách, dělají číslované osnovy nebo vytváří seznam. Přitom pomocí lineárních záznamů chronologicky a hierarchicky organizují myšlenky. Jejich analýzy textu negativně ovlivňuje právě toto lineární uspořádání textu, které odvádí jejich pozornost od samotného obsahu textu.

7.2 Metoda SQ3R

Podle Bergerové a Fuchse by žákům při čtení textu měla v jeho efektivnějším zapamatování pomoci technika SQ3R. Zkratka SQ3R znamená:

S = survey (přehled)

Q = questions (otázky)

R = read (čtení)

R = recite (reprodukce)

R = review (pohled zpět)

V rámci přehledu by se žáci měli seznámit s obsahem a udělat si o dané knize nebo časopisu určitou představu. Následně by se měli pokusit formulovat otázky, které souvisejí s textem a na které chtějí získat odpověď, třeba například tak, že z dílčích nadpisů udělají otázky. Text by si měli pozorně přečíst a po přečtení udělat shrnutí, například tak, že odpoví na jimi kladené otázky, někomu povědí o obsahu daného textu nebo vytvoří myšlenkovou mapu. Nakonec během pohledu zpět se zamyslí nad tím, zda našli odpověď na své otázky (Bergerová, Fuchs, 2009, s. 63).

8. Strategie učení používané žáky

Jak uvádí Vlčková, strategie učení u nás nejsou prozkoumanou oblastí. „Přehledové studie představující aplikované metodologické postupy výzkumu strategií publikované v českém jazyce zatím spíše postrádáme.“(Vlčková, 2009, s. 97). Výzkumem žakovských

strategií se u nás zabývá již zmíněná K. Vlčková. Během svého výzkumu na gymnáziích v Brně, kde její výzkumný vzorek tvořilo 606 respondentů ze 3. ročníků čtyřletých a jim ekvivalentních ročníků víceletých gymnázií, se, mimo jiné, podrobně zabývala strategiemi učení, jejich efektivitou, ale třeba i jejich vztahy.

Jedním z výsledků výzkumu bylo, že žáci používají nejvíce kompenzační strategie, pak kognitivní, třetími nejpoužívanějšími strategiemi byly metakognitivní, pak sociální, paměťové a nejméně afektivní. Mezi skupinami strategií jsou různé vztahy. Žáci, kteří jsou zvyklí používat hodně kognitivní strategie, používají také více i metakognitivní strategie. Naopak nízké síly vztahů vykazují tyto kombinace: paměťové a kognitivní, afektivní a paměťové, paměťové a sociální. Nejnižší síla vztahu je mezi kognitivními a afektivními strategiemi.

Vlčková se také věnovala podrobně jednotlivým strategiím, velmi podrobné výsledky nalezneme v práci *Strategie učení cizímu jazyku*, vydané roku 2005 (Vlčková, 2007). My si ke každé z šesti základních skupin strategií vyjmenujeme několik příkladu strategií seřazených od nejvíce používaných k méně používaným.

paměťové strategie: časté opakování, vizualizace v mysli, kontextualizme, strukturované opakování, seskupování, propojování, pojmové mapy, kartičky

kognitivní strategie: opakované procvičování, zvýrazňování, opakované čtení, dedukce, vytvoření přehledu, poznámky, uchopení myšlenky, procvičování, souhrny

kompenzační strategie: odhadnutí významu, opis a synonyma, mimika a gesta, požádat o pomoc, vyhnout se tématu

metakognitivní strategie: učení z chyb, vyhledávání příležitosti k učení, identifikace účelu úkolu, soustředění, propojování, zaměření pozornosti

afektivní strategie: přijetí rizika, sebedovzbuzující mota, sebeodměňování, deník (Vlčková, 2007)

Čtenářským strategiím žáků 1. stupně základních škol se věnoval výzkum V. Najvarové. Kvantitativní fáze výzkumu se zúčastnilo 279 žáků brněnských základních škol. Z nich bylo vybráno 22 žáků, kteří buď dosáhli nejlepších, nebo nejhorších výsledků

v kvantitativní části. Během výzkumu byla zjištěna přímá souvislost mezi počtem používaných strategií a úspěšností žáka. Nejúspěšnější chlapec používal nejvíce strategií, nejméně úspěšná dívka používala nejméně čtenářských strategií. Zkoumanými základními strategiemi byly: propojování informací, vytváření mentálních obrazů, kladení otázek, identifikace hlavních myšlenek, vytváření souhrnů, kontrolování, hodnocení. Z těchto čtenářských strategií žáci nejvíce používají strategie vytváření souhrnů, identifikace hlavních myšlenek a kladení otázek. Velmi často žáci používají dílčí strategii přeformulování. Podle výpovědí žáků, vyučující často zjišťují, zda žáci porozuměli textu tak, že po nich chtějí, aby ho převyprávěli vlastními slovy. To je, podle Najvarové, možným důvodem, proč tuto dílčí strategii žáci tak často používají. Žáci často používají strategii vybírání podstatných informací, protože ji ve škole často nacvičují. Psaní krátkých textových zpráv přispívá u žáků k rozvoji strategie kondenzace informací bez ztráty významu. Naopak používání strategie využívání předchozích znalostí, vedlo žáky k nesprávným závěrům (Najvarová, 2010).

„Používání základních čtenářských strategií *kontrolování* (mimo dílčí strategie *zpomalení, opakování čtení* nebo *ukazování v textu*) a *hodnocení* bylo méně časté než u ostatních strategií.“ (Najvarová, 2010, s. 59). Jak uvádí Najvarová, žáci si v textu velmi málo podtrhávají nebo odškrťávají, většinou opíší, co jim pani učitelka napíše na tabuli a to se naučí. Žáci nejsou systematicky vedeni vyučujícími k používání čtenářských strategií. Vyučující nezohledňuje jejich individuální možnosti a nepodporuje aktivní práci s textem. Texty vybírají, aniž by brali ohled na čtenářskou úroveň žáka (Najvarová, 2010).

Strategií učení žáků šestých tříd na základních školách v Kroměříži byl věnován výzkum R. Večerkové. Výzkumný vzorek tvořilo 150 žáků. Bylo zjištěno, že žáci velmi málo používají strategie podtrhávání a zvýrazňování. Důvod Večerková vidí v tom, že žáci mají učebnice zapůjčené, tedy nemohou v nich podtrhávat nebo zvýrazňovat. Naopak často žáci odhadovali z obrázku a textu pod nimi, používali zběžné čtení nebo opakované čtení (Večerková, 2010, cit. dle Vlčková, 2010).

Kromě Vlčkové se dále u nás výzkumem strategií žáků vyššího sekundárního vzdělávání zabývaly Kudová (2009), Hufová (2010) a Přinosilová (2009) (viz Vlčková, 2010).

II. EMPIRICKÁ ČÁST

9. Výzkumné problémy a cíle práce

Výzkum, který je předložen v této bakalářské práci, se zakládá na kvantitativních metodách zkoumání. Reaguje na problém, o kterém nás informuje Shawn E. Nordell (2009). Jak již bylo popsáno v teoretické části, žáci si často nechtějí připustit, že důvodem jejich neúspěchu je používání neadekvátních studijních strategií a používají nadále studijní strategie, které se osvědčily na nižším stupni vzdělání. Jelikož mají nedostatečné metakognitivní dovednosti, neumí měnit své studijní strategie. Vyučující často nemají dost zkušeností s tím, aby žáky vedli k rozvíjení metakognitivních dovedností (Nordell, 2009).

Předpokládejme, že nejde o problém, který by postihoval jen vysokoškoláky, ale že se může dotýkat i žáků na středních školách a s problémy souvisejícími s neadekvátními studijními strategiemi se mohou potýkat i žáci na základních školách.

Jednou z konkrétních strategií jsou poznámky, které si žáci dělají během samotného učení z textu nebo během výkladu vyučujícího v hodině a následně se z nich učí. Buzan (2011) na základě výzkumu došle k závěru, že většina dětí si dělá poznámky formou vyprávění ve větách, dělají číslované osnovy nebo si vytváří seznam. Jde o výsledky výzkumu v zahraničí, my se zaměříme na způsob tvorby poznámek žáku u nás v České republice.

Dále nás budou zajímat studijní strategie žáků v České republice, které používají, když se učí z textu.

Cílem výzkumu bude pokusit se odpovědět na následující otázky:

1. Jsou žáci vedeni k tomu, aby se naučili učit se z textu?
2. Jakou formou si nejčastěji dělají poznámky žáci v České republice?
3. Které studijní strategie používají žáci v ČR během učení se z textu?

10. Metody výzkumu

Pro účely této bakalářské práce byl ke sběru informací použit dotazník. Dotazník je složen z otázek převzatých, mírně poupravených nebo inspirovaných z dotazníku Heleny Kuželové (2014), dotazníku *Strategie učení se cizímu jazyku. Dotazník pro žáky 5. – 9. ročníků ZŠ* a doplněný o další otázky. Dotazník Strategie učení se cizímu jazyku. Dotazník pro žáky 5. – 9. ročníku ZŠ, v této práci budeme zkráceně psát SDZŠ, je pro české poměry K. Vlčkovou a J. Příkrylovou upraven z původní verze dotazníku *Young Learners' Language Strategy Use Survey*, jehož autory jsou A. D. Cohen a R. L. Oxfordová, který byl původně publikován v knize *Styles and Strategies Based Instruction. A Teachers' Guide* (Vlčková, Příkrylová, 2011).

Dotazník použitý v tomto výzkumu byl mezi žáky základních a středních škol šířen v elektronické podobě. Obsahuje 20 otázek a průměrná doba jeho vyplnění je přibližně 6 minut. Elektronická podoba byla zvolena zejména s ohledem na žáky a vyučující. Vyučující mohli žákům odkaz na dotazník předat, ti jej pak doma vyplnili a tak nebyla v nějaké větší míře narušována výuka na školách. Elektronická podoba dotazníku také umožňovala, aby jej mohli vyplnit i žáci ze škol umístěných v různých městech v České republice. Nevýhodou elektronické podoby dotazníku byla jeho nízká návratnost. Vyplnila jej jen část žáků, kteří byli osloveni nebo jim byl odkaz předán, tedy sbírání i menšího množství dotazníků trvalo delší dobu. Vyhodnocování dotazníků probíhalo v elektronické formě, kdy systém automaticky vyřadil dotazníky, ve kterých nebylo odpovězeno na všechny otázky, mimo těch rozvětvených, a dále uvedl počet daných odpovědí u jednotlivých otázek.

11. Vzorek výzkumu

Celkový výzkumný vzorek tvoří 101 žáků (31 chlapců a 70 dívek), z nichž nejvíce navštěvuje školy v Hradci Králové, Novém Bydžově a v Semilech. 34 žáků se učí na gymnáziu, 14 žáků na střední škole, 13 žáků navštěvuje základní školu, 8 žáků střední odbornou školu, 2 žáci učiliště a 30 žáků nějaký jiný typ školy než bylo právě uvedeno. Důvodem, proč 30 žáků uvedlo, že navštěvují jiný typ školy než je ZŠ, SŠ, SOŠ, učiliště nebo gymnázium může být současný trend slučování škol, kdy žáci například SOŠ a SOU Hradební, což je střední odborná škola a učiliště, by byli nuceni odpovědět nepřesně a zvolit buď SOŠ, nebo SOU.

12. Výsledky výzkumu

Jsou žáci vedeni k tomu, aby se naučili učit se z textu?

Z toho, co již bylo v teoretické části uvedeno je zřejmé, že značný vliv na výběr a používání strategií učení z textu a studijních strategií obecně má skutečnost, zda je žák veden, k používání určitých strategií nebo zda je dokonce veden k tomu, aby své studijní strategie dle potřeby měnil.

Tabulka 1: Vedení žáků k tomu, jak se mají učit

Rady jak se mám správně z textu učit jsem získal/a především od:	Počet žáků:
nikdo, ale přišel/přišla jsem si na to sám/sama	59
učitelé	29
rodiče	23
spolužáci a kamarádi	19
nikdo	12

Jak je patrné z výsledků tabulky 1, většina žáků, konkrétně 70,3%, uvedlo, že je nikdo nevedl k tomu, jak se mají učit z textu. 42 žáků uvedlo, že rady, jak se mají efektivně učit z textu, získávali především od rodičů, spolužáků a kamarádů, 29 žáků je získalo především od vyučujících. Vyučující ovšem mohou žáky vést k používání adekvátních strategií učení z textu i během vyučování a to takovým způsobem, že žák nemusí postřehnout snahu vyučujícího vést ho. Podíváme-li se na tabulku 2, zjistíme, že vyučující před samotným učením z textu v hodině používají strategie učení z textu. 28,71% žáků uvedlo, že se jdou rovnou učit z textu.

Tabulka 2: Aktivity před učením z textu

Než se začneme ve škole učit z textu:	Počet žáků:
Připomeneme si, co již o daném téma, co je v něm popsáno víme.	49
Povíme si, o čem by text mohl být.	35
Většinou se jdeme hned učit z textu.	29
Povíme si, co je cílem a proč daný text čteme.	27
Jiné	7

Otázka uvedená v tabulce 3 se zaměřuje na názor žáků, jaký mají na efektivitu strategií učení z textu, které používají. U žáků, kteří se domnívají, že používají adekvátní strategie, je ještě přidán dovětek, který nám poskytuje informaci o jejich prospěchu. Můžeme si všimnout, že žáci nejsou mnoho kritičtí ke strategiím učení z textu, které používají. 12 žáků uvedlo, že jejich strategie učení z textu nejsou efektivní nebo spíše nejsou efektivní, 7 žáků se z textu neučí. Ostatní žáci se domnívají, že používají adekvátní strategie učení z textu.

Tabulka 3: Názor žáků na efektivitu jejich strategií v porovnání s jejich prospěchem

Myslím, že se z textu učím správným způsobem (využívám vhodné studijní strategie)	Počet žáků:
Ano souhlasím, mé studijní výsledky jsou nadprůměrné.	26
Ano souhlasím. Mé studijní výsledky jsou průměrné, ale myslím si, že to není způsobeno nesprávným způsobem studia.	24
Ano souhlasím. Mé studijní výsledky jsou podprůměrné, ale chyba je někde jinde.	2
Spíše souhlasím.	30
Spíše nesouhlasím.	9
Nesouhlasím.	3
Z textu se neučím. Využívám jiný zdroj, než je učebnice, poznámky ze školy a jiné texty.	7

V tabulce 4 nalezneme odpovědi na dvě otázky. První je, zda žáci vědomě sledují své způsoby učení z textu. Ve druhé se ptáme, zda své způsoby učení z textu mění. Z výsledků vidíme, že 77,23% žáků autonomně nemění své strategie učení z textu. U 63,63% žáků není ani rozvíjena metakognitivní dovednost vědomě sledovat své způsoby učení, tedy i strategie učení z textu, což je základ pro autoregulaci učení z textu.

Tabulka 4: Metakognitivní dovednosti a autoregulace u žáků.

Pozoruj sebe nebo své spolužáky, jakým způsobem se učí z textu. Pokud jim něco pomůže k lepšímu nebo rychlejšímu zapamatování látky, zkusím to také. Pokud zjistím, že se určitým způsobem z textu nenaučím, změním ho.	Počet žáků:
Ano, se vším souhlasím.	23
Pokud si náhodou všimnu, že se nějaký způsob osvědčil, vyzkouším ho také. Změním způsob učení, kterým se mnoho nenaučím, ale záměrně nesleduji, jakým způsobem se učit.	53
Sleduji, jakým způsobem se učí, ale způsoby neměním.	15
Nesouhlasím.	10

Jak již bylo uvedeno v teoretické části, strategie učení z textu vychází ze stylu učení konkrétního žáka. Proto byla tato otázka věnována stylu učení žáků. V souvislosti s výše uvedeným potvrzuje, že žáci mají určitou povědomost o svých stylech učení, ale ještě nebyli, jak uvádí Mareš (1998), ostatními lidmi učiněni citlivějšími, aby si uvědomili, že jde vlastně o jejich učební styly, začali zjišťovat, jaký styl učení je vede k efektivnějšímu naučení se z textu a mohli je měnit a s nimi své strategie učení z textu.

Tabulka 5: Styly učení žáků

Během učení z textu si text:	Počet žáků:
Pokud možno čtu nahlas, nebo si ho nahlas převyprávím, pomáhá mi to.	48
Přečtu raději sám/a potichu. Pomáhá mi spíš, když text vidím.	38
Nevím, nikdy jsem tohle neřešil/a.	10
Při učení rád/a hýbu rukama nebo tělem, gestikuluji.	5

Podíváme-li se na výsledky všech tabulek, lze říci, že žáci mohou být vyučujícími vedeni k používání určitých strategií učení z textu, ale většinou nejsou vedeni k tomu, aby si uvědomovali, že tyto studijní strategie mají sledovat a dle potřeby měnit. U většiny z nich není rozvíjena metakognitivní dovednost sledovat sebe nebo druhé při učení z textu. Většina žáků necítí potřebu své studijní strategie učení z textu měnit a to i s přihlédnutím k tomu, že polovina žáků, kteří uvedli, že souhlasí s tím, že používají vhodné studijní strategie má průměrné nebo podprůměrné studijní výsledky. Lze tedy učinit závěr, že většina českých žáků není vedena k tomu, aby se naučili učit z textu a prováděli autoregulaci svých strategií učení z textu.

Jakou formou si nejčastěji dělají poznámky žáci v České republice?

V tabulkách níže nalezneme tři otázky a jejich odpovědi, každý žák musel zvolit u každé otázky právě jednu odpověď. Z tabulek 6, 7, 8 je patrné, že výsledky výzkumů nebo závěry, ke kterým došli odborníci v zahraničí, se od výsledků v tomto výzkumu mnoho neliší. Jak Nordell (2009) uvádí, většina studentů opisuje vše, co vyučující napíše na tabuli nebo uvedou v prezentaci. Podíváme-li se na odpovědi našich žáků v ČR, které nalezneme

v tabulce 6, zjistíme, že nejvíce žáků, konkrétně 44,6 % uvedlo, že si vše opíše nebo napíše co nejvíce z toho, co vyučující vykládá. U žáků základních škol, je tato odpověď zcela pochopitelná, z praxe víme, že vyučující na základních školách na tabuli zapíše zpravidla to, co chtějí, aby si žáci opsali a naučili se to. U žáků středních škol, jak už uvedla Nordell (2009), to může být známka toho, že nedokáží rozpoznat důležité informace nebo se bojí si nezapsat vše, aby o žádnou informaci nepřišli.

Tabulka 6: Informace, které tvoří žakovské poznámky

Poznámky si během hodiny píš tak, že:	Počet žáků
opíše vše, co vyučující napíše na tabuli, uvede v prezentaci nebo se snažím napsat vše, co nám řekne	45
píší si jen důležité informace	27
píší si jen to, čemu nerozumím	3
píší si důležité informace a to, čemu nerozumím	17
jiná možnost, než je uvedena	3
poznámky si nepíší, učím se z jiného zdroje	6

Podíváme-li se na odpovědi žáků v tabulce 7, které se týkají formy, jakou si žáci tvoří poznámky, zjistíme, že ani tady se výsledky tohoto výzkumu od výzkumu o kterém hovoří Buzan (2011) neliší. V případě českých žáků jednoznačně vedou číslované osnovy nebo osnovy s odrážkami a seznamy, tuto možnost uvedlo 71,3 % žáků, 24,8% žáků tvoří poznámky formou vyprávění ve větách a zbylí žáci je buď netvoří, nebo je tvoří jinou formou. Žáci, kteří uvedli, že si poznámky tvoří jinou formou, byli ještě tázáni jakou. 7 žáků uvedlo, že si tvoří myšlenkové mapy, druhou nejčastější odpovědí bylo, že si tvoří heslovité poznámky. Někteří žáci si sice dělají poznámky, jako většina, ale doplňují je obrázky a používají hodně barev. Mezi další odpovědi patřily například tyto: „píšu si klíčová slova na papírky poté si k nim ústně doplním naučené informace“, „ve formě bodů a šipek vyjadřujících souvislosti“, „Vybíráám nejzákladnější informace a stručnější formou sepíší.“

Tabulka 7: Forma žakovských poznámek

Jakou formou si tvoříš poznámky, at' už v hodině nebo doma při učení z nějakého textu?	Počet žáků
vyprávění ve větách	25
číslované osnovy nebo seznamy	72
jiný způsob (například myšlenkové mapy, atd.)	17

V tabulce 8 nalezneme odpovědi žáků, kteří si tvoří poznámky formou vyprávění ve větách, číslovaných osnov nebo seznamů, proč používají právě tuto formu a ne třeba nějakou jinou. 27% žáků uvedlo, že si poznámky netvoří jinou formou, protože to buďto neumí nebo ani o jiných možnostech neví.

Tabulka 8: Důvod, proč si žáci píší poznámky formou vyprávění ve větách, osnov nebo seznamů

Pokud jsi uvedl, že si tvoříš poznámky formou vyprávění ve větách či číslovaných osnov nebo seznamů, proč jsi se rozhodl používat právě tuto formu psaní poznámek?	Počet žáků
o jiných formách vím, umím je používat, ale tohle mi vyhovuje	47
o jiných formách vím, neumím je použít	7
o jiných formách toho mnoho nevím	13
jiná možnost, než je uvedena	7

Tedy většina českých žáků si své poznámky tvoří tak, že si do sešitu opíše nebo napíše co nejvíce informací, které mohou. Poznámky si tvoří formou vyprávění ve větách, číslovaných osnov nebo seznamů a domnívají se, že jim tato forma tvorby poznámek vyhovuje.

Které studijní strategie používají žáci v ČR během učení se z textu?

V tabulce 9, tabulce 10 a tabulce 11 nalezneme otázky z SDZŠ, které se zabývají konkrétními strategiemi učení z textu u žáků. Každou z odpovědí *a* až *s* budeme chápat jako položku. Přičemž každá položka je přiřazena k určité skupině strategií. Položky *o*, *p*, *q*, *r*, *s* jsou přiřazeny k paměťovým strategiím, položky *n*, *l*, *a*, *b*, *c*, *d*, *e*, *g*, *h*, *i* jsou přiřazeny ke kognitivním strategiím, položka *k* ke kompenzačním strategiím a položky *f*, *j* k metakognitivním strategiím. Položka *m* se v SDZŠ nenachází, byla do dotazníku přidána tak, aby bylo minimalizováno riziko, že žák nenajde odpověď, se kterou by souhlasil, žádnou by neoznačil a celý dotazník by byl vyřazen a nebyl by na něho brán zřetel při vyhodnocování. Žáci měli u každé z položek rozhodnout, zda je, vzhledem k jejich učebním strategiím z textu, pravdivá nebo ne.

Tabulka 9: Strategie učení z textu 1

Co dělám, abych rozuměl/a tomu, co čtu:	Počet žáků:
a) Rychle text projdu, abych zjistil/a o čem je.	49
b) Hledám v textu důležité informace.	47
c) Čtu text více než jednou.	65
d) Dívám se na obrázky a čtu text pod nimi.	25
e) Dívám se na nadpisy.	32
f) Přemýšlím o tom, co bude v textu následovat.	10
g) Přeruším čtení a ujasním si, co jsem právě četl/a.	37
h) Podtrhávám si části, které se zdají být důležité.	58
i) Označuji si text různými barvami, abych lépe rozuměl/a.	42
j) Kontroluji si, jak moc jsem textu rozuměl/a.	32

Položka *k* je jedinou položkou v SDŽŠ přiřazená ke skupině kompenzačních strategií, která se výslovně týká učení z textu. Jak je patrné z tabulky 10, tuto strategii používá 59,4% žáků. Tedy ze zde uvedených položek *a* až *s*, je třetí nejpoužívanější strategií žáků. Toto velké číslo může mít také souvislost s tím, že čeští žáci všeobecně během učení používají často kompenzační strategie. Například na otázku: „*Co dělám, když si nemohu vzpomenout, jak se něco odborně nazývá:*“ odpovědělo 79,2 % žáků, že to napíše jinak. 36 žáků by požádalo někoho, aby jim poradil. Pouze 13 žáků by to nechalo být a přešlo.

Tabulka 10: Strategie učení z textu 2

Co dělám, když nerozumím tomu, co čtu:	Počet žáků:
k) Odhaduji význam pomocí informací z jiných částí textu.	60
l) Použiji slovník, abych si význam vyhledal/a.	47
m) Přeskočím to.	20

Nejvíce žáci používají kognitivní strategie učení z textu. Ve srovnání s položkami přiřazenými k ostatním strategiím učení z textu, u položek přiřazených ke skupině kognitivních strategií nalezneme v tabulkách výrazně vyšší číslo počtu žáků, kteří je používají. Do této skupiny strategií spadá i položka, kterou žáci nejčastěji označovali. Aby si žáci zapamatovali novou látku z textu, tak 70,3 % žáků si novou látku nejprve několikrát prochází. Projít si látku a udělat si o ní přehled je podstatné i pro 55,45% žáků, kteří uvedli, že než se začnou sami učit z textu, text si prolistují a seznámí se s jeho obsahem. 46 žáků se jde rovnou učit z textu a 22 si připomene, co již o daném téma, co je v textu popsáno ví.

Tabulka 11: Strategie učení z textu 3

Co dělám, abych si zapamatovala novou látku z textu:	Počet žáků:
n) Nejprve si novou látku několikrát projdu.	71
o) Propojím si novou látku s tím, co už o tom, co je v textu popsáno vím.	43
p) Látku, kterou jsem se dříve naučil/a si opakuji.	25
q) Představím si situaci popsanou v textu ve své mysli.	29
r) Nová slovíčka nebo termíny umísťuji do kontextu.	19
s) Seskupuji si informace v textu podle určitého kritéria. (např. nová slovíčka podle slovního druhu)	15

Podíváme-li se do tabulky 9 na položky *f, j* zjistíme, že žáci používají nejméně metakognitivní strategie učení z textu. Tabulka 12 se sice týká používání metakognitivních strategií učení, není zaměřena konkrétně na strategie učení z textu, ale pomůže nám udělat si představu o tom, zda výsledky zjištěné z tabulky 9, položek *f, j* se týkají pouze uvedených metakognitivních strategií nebo pouze metakognitivních strategií učení z textu. Z tabulky 12 vyplývá, že žáci používají metakognitivní strategie učení, ale v mnohem menší míře metakognitivní strategie učení z textu.

Tabulka 12: Metakognitivní strategie

Plánování a příprava učení:	Počet žáků:
stanovuji si cíle a dílčí úkoly	58
organizuji a uspořádávám učení	51
vyhledávám příležitosti, kdy mohu naučené použít v reálném životě	26
provádím sebehodnocení	14

Podíváme-li se na výsledky, které získáme ze všech tabulek, lze říci, že většina žáků není vedena k tomu, aby se naučila efektivně se učit z textu a používat vhodné strategie učení z textu. Tato skutečnost ovlivňuje i formu, jakou si žáci píšou své poznámky. Většina si píše poznámky formou vyprávění ve větách, seznamů nebo osnov. Žáci velmi málo používají metakognitivní strategie učení z textu. Mnohem více používají kompenzační a kognitivní strategie.

Závěr

Jedním z velmi důležitých a aktuálních témat vzdělávání jsou strategie učení. V České republice jde o poměrně nové téma, které se začalo zkoumat teprve před pár lety. Dnes je již toto téma u nás řešeno například v Rámcových vzdělávacích programech, kde je efektivní používání různých strategií učení součástí žákovi kompetence k učení. V Rámcových vzdělávacích programech pro základní školy je dokonce uvedeno, že jedním z cílů základního vzdělávání má být „umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení“ (RVP pro ZŠ, 2007, s. 4). I v dnešním moderním světě má učebnice a jiné textové zdroje při učení žáků významnou roli, proto je třeba věnovat pozornost strategiím, které žáci používají při učení z textu.

V teoretické části se práce věnuje recepci textu. Důraz klade na porozumění textu, které je důležité pro rychlejší a snažší zapamatování textu. Vymezuje pojem strategii učení, klasifikuje je a uvádí některé příklady výzkumů, které se strategií učení týkaly. S ohledem na vztah stylů a strategií učení, je určitý prostor věnován i stylům učení. Dále se teoretická část práce věnuje metakognitivním dovednostem a autoregulaci. Rozvoj metakognitivních dovedností a vedení žáka k autoregulaci je důležité proto, aby se žák naučil sám, dle potřeby, upravovat, měnit své strategie učení (Nordell, 2009). V empirické části je nalezena odpověď na výzkumné otázky.

Při volbě vhodných strategií učení z textu jsou podstatné naše učební styly. Jak je popsáno v práci, strategie učení vychází z učebních stylů (Vlčková, 2007). Budeme-li své styly učení analyzovat, uvědomovat si je a v závislosti na nich volit své strategie učení z textu, budeme se tak efektivněji učit z textu (Mareš, 1998). Vedení žáka k tomu, aby si uvědomoval své styly učení, naučil se autoregulaci svých strategie učení, je důležité pro autonomní učení žáka.

V empirické části práce bylo zjištěno, že vyučující pokud, tak velmi málo vedou žáky k rozvíjení a používání adekvátních strategií učení z textu. 70,3 % žáků uvedlo, že jim nikdo neradil, jak se mají učit z textu. Pouze 28,7% žáků uvedlo, že je k efektivnějšímu učení z textu vedli především učitelé. U většiny žáků není rozvíjena metakognitivní dovednost sledovat sebe nebo druhé při učení z textu. Naprostá většina žáků, kteří se učí z textu, se domnívá, že používá vhodné studijní strategie učení, přičemž polovina z nich má prospěch průměrný nebo podprůměrný. Jak je uvedeno v práci, žáci mohou být vyučujícími vedeni

k používání určitých strategií učení z textu, ale většinou nejsou vedeni k tomu, aby si uvědomovali, že tyto studijní strategie mají sledovat a dle potřeby měnit.

Jedním z možných nápravných opatření je, aby vyučující dodržovali zásady, které nám předkládá Simons (1996, cit. dle Mareše, 1998). Zejména pak kladli důraz na učební procesy žáků, vedli je k tomu, aby si všímali, jak se učí.

Dále se práce zabývala formou, jakou si žáci dělají poznámky. Tato strategi učení je mezi žáky velmi známá a často používaná. Žáci si často dělávají poznámky ve škole a následně se z nich učí nebo tuto strategii používají, když se učí doma z textu. Většina žáků si své poznámky tvoří formou vyprávění ve větách, číslovaných osnov nebo seznamů. Do sešitu si zpravidla píší pokud možno co nejvíce informací, které vyučující promítnou na plátně, napíší na tabuli nebo řeknou. Můžeme si povšimnout, že zde žáci napodobují formu, kterou v hojně míře používají vyučující při tvorbě prezentací nebo když píší na tabuli. Vyučující by žáky měli seznamovat i s jinými formami tvorby poznámek z textu, například tak, že budou při tvorbě svých prezentací kreativnější a použijí jinou formu, než zde právě zmíněné.

Důležitým cílem výzkumu bylo zjistit, které strategie žáci používají při učení se z textu. Výzkum ukázal, že žáci nejčastěji používají kognitivní a kompenzační strategie. Tedy výsledek velmi podobný tomu, k čemu došla Vlčková ve svém výzkumu. Tento výzkum ukázal, že žáci velmi málo používají metakognitivní strategie při učení z textu, paměťové používají více. Zde se výsledky tohoto výzkumu a výzkumu Vlčkové neshodují. Jedním z možných důvodů může být, že Vlčková se zabývala používáním strategií při učení. Tento výzkum byl zaměřený na strategie učení z textu. Můžeme se tedy domnívat, že žáci všeobecně používají více metakognitivní strategie učení, ale konkrétně při učení z textu používají více paměťové strategie a metakognitivní používají velmi málo.

Seznam použité literatury

- PRŮCHA, Jan. *Učení z textu a didaktická informace*. Praha: Academia, 1987. 91 s.
- GAVORA, P. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. 1. vyd. Bratislava: Veda, 1988. 248 s.
- GAVORA, Peter. *Žiak a text*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992. ISBN 80-080-0333-2.
- GAVORA, Peter a Oľga ZÁPOTOČNÁ. *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. 1. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2003, 158 s. ISBN 80-223-1869-8.
- GAVORA, Peter. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma, 2008, 193 s. ISBN 978-80-89132-57-7.
- VLČKOVÁ, Kateřina. *Strategie učení cizímu jazyku: výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivity na gymnáziích*. Brno: Paido, 2007, 217 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-807-3151-553.
- JANÍKOVÁ, Marcela a Kateřina VLČKOVÁ. *Výzkum výuky: tématické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 2009, 179 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 13. ISBN 978-807-3151-805.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-807-3676-476.
- MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998, 239 s. ISBN 80-717-8246-7.
- KAŠPAROVÁ, Jana, Karel STARÝ a Gabriela ŠUMAVSKÁ. *Výukové strategie v praxi pilotních odborných škol*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2011, 62 s. ISBN 978-808-7063-422.
- GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2000, 159 s. Edukace. ISBN 80-857-8328-2.
- COHEN, Andrew, D. *Second Language Learning Use Strategies* [online]. Center for Advanced Research on Language Acquisition. Minneapolis. 1996. [cit. 2015-06-16].

Dostupné z: <http://www.carla.umn.edu/resources/working-papers/documents/SecondLanguageLearningUseStrategies.pdf>

LOJOVÁ, Gabriela a Kateřina VLČKOVÁ. *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 231 s. ISBN 978-80-7367-876-0.

BROWN, Douglas H. *Principles of Language Learning and Teaching*. 4th ed. White Plains: Longman, 2000, vii, 352 s. ISBN 0130178160.

BEK, Vojtěch. *Optimistický postoj k životu jako kognitivní styl* [online]. 2007 [cit. 2015-06-16]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Mojmír Tyrlík. Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/75537/ff_m/>.

NORDELL, Shawn. Learning How to Learn: A Model for Teaching Students Learning Strategies. *Bioscene: Journal of College Biology Teaching*. [online]. 2009, 35(1), 35-42 [cit. 2015-06-16].

ISSN 1539-2422. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ858949.pdf>

JUKLOVÁ, Kateřina a Dagmar SCHNEIDROVÁ. *Pomoci uspět na vysoké škole: manuál pro vysokoškolské poradce*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, 63 s. ISBN 978-80-7435-164-8.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-807-3672-737.

SIMSEK, Ali a Jale BALABAN. Learning Strategies of Successful and Unsuccessful University Students. *Contemporary Educational Technology* [online]. 2010, 1(1), 36-45 [cit. 2015-06-16]. ISSN 1309-517X. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542214.pdf>

BUZAN, Tony a Barry BUZAN. *Myšlenkové mapy: probud'te svou kreativitu, zlepšete svou paměť, změňte svůj život*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2011, 213 s. ISBN 978-80-251-2910-4.

BERGER, Elisabeth a Hildegard FUCHS. *Učíme děti učit se: praktické využití poznatků o školní komunikaci, učení a prezentaci*. 1. vyd. v českém jazyce. Plzeň: Fraus, 2009, 112 s. Moderní pedagogika v teorii a praxi. ISBN 978-807-2388-547.

Najvarová, V. (2010). Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy. *Pedagogická orientace*, 20(3), 49–65.

VLČKOVÁ, Kateřina. *Žákovské strategie učení cizímu jazyku ve všeobecném vzdělávání* [online]. 2010 [cit. 2015-06-16]. Habilitační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <

http://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Vlckova/habilitace/HABILITACNI_PRACE_2010.pdf.

KUŽELOVÁ, Helena. *Strategie učení z textu* [online]. 2014 [cit. 2015-06-16]. Dotazník. Dostupné z: <<https://www.vyplnto.cz/realizovane-pruzkumy/strategie-uceni-z-textu/>>.

VLČKOVÁ, Kateřina a Jana PŘIKRYLOVÁ. *Strategie učení se cizímu jazyku: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011, 79 s. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-44-6.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2015-06-16].

Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

Příloha

č. 1

Učení z textu – dotazník

1. Ve kterém typu školy právě studujete?
 - a) ZŠ
 - b) SŠ
 - c) gymnázium
 - d) SOŠ
 - e) učiliště
 - f) jiné

2. Jakého jste pohlaví?
 - a) ženského
 - b) mužského

3. Myslím, že se z textu učím správným způsobem (využívám vhodné studijní strategie)
 - a) Ano souhlasím, mé studijní výsledky jsou nadprůměrné.
 - b) Ano souhlasím. Mé studijní výsledky jsou průměrné, ale myslím si, že to není způsobeno nesprávným způsobem studia.
 - c) Ano souhlasím. Mé studijní výsledky jsou podprůměrné, ale chyba je někde jinde.
 - d) Spíše souhlasím.
 - e) Spíše nesouhlasím.
 - f) Nesouhlasím
 - g) Z textu se neučím. Využívám jiný zdroj než je učebnice, poznámky ze školy a jiné texty.

4. Rady jak se mám správně z textu učit jsem získal/a především od:
 - a) učitelé
 - b) spolužáci a kamarádi
 - c) rodiče
 - d) nikdo, ale přišel/přišla jsem si na to sám/sama
 - e) nikdo

5. Pozoruji sebe nebo své spolužáky, jakým způsobem se učí z textu. Pokud jim něco pomůže k lepšímu nebo rychlejšímu zapamatování látky, zkusím to také. Pokud zjistím, že se určitým způsobem z textu nenaučím, změním ho.
 - a) Ano, se vším souhlasím.
 - b) Pokud si náhodou všimnu, že se nějaký způsob osvědčil, vyzkouším ho také. Změním způsob učení, kterým se mnoho nenaučím, ale záměrně nesletuji, jakým způsobem se učit.

- c) Sleduji, jakým způsobem se učit, ale způsoby neměním.
- d) Nesouhlasím.

6. Během učení z textu si text:

- a) Pokud možno čtu nahlas, nebo si ho nahlas převyprávím, pomáhá mi to.
- b) Přečtu raději sám/a potichu. Pomáhá mi spíš, když text vidím.
- c) Při učení rád/a hýbu rukama nebo tělem, gestikuluji.
- d) Nevím, nikdy jsem tohle neřešil/a.

7. Poznámky si během hodiny píši tak, že:

- a) opíši vše, co vyučující napíše na tabuli, uvede v prezentaci nebo se snažím napsat vše, co nám řekne
- b) píši si jen důležité informace
- c) píši si jen to, čemu nerozumím
- d) poznámky si nepíši, učím se z jiného zdroje
- e) jiná možnost, než je uvedena
- f) píši si důležité informace a to, čemu nerozumím

8. Jakou formou si tvoříš poznámky, ať už v hodině nebo doma při učení z nějakého textu?

- a) vyprávění ve větách
- b) číslované osnovy nebo seznamy
- c) jiný způsob (například myšlenkové mapy, atd.)

8a. Pokud jsi v otázce 8 uvedl, že si tvoříš poznámky jiným způsobem, jakým?

8b. Pokud jsi v otázce 8 uvedl, že si tvoříš poznámky formou vyprávění ve větách či číslovaných osnov nebo seznamů, proč jsi se rozhodl používat právě tuto formu psaní poznámek?

- a) o jiných formách vím, umím je používat, ale tohle mi vyhovuje
- b) o jiných formách vím, neumím je použít
- c) o jiných formách toho mnoho nevím
- d) jiná možnost, než je uvedena

9. Co dělám, abych rozuměl/a tomu, co čtu:

- a) Rychle text projdu, abych zjistila o čem je.
- b) Hledám v textu důležité informace.
- c) Čtu text více než jednou.
- d) Dívám se na obrázky a čtu text pod nimi.
- e) Dívám se na nadpisy.
- f) Přemýšlím o tom, co bude v textu následovat.
- g) Přeruším čtení a ujasním si, co jsem právě četl/a.
- h) Podtrhávám si části, které se zdají být důležité.
- i) Označuji si text různými barvami, abych lépe rozuměl/a.

j) Kontroluji si, jak moc jsem textu rozuměl/a.

10. Co dělám, když nerozumím tomu co čtu:

- a) Odhaduji význam pomocí informací z jiných částí textu.
- b) Použiji slovník, abych si význam vyhledal/a.
- c) Přeskočím to

11. Co dělám, abych si zapamatovala novou látku z textu:

- a) Nejprve si novou látku několikrát projdu.
- b) Propojím si novou látku s tím, co už o tom, co je v textu popsáno vím.
- c) Látku, kterou jsem se dříve naučil/a si opakuji.
- d) Představím si situaci popsanou v textě ve své mysli.
- e) Nová slovíčka nebo termíny umístuji do kontextu.
- f) Seskupuji si informace v textu podle určitého kritéria. (např. nová slovíčka podle slovního druhu)

12. Co dělám, když si nemohu vzpomenout, jak se něco odborně nazývá:

- a) požádám někoho, aby mi poradil
- b) zkusím to napsat jinak
- c) nechám to být

13. Plánování a příprava učení:

- a) organizuji a uspořádávám učení
- b) stanovuji si cíle a dílčí úkoly
- c) vyhledávám příležitosti, kdy mohu naučené použít v reálném životě
- d) provádím sebehodnocení

14. Než se začnu učit z textu:

- a) Text si zběžně prolistuji, seznámím se s obsahem.
- b) Připomenu si, co již o daném téma, co je v něm popsáno vím.
- c) Většinou text otevřu a jdu se rovnou učit.
- d) Jiné

15. Než se začneme ve škole učit z textu:

- a) Většinou se jdeme hned učit z textu.
- b) Povíme si, o čem by text mohl být.
- c) Připomeneme si, co již o daném téma, co je v něm popsáno víme.
- d) Povíme si, co je cílem a proč daný text čteme.
- e) Jiné

16. Za mé studijní výsledky nese především zodpovědnost:

- a) vyučující
- b) vyučující a já
- c) já

d) rodina

e) jiné

17. Považuji za důležité umět se efektivně učit. Ano/Ne

18. Někdy v minulosti jsem se sám/a z vlastní iniciativy zajímal/a o to, jak se mám správně učit nebo se v současné době zajímám. Snažím se vyhledat literaturu, někoho se zeptám atd. Ano/Ne