

**Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta**

**Katedra pedagogiky a psychologie**

**Vybrané prediktory úspěchu v učení se cizímu jazyku**

Diplomová práce

Autor:	Bc. Kristýna Valtová
Studijní program:	Učitelství pro základní školy (2. stupeň)
Studijní obor:	Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – anglický jazyk a literatura Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – ruský jazyk a literatura
Vedoucí práce:	Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D.
Oponent práce:	Mgr. Daniela Vrabcová, Ph.D.



## Zadání diplomové práce

**Autor:** Kristýna Valtová

**Studium:** P16P0605

**Studijní program:** N7503 Učitelství pro základní školy

**Studijní obor:** Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - anglický jazyk a literatura, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - ruský jazyk a literatura

**Název diplomové práce:** **Vybrané prediktory úspěchu v učení se cizímu jazyku**

**Název diplomové práce AJ:** Selected Success Predictors in Foreign Language Learning

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Diplomová práce se zabývá problematikou strategií učení se zaměřením na učení se cizímu jazyku. Vychází ze zjištění, že používání efektivních studijních strategií souvisí s lepšími studijními výsledky. Teoretická část seznámí s konceptualizacemi efektivního učení se cizímu jazyku a s dosavadními výzkumnými šetřeními týkající se studijních strategií. Praktická část práce bude vedena otázkou, za jakých podmínek si studenti efektivní strategie učení se osvojují. Metodou sběru dat bude dotazník v kombinaci s rozhovorem.

LOJOVÁ, Gabriela a VLČKOVÁ, Kateřina. Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-876-0. VLČKOVÁ, Kateřina. Strategie učení cizímu jazyku. Brno, 2005. Disertační práce. Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky. Dostupné také z: [http://is.muni.cz/th/23594/pedf\\_d/disertace\\_vlckova\\_strategie\\_uceni\\_cj\\_2005.pdf](http://is.muni.cz/th/23594/pedf_d/disertace_vlckova_strategie_uceni_cj_2005.pdf) VLČKOVÁ, Kateřina. Žákovské strategie učení cizímu jazyku ve všeobecném vzdělávání: (průřezový výzkum). Brno, 2010. Habilitační práce. Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta. Dostupné také z: [https://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Vlckova/habilitace/HABILITACNI\\_PRACE\\_2010.pdf](https://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Vlckova/habilitace/HABILITACNI_PRACE_2010.pdf) VLČKOVÁ, Kateřina a Jana PŘÍKRYLOVÁ. Strategie učení se cizímu jazyku: dotazník pro žáky. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-44-6. Dostupné také z: [http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni\\_nastroje/23\\_Strategie\\_uceni\\_se\\_cizimu\\_jazyku.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/23_Strategie_uceni_se_cizimu_jazyku.pdf) REBECCA L. OXFORD, PH.D. Learning Styles & Strategies: An Overview [online]. GALA. 2003 [cit. 2016-11-14]. Dostupné také z: <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>

**Garantující pracoviště:** Katedra pedagogiky a psychologie,  
Pedagogická fakulta

**Vedoucí práce:** Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D.

**Oponent:** Mgr. Daniela Vrabcová, Ph.D.

**Datum zadání závěrečné práce:** 11.2.2015

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne.....

## **Poděkování**

Mé poděkování patří Mgr. Kateřině Juklové, Ph.D. za odborné vedení, trpělivost a ochotu při vypracovávání této práce. Ráda bych dále poděkovala rodině za podporu během celého studia.

## **Anotace**

VALTOVÁ, Kristýna. *Vybrané prediktory úspěchu v učení se cizímu jazyku*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. 91 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá problematikou strategií učení se zaměřením na učení se cizímu jazyku. Vychází ze zjištění, že používání efektivních studijních strategií souvisí s lepšími studijními výsledky. Teoretická část seznámí s konceptualizacemi efektivního učení se cizímu jazyku a s dosavadními výzkumnými šetřeními týkající se studijních strategií. Praktická část práce bude vedena otázkou, za jakých podmínek si studenti efektivní strategie učení osvojují.

Klíčová slova: studijní úspěch, cizí jazyk, strategie učení, studijní výsledky

## **Аннотация**

VALTOVÁ, Kristýna. Выбранные предикторы успешности обучения иностранному языку. Градец Кралове: Педагогический факультет Университета Градец Кралове, 2019. 91 с. Дипломная работа.

Дипломная работа занимается проблематикой стратегий обучения с выделением иностранных языков. Было обнаружено, что использование эффективных стратегий обучения связано с наилучшими учебными достижениями. Теоретическая часть представляет собой концепцию эффективного обучения иностранному языку и существующие исследования, которые касаются стратегий обучения. Практическая часть работы будет управляема вопросом, при каких условиях студенты будут усваивать эффективные стратегии обучения.

Ключевые слова: иностранный язык, стратегия обучения, достижения в учебе

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:.....

Podpis studenta:.....

# Obsah

Úvod .....	9
<b>Teoretická část .....</b>	<b>11</b>
<b>1 Pojetí úspěchu .....</b>	<b>11</b>
<b>2 Studijní úspěšnost .....</b>	<b>14</b>
<b>3 Prediktory studijního úspěchu .....</b>	<b>16</b>
3.1 Inteligence .....	17
3.1.1 Nadání .....	18
3.2 Motivace .....	20
3.3 Postoje .....	26
3.4 Schopnosti a dovednosti .....	28
3.5 Styly a strategie učení .....	30
3.5.1 Styly učení .....	33
3.5.1.1 Klasifikace stylů učení zaměřené na učení se cizímu jazyku .....	34
3.5.2 Strategie učení .....	39
3.5.2.1 Klasifikace strategií učení .....	42
3.5.1 Studijní styly a strategie jako součást RVP .....	46
<b>4 Cizí jazyk jako prostředek úspěchu .....</b>	<b>51</b>
<b>Praktická část .....</b>	<b>53</b>
<b>5 Cíle výzkumu .....</b>	<b>53</b>
5.1 Výzkumná metoda .....	55
5.2 Charakteristika výzkumného vzorku .....	60
<b>6 Přehled výsledků .....</b>	<b>60</b>
6.1 Obecné výsledky všech respondentů .....	60
6.2 Výsledky testování vzájemných souvislostí .....	66
6.2.1 Souvislosti mezi studijním úspěchem a typem využívaných studijních strategií .....	66
6.2.2 Souvislosti mezi studijním úspěchem a výkonovou motivací .....	69
6.2.3 Souvislosti mezi studijním úspěchem a subjektivně vnímanou studijní zkušeností .....	69
6.2.4 Souvislosti mezi studijním úspěchem a subjektivně vnímanými příznivými podmínkami v průběhu studia .....	70
<b>Závěr .....</b>	<b>73</b>
<b>Použitá literatura .....</b>	<b>76</b>
<b>Seznam tabulek .....</b>	<b>79</b>
<b>Seznam grafů .....</b>	<b>80</b>
<b>Příloha č. 1 .....</b>	<b>81</b>
<b>Příloha č. 2 .....</b>	<b>88</b>
<b>Příloha č. 3 .....</b>	<b>89</b>



# Úvod

V současné technické době, kdy se stále zdokonalují informační technologie, dochází k mezinárodní komunikaci mezi jednou stranou světa a tou druhou většinou pomocí vyspělých technologií. K tomu, aby si mohly jednotlivé strany porozumět, je nezbytná znalost cizího jazyka. To vede k tomu, že se některé děti setkávají s výukou prvního cizího jazyka již v mateřských školách. V preprimárním vzdělávání je tato možnost je nabízena i přesto, že v českém školství je povinnost učit se první jazyk až od třetího ročníku základní školy. Učení cizího jazyka nekončí ani po absolvování vzdělávací instituce, ba naopak je to teprve začátek celoživotní samostatné výuky. Je přímo nevyhnutelné, aby každý člověk měl alespoň základy jednoho ze světových jazyků, protože bez této znalosti těžko hledá své uplatnění na trhu práce.

Studenti jsou často demotivováni ze svých špatných studijních výsledků a mylně se domnívají, že nemají schopnosti či nadání, aby se zvládli naučit cizí jazyk. Ve skutečnosti používají špatné strategie učení se cizímu jazyku, anebo je nepoužívají vůbec, protože o nich nejsou informováni pedagogem. Na tuto neinformovanost upozorňuje i Vlčková (2010), která provedla výzkum v roce 2010, jenž byl zaměřen na používání studijní strategií při výuce cizího jazyka. Bylo zjištěno, že 30 % žáků na konci ZŠ neví, jak se učit, dalších 38 % žáků ví tak napůl a jen posledních 32 % dotazovaných ví, jak se efektivně učit.

V současné době se nahlíží na strategie učení jako jeden z faktorů, který ovlivňuje nejen motivaci studentů, ale také jejich studijní výsledky. Intervenční výzkumy dokázaly, že studijní strategie mají efekt na studijní úspěšnost. (Leihtinen 1992, Leutner, Barthel, Schreiber 2001; Pickl, Schmitz, Fischer, Heusel 2001 in Vlčková, 2010) Gnostková (2005) in Vlčková (2010) uvádí, že pouze častým používáním strategií učení současně s vysokou (vnitřní i vnější) motivací a vysokém sebepojetí lze dosáhnout nadprůměrných studijních úspěchů.

Tato práce se zaměřuje na vybrané faktory, proměnné neboli tzv. prediktory, s důrazem na strategie a styly učení, které predikují úspěšné osvojení cizího jazyka.

Cílem praktické části bylo zjištění, za jakých podmínek tzv. prediktorů si studenti Univerzity Hradec Králové osvojují efektivní studijní strategie využívané v cizím jazyce.

# Teoretická část

## 1 Pojetí úspěchu

*„Nejdůležitějším krokem k úspěchu je to, abychom se o něho vůbec zajímali.“*

*William Osler*

Každý člověk si pod tímto pojmem představí něco jiného. Pro někoho je úspěch vstát ráno do práce a pro druhého je to výhodně uzavřená obchodní nabídka. Někteří lidé se cíleně každý den snaží překonávat překážky, aby dosáhli úspěchu a druzí se k tomu můžou stavět laxně. Jedno je však jasné, každého člověka na světě potěší pocit úspěchu, ať už to bude v osobním nebo profesním životě, protože lidstvo má úspěch spojený s oceněním či odměnou. Neexistuje jednotná definice úspěchu, neboť každý tvor je jedinečný, a to i svým názorem na stejnou problematiku.

Co je to úspěch? Čím je ovlivněn? Jak je možné dosáhnout úspěchu?

Následující definice autorů z různých oblastí přiblíží problematiku úspěchu, kterou se již dlouhá léta zabývají odborníci po celém světě.

O úspěchu Plamínek (2010) hovoří jako o „stavu, kdy bylo dosaženo toho, čeho být dosaženo mělo“. Dále uvádí, že tento je relativní a lze ho definovat pouze ve vztahu k něčemu. Freud popsal 3 složky osobnosti, z nich nejnižší je pudové „id“, následované „egem“, které vyvažuje „id“, a třetí položku tzv. svědomité „superego“. Toto je jeden z příkladů toho, jak je osobnost složitá, protože autor dále uvádí to, že různé složky naší osobnosti si mohou přát a pociťovat úspěch jinak. Mezi faktory, které podle autora ovlivňují úspěch, jsou následující: „Moci“, „Umět“ a „Chtít“.

Americký psycholog David Niven (2003) popisuje životní úspěch jako to, že se nám dostane toho, co potřebujeme. Zároveň ve své publikaci shrnuje vědecké výzkumy, které studovaly obecné vlastnosti a rysy úspěšných lidí, mezi něž mimo jiné patří to, aby si lidé uvědomili, že:

- schopnost začíná pocitem, že jsou schopni;
- musí pokračovat dál ve své cestě vpřed a nevzdávat se;
- oni sami musí oplývat sebedůvěrou a vírou ve vlastní úspěch;
- musí nestále přemýšlet o svých cílech a svém dalším směřování;

- musí věřit v sebe;
- důležitý se přístup samotného člověka, který musí být přesvědčen ve své vlastní schopnosti a zároveň o musí přesvědčit okolí, že takové schopnosti má;
- musí překonávat překážky sami pro sebe a pro to, aby byli lidé doceněni druhými;
- i malý úspěch je výhra, které vede k dosažení cíle.

O úspěchu jako o sérii správných rozhodnutí, za kterými si musí člověk vytrvale a soustředěně jít hovoří australský řečník Newman (1998). Abychom dosáhli úspěchu, musí náš život být naplněn smyslem a cílem, který musí být specifický, měřitelný, dosažitelný, reálný a lákavý. Dle Newmana (1998), aby byl člověk úspěšný musí:

- ovládat svůj myšlenkový svět;
- mít jasné cíle;
- ovládat svoji řeč;
- převzít odpovědnost;
- překonat nezdary;
- přátelit se s dobrými lidmi;
- pracovat víc chytře, než usilovněji;
- dělat víc, než se očekává;
- vytrvat;
- být oddán věci.

Leary-Joyceová (2011) definuje úspěch jednoduchou rovnicí: Bezpečí + Výzva + Naplnění = Úspěch. Při dodržení tohoto vzorce a základních pěti pravidel člověk docílí úspěšného života, tj. toho, co si přejeme.

Klein a Kresse (2008) hovoří o úspěchu jako o dosažení určitých cílů, kterých lze dosáhnout schopností pojmenovat jasné cíle, ty dále postupně a logicky plánovat a cíleně sledovat.

Základem úspěchu je sebedůvěra, sebeúcta a sebevědomí. Tato triáda dále vede k životní spokojenosti a štěstí. (Novák, 2015)

St. John (2011) si vykládá úspěch jako nekončící cestu, při které musí člověk mít osm charakteristik, které jsou podle jeho výzkumu spojeny s úspěchem. Lidé musí být nadšení, nápavití, pracovití, zaměřeni, vytrvalí, nápomocní, otevření ke zdokonalování sebe sama a schopni donutit se něco udělat.

Z výše uvedených definic vyplývá, že si lidé musí stanovit jasné a konkrétní cíle, vytrvat a věřit v sebe. Je to nekončící celoživotní proces, díky kterému lze dosáhnout úspěchu, spokojenosti a štěstí. Člověk musí pochopit, že klíčem k úspěchu je čas a umění komunikovat.

## 2 Studijní úspěšnost

Dalším velmi diskutovaným pojmem je studijní úspěšnost, která je velmi důležitou součástí procesu edukace. Je vymezena hodnocením školního výkonu, který je prováděn kantorem, jenž má své subjektivní pojetí úspěchu. Mezi tímto učitelovým pojetím úspěšného žáka či studenta probíhá neustálá komparace s konkrétním žákem.

Pedagogický slovník (2003) ji definuje jako zvládnutí požadavků školy jednotlivcem, což se v pozitivním slova smyslu projevuje v jeho školním prospěchu. Druhá definice hovoří o produktu učitele a žáka, kdy dojde vzájemnou kooperací k dosažení vytyčených cílů.

Dle výkladového slovníku z pedagogiky (2012) je školní úspěšnost chápána jako uskutečnění nároků společnosti na jedince prostřednictvím školy. Za úspěšného žáka lze počítat pouze toho, který podává odpovídající výkony a osvojil si aktivní metody práce, které ho dovedou k tomu, že může pracovat samostatně. Slovník dále definuje tři složky školní úspěšnosti:

- výkon,
- činnost,
- rozvoj žákovy osobnosti.

Školní úspěšnost je ovlivněna: aktivitou žáka, prací učitele, klimatem ve třídě, aspirací žáka i rodiny, vztahem společnosti ke vzdělání.

Košíková (2011) si v širším pojetí vykládá školní úspěšnost jako školní výkon, který zároveň zahrnuje i subjektivní prožívání výkonu žákem. Školní úspěšnost nezasahuje jen do školního prostředí, ale je ovlivněna i rodinnými vazbami, plány a představami konkrétního žáka a jeho rodiny.

Helus 1979 in Skorunková vymezuje školní úspěšnost jako soulad, který je vytvářen během výchovně vzdělávacího procesu mezi požadavky školy, tj. nároky společnosti na osobnost jedince, a výkonem konkrétního jedince.

Rubešová (2009) in Matoušková uvádí, že úspěšnost souvisí s dosaženými známkami či s rozvojem osobnosti studenta.

Ve školním prostředí je školní úspěšnost (dobrá známka) chápána jako kvalitní plnění předepsaných školních povinností. Obecně lze konstatovat, že dobrá známka je důsledek žákových dostatečných schopnostních předpokladů.

Mareš (2013) hovoří o relativní neúspěšnosti, kdy žák pracuje pod své možnosti a dosahuje tak nižší úrovně výkonu. To může být zapříčiněno vlivem osobnostních, etnických či kulturních zvláštností, mimoškolními zájmy, psychosociálním klimatem třídy a školy. Takoví žáci nejsou dostatečně motivovaní, nestanovují si vyšší cíle, neprojevují snahu. V škole se setkáme se třemi typy relativně neúspěšných žáků – první typ si nevěří, podceňuje se a je emočně nezralý; druhý typ neprojevuje zájem o daný předmět a školu obecně, protože ho škola nezajímá; třetí typ se nesnaží, měl by navíc, ale jemu stačí být průměrný.

Na druhé straně leží relativní úspěšnost, kdy dochází podle Mareše (2013) k tomu, že žák nad očekávání dosahuje vysokého výkonu i přesto, že jsou jeho schopnosti nižší. Jeho předpoklady jsou vykompenzovány zvýšenou snahou, úsilím a motivací stát se úspěšným. Pro tento typ žáka není důležité vzdělávání jako takové, ale odměny v podobě pochval či známek. Mareš (2013) uvádí, že tito žáci chtějí být úspěšní pouze ze sociálních důvodů, např. dokázat rodičům či spolužákům, že na to mají; ze strachu z neúspěchu, aby se neztrapnili před spolužáky. Pokud dosáhnou úspěchu, neprožívají ho tak intenzivně jako neúspěch, který je velmi trápí.

### 3 Prediktory studijního úspěchu

Úspěch je determinován hned několika prediktory. Skorunková (2016) uvádí, že inteligence, socioekonomický status studenta či zájem o studovaný obor patří k významným činitelům studijního úspěchu.

Čáp (1997) rozděluje prediktory školního výkonu na vnitřní a vnější podmínky.

Mezi vnitřní prediktory řadí:

- aktuální stav jedince,
- biologické podmínky žákovy činnosti,
- motivace k učení,
- schopnosti a osvojené dovednosti a vědomosti,
- procesy poznávání a učení, rozvoj intelektových schopností
- rysy osobnosti.

Vnitřní determinanty zahrnují:

- učitele a jeho interakci se žákem,
- pedagogické požadavky a podmínky,
- prostředí ve škole.

Požadavek současné moderní pedagogiky po diverzifikaci vzdělávání, jež je jedním ze zásadních témat organizace ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development), která sdružuje přes stovky tisíc pedagogů po celém světě, je obzvlášť zásadním faktorem, pokud chtějí studenti či žáci dosáhnout úspěchu v učení se cizímu jazyku. (Lojová, Vlčková; 2011)

Janíková (2007) uvádí, že mnoho výzkumů prokázalo, že k tomu, aby byl student úspěšný, je nejen potřeba používání efektivních strategií, ale i činnostní přístup a motivační faktory.



## 3.1 Inteligence

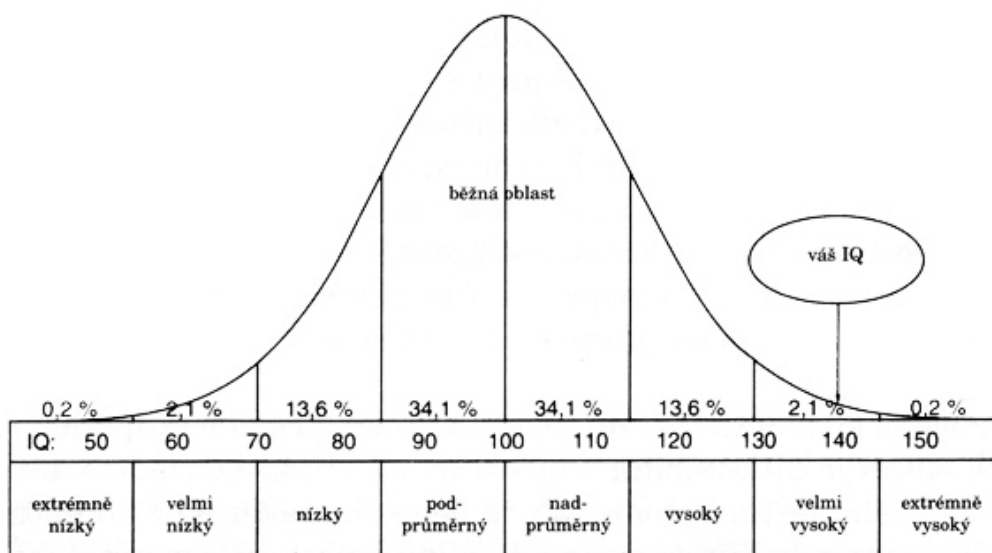
Inteligence patří k významnému výkonovému prediktoru, který ovlivňuje naše myšlení. Odborníci mj. Eyseck (1981) in Hassenstein hovoří o tom, že inteligence je z 80 % dána genetikou a zbývajících 20 % je vyvíjena učením se, které může každý jedinec ovlivnit.

Toto téma zajímalo myslitele a filozofy po celá staletí a do dnešní doby se nedošlo k obecné definici, která by přesně vystihovala problematiku inteligence. Pedagogický slovník (2003) formuluje pojem dle Sternberga (2002) jako o účelné či úspěšné adaptaci jedince v kontextu reálného světa a jako schopnost jedince názorně a abstraktně myslet mj. v řečových či numerických aj. vztazích a nalézt řešení problému. Obecně lze říci, že jedinec dokáže účelně jednat a úspěšně zvládnout komplexní situace.

Jak uvádí Čáp a Mareš (2001), inteligence je soubor kognitivních schopností, které působí na naše poznávání, učení a řešení problémů. Dále se dělí na obecnou inteligenci a speciální intelektové schopnosti. První zmíněná je spojena s celkovou schopností učit se a řešit problémy, a je zaměřena především na verbální schopnosti. Skorunková (2016) uvádí, že inteligence je schopnost přizpůsobit se, abstraktně myslet, bezprostředně reagovat a nalézt vhodné řešení problému a učit se ze zkušenosti.

Dle Valenty a kol. (2015) je to schopnost učit se ze zkušenosti a přizpůsobit se okolí. To je doplněno schopností sebereflexe svých mentálních procesů a možnosti jejich regulace neboli metakognicí.

Ke zjištění inteligence nestačí pouhé pozorování jedince, ale využívá se testů inteligence, které jsou schopny na základě mentálního a chronologického věku naměřit hodnotu IQ. Je však třeba brát v potaz, že výsledek neznamena konečnou hodnotu inteligence, protože tyto testy měří pouze abstraktní část inteligence. Dle Gaussovy křivky na obr. č.1 lze konstatovat, že největší část populace, tj. 68,2 %, má hodnoty inteligence od podprůměrných 90 do nadprůměrných 110.



Obrázek 1 Rozložení inteligence v populaci podle Gaussovy křivky, dostupné z [http://casopis.mensa.cz/veda/inteligence\\_a\\_jeji\\_mereni.html](http://casopis.mensa.cz/veda/inteligence_a_jeji_mereni.html)

Nelze si nevšimnout, že již v samotné definici, která je uvedena v Pedagogickém slovníku (2003) viz výše, je použito slovo „úspěšné“. McCall 1977 in Skorunková 2016 uvádí, že inteligence významně koreluje se studijními a pracovními úspěchy.

### 3.1.1 Nadání

Pedagogický slovník (2003) uvádí definici nadání neboli talent, jako schopnost člověka, který vykonává intelektuální či fyzické činnosti v takovém měřítku, jež se zdají jako výjimečné v porovnání s ostatními jedinci. Někteří odborníci často hovoří o tom, že nadání neboli dispozice k něčemu, je přirozená součást každého normálního jedince. V pedagogice se setkáváme s pojetím nadání především intelektového charakteru, tj. o výjimečné složce osobnosti u některých jedinců. Jedná se nejčastěji o talent osvojování cizích jazyků nebo umělecký talent. Pro takové jedince je přizpůsobena i výuka díky speciálně vzdělávacím programům.

Valenta a kol. (2015) hovoří, že nadání je souhrn specifických vloh, které se projevují v různých lidských činnostech, např.: sport, hudba či matematika. Předpokládá se, že s nadáním se každý člověk rodí, ale je potřeba ho dále rozvíjet. Dle Čápa a Mareše (2001) je nadání chápáno jako souhrn dobře vyvinutých schopností pro určitou oblast lidské činnosti např. matematiku, jazyky či umění. Talent a genialita jsou označení pro zvláště vysoké až výjimečné nadání. Podle Mareše (2013) nadání bývá intelektového charakteru a je fixní. *„V diferencovaném pojetí označuje potenciality, možnosti jedince pro úspěšné vykonávání určité činnosti, které ještě neměly čas se naplno projevit. Nadaný jedinec „nositel“ nadání, nebyl ještě „odhalený“ svým okolím a někdy si neuvědomuje své nadání, sám v sobě ho neodhalil.“* Mareš (2013, str. 530)

O nadání se hovoří i ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, kde za mimořádně nadaného žáka je považován ten, jehož *schopnosti v celé škále činností či v jednotlivých oblastech, po srovnání s vrstevníky, jsou na mimořádně vysoké úrovni.*

## 3.2 Motivace

Motivace patří k dalším významným činitelům úspěchu, protože jak uvádí Klein a Kresse (2008), bez lidské touhy po splnění cíle jej člověk stěží dosáhne. Pokud je jedinec silně vnitřně motivován, bývá často velmi úspěšný ve vztahu k plnění svých zvolených cílů. Lidé se slabou vnitřní motivací či demotivovaní jedinci velmi těžko dosahují svých vytyčených cílů. To dokazuje i Janíková (2007), která poukazuje na to, že motivace je klíčový faktor, který ovlivňuje úspěšnost právě při studiu cizího jazyka.

Samotné slovo motivace pochází z latinského slova „movere“, což v překladu znamená hýbati nebo pohybovati. Dle Čápa a Mareše (2001) se motivace chápe jako souhrn hybných momentů v osobnosti, činnostech, prožívání a chování. Tyto momenty podněcují člověka k tomu, aby něco udělal, reagoval, nebo ho to naopak tlumí či zabraňuje na něco reagovat. Motivace přidává do lidských činností, chování a prožívání nejen energii, ale i směr. (Čáp, Mareš; 2001)

Pedagogický slovník (2003) pojem motivaci vymezuje jako „*souhrn všech vnitřních a vnějších faktorů, které:*

- 1. vzbuzují, aktivují a dodávají energii lidskému jednání;*
- 2. zaměřují toto jednání určitým směrem,*
- 3. řídí jeho průběh a ovlivňování výsledků;*
- 4. ovlivňují též způsob reagování jedince na jeho jednání, prožívání a vztahy k lidem a ke světu.“*

Mareš (2013) si vykládá motivaci jako soubor vnitřních a vnějších faktorů, které:

- mají různou intenzitu, která se může měnit;
- se mohou měnit jak svým vlastním úsilím, tak i lidmi z okolí;
- mají aktivizační význam, tzn. nastartují lidské jednání;
- vyvolají očekávání, která jsou spojena s konkrétní situací, možným výsledkem či překážkou, před kterou jedinec stojí;
- vedou k tomu, že jedinec si jde za tím, co si vymezil;
- zajišťují lidské jednání v chodu;

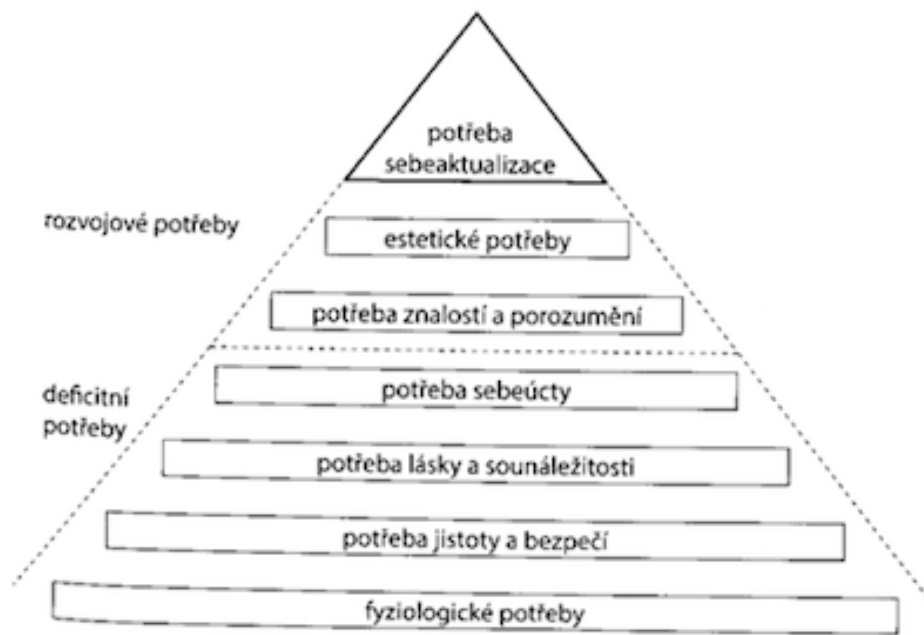
- způsobí prožívání úspěchu či neúspěchu a vedou k sebereflexi chování jedince a druhých zapojených lidí.

Mareš (2013) také hovoří o tom, že motivace se skládá ze strukturní části (ta je složena z různě složitých strukturních modelů, které obsahují motivační proměnné), průběhové části (zachycuje proces samotné motivace) a výsledkové neboli produktové části.

Podle Mareše (2013) jsou dva základní druhy motivace – vnitřní motivace (já sám chci) a vnější motivace (jsem donucen či pobízen někým jiným).

Mareš (2013) poukazuje na vztah mezi motivací a lidskými potřebami, časem, nadějí, cílem, výkonem, sebeúctou člověka, zaujetím zajímavou činností či hledáním příčin úspěchu a neúspěchu.

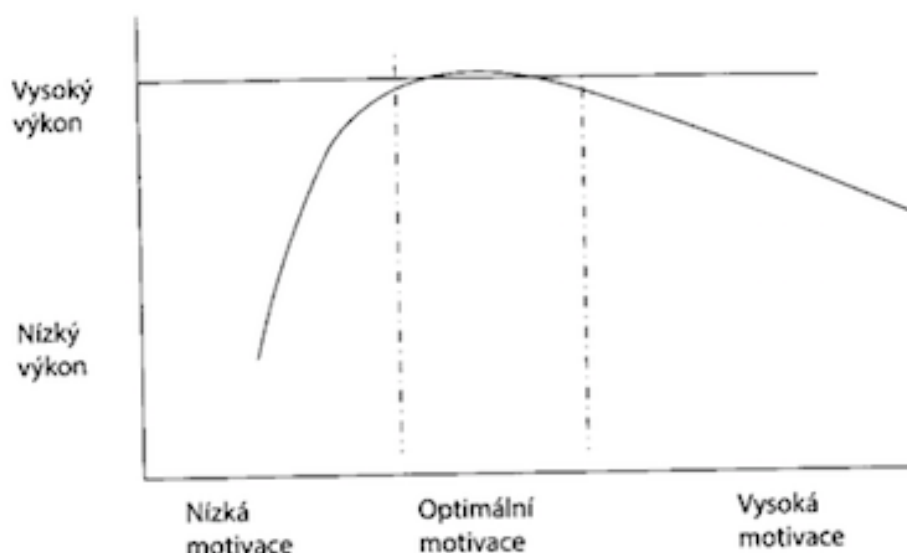
1. Vztah motivace k lidským potřebám – člověk je motivován, aby získal něco, co mu krátkodobě či dlouhodobě chybí, či je to příjemné, tzv. potřeby. Hierarchií lidských potřeb se zabýval americký psycholog A. Maslow, který seřadil potřeby do pyramidy viz Obrázek č. 2. Abychom mohli dosáhnout vrcholu pyramidy – potřeby seberealizace, musíme nejdříve uspokojit potřeby, kterou jsou níže. Dále rozdělil potřeby do dvou skupin – deficitní, kam se dále řadí základní lidské potřeby, potřeba jistoty a bezpečí, potřeba lásky a sounáležitosti a potřeba sebeúcty; a rozvojové potřeby, kam patří potřeba znalostí a porozumění, estetické potřeby a potřeba seberealizace. Mareš poukazuje na to, aby si pedagogové uvědomili, že pokud děti, které budou hladové, žíznivé, nevyspalé či nemocné (chybí základní fyziologické potřeby), budou vyřazovány z kolektivu (chybí potřeba sounáležitosti), budou zesměšňovány a budou se bát chodit do školy (chybí potřeba jistoty, bezpečí a sebeúcty), se stěží budou soustředit a mohou mít jisté problémy s učením. Dále Mareš (2013) shrnuje čtyři základní potřeby, které souvisí s motivací k učení. Jedná se o potřebu poznávací (kognitivní), sociální, výkonovou a potřebu perspektivy.



Obrázek 2 - Maslowova hierarchie lidských potřeb (Mareš, 2013)

2. Vztah motivace k času – obecně se rozlišuje čas objektivní (lze měřit) a subjektivní (každý jedinec ho vnímá odlišně). Výzkumy v zahraničí např. Stratham et. al. (1994) dokázaly, že jedinec přemýšlí o budoucnosti, svém jednání a jeho možných dopadech. Jako důležitou Mareš (2013) považuje perspektivní motivaci, kdy si jedinec stanoví cíl a čas, díky kterému reálně dojde k dosažení cíle.
3. Vztah motivace a naděje – naděje lze chápat ve dvou rovinách jako trvalý rys člověka, který u něj přetrvává po celý život, či jako pozitivní stav, kterým jedinec přistupuje k určité životní situaci, která je dočasná. Mareš dále poukazuje na to, že američtí odborníci při školních výzkumech zjistili, že žáci, kteří mají větší naději, věří, že v budoucnu jim to půjde dobře ve škole, protože na tom pracují, mívají lepší školní výsledky.
4. Vztah motivace a výkonu – neboli výkonová motivace v sobě zahrnuje motivaci na úspěch (snaha o vysoký výkon) a strach z neúspěchu (snaha vyhnout se výkonovým situacím). Důležitým pojmem, který se váže k tomuto tématu, je aspirační úroveň, jež poukazuje na to, na co si student věří a trůfá. Student si na základě zhodnocení svých schopností stanovuje

cíle, kterých chce dosáhnout. V pedagogické praxi se můžeme setkat s žáky, kteří nedokáží objektivně zhodnotit své schopnosti a možnosti, a často se podceňují (např. ze strachu z neúspěchu) nebo přeceňují (např. zkouší štěstí či se předvádějí).



Obrázek 3 - Vztah mezi motivací a výkonem, Mareš (2013)

Z obrázku č. 3 lze vyvodit, že pokud je žák málo motivován, logicky má také nízký výkon. Je-li žák až vysoce přemotivován, může být jeho výkon průměrný, ba i horší. Žáci, kteří jsou optimálně motivováni, berou úkol jako výzvu a dosahují vysokých výkonů.

5. Vztah motivace k zaujetí zajímavou činností - jedinec vykonává činnost, která ho baví, je zajímavá a vše mu jde velmi lehce, často se do této činnosti ponoří. Touto problematikou se zabývá americký psycholog maďarského původu Mihaly Csikszentmihalyi, který zavedl pro tento stav myslí pojem „*flow*“ fenomén (stav blažené mysli). Existují pedagogicko-psychologické výzkumy např. Shernoffa, Csikszentmihalyiho a Schneidera z roku 2003, které zjišťovaly, při jakých situacích žáci zažívají pocit „*flow*“. Bylo zjištěno, že tohoto prožitku lze dosáhnout, pokud studenti projeví zájem o konkrétní činnost, jsou při ní plně soustředěni a mají z ní potěšení.

6. Vztah motivace a sebeúcty – tímto vztahem se zabýval americký psycholog Martin Covington, který tvrdil, že má každý nějakou hrdost a bojí se, že by se mohl dostat do situací, kdy selže nejen ve vlastních očích, ale i v očích druhých. Tento strach zaktivuje sebeúctu a jedince namotivuje k tomu, aby se do těchto situací nedostával či mohl uniknout.
7. Vztah motivace a hledání příčin svých úspěchů a neúspěchů – touto problematikou se zabývá americký psycholog Bernard Weiner, který tvrdí, že jedinec se chová jako vědec, protože hledá konkrétní příčiny jeho úspěchu či neúspěchu a jejich vysvětlení. Tomuto procesu subjektivního připisování příčin, ať už úspěchu či neúspěchu, se říká kauzální atribuce.

lokalizace příčiny	žákův	žákův předpoklad o uváděné příčině	
	školní	stabilní příčina	nestabilní, proměnlivá příčina
	výsledek		
	úspěch	<b>schopnosti:</b> <i>mám na to; jsem chytrý, inteligentní, nadaný;</i>	<b>úsilí, snaha:</b> <i>věnoval jsem tomu čas; snažil jsem se na to připravit; zopakoval jsem si to; nechal jsem si to vysvětlit;</i>
vnitřní příčina (v žákovi)	neúspěch	<i>nemám na to; jsem hloupý, blbý, pitomý; jsem debil;</i>	<i>dal jsem tomu málo; měl jsem asi začít dříve, neodhadl jsem to; vykašlal jsem se na to, a teď to mám;</i>
	úspěch	<b>obtížnost zadaného úkolu:</b> <i>bylo to docela lehké; nic to nebylo; pohoda; nic těžkého tam nakonec nedala;</i>	<b>náhoda:</b> <i>měl jsem štěstí; byla to klika; vytáhl jsem si dobrou otázku; náhodou jsem se na to podíval – a zrovna z toho jsem byl zkoušený; učitel měl dnes dobrou náladu;</i>
vnější příčina (mimo žáka)	neúspěch	<i>bylo to strašně těžké; učitelka tam dala šílené příklady; tyhle věci jsme vůbec neprobírali, kdo to má vědět?</i>	<i>měl jsem smůlu; vůbec jsem nečekal, že mě ještě vyvolá; tuhle otázku jsem nechtěl – a zrovna jsem ji dostal; učitel měl dnes blbou náladu</i>

Obrázek 4 - Žákovo hledání příčin úspěchu či neúspěchu v učení, Mareš (2013)

Z obrázku č. 4 lze konstatovat, že příčiny mohou být jak v jedinci (vnitřní), tak i mimo něj (vnější); stálé (schopnosti nebo obtížnost daného úkolu) nebo proměnlivé (měnění se úsilí či snaha). Žák může být motivován a ovlivnit tak své úsilí či snahu, na druhou stranu nedokáže ovlivnit svůj intelekt.



Vlčková (2014) ve svém výzkumu zjišťovala motivaci žáků 2. stupně ZŠ ke studiu prvního cizího jazyka. Zjistila, že čím větší motivace, tím větší obliba a nižší obtížnost. Pro 88 % dotazovaných se největším motivátorem stává „vybavenost na budoucnost, tj. mít dobrou práci“, za tím následuje „pocit, že se něco naučí v cizím jazyce“. Druzí hovoří o „povinnosti“ a s tím je spojeno i to, že někteří uvedli, že rodiče chtějí, aby byli v cizím jazyce dobří. Někteří uvedli i to, že se učí cizí jazyk, aby je měl pedagog rád.

### 3.3 Postoje

Jedná se o jedincem hodnotící vztah vůči okolním lidem, světu a sobě samému. Člověk se chová a reaguje na situace a podněty relativně stabilním způsobem. Postoje jsou získávány a přebírány učením z kruhu svých nejbližších lidí a jiných sociálních prostředí, které mají významný vliv na jedince. (Pedagogický slovník, 2003)

Čáp a Mareš (2001) definují postoje jako získané motivy, které poukazují na vztah jedince k určitému objektu, věci, lidem, události aj. Postoj zahrnuje tři složky:

- poznání objektu, názory na něj;
- citové hodnocení;
- návyk nebo pobídka k jednání a chování, které je v souladu s názorem a emočním hodnocením.

Kassin (2007) hovoří o tom, že postoje jsou reakce na určitý objekt, myšlenku či jedince, které mohou být pozitivní, negativní nebo smíšené.

Eagly a Chaiken (1998) definují postoje jako „*Psychologickou tendenci vyjádřenou hodnocením určité entity s určitou mírou souhlasu či nesouhlasu*“ (Eagly a Chaiken, 1998, in Hewstone, Stroebe, 2006, str. 283).

Postoje jsou složeny ze tříúrovňových složek:

- kognitivní (zahrnuje všechno, co o předmětu, myšlence či člověku víme),
- emocionální (vystihuje to, co cítíme k určité věci, jedinci nebo tvrzení)
- konativní složka (představuje samotné jednání vůči předmětu postoje). (Bendl, 2015) Např. mám kladný vztah ke studiu ruského jazyka = můj postoj; studuji gramatická pravidla ruského jazyka = kognitivní složka; obdivuji fonetickou a lexikální stránku ruského jazyka = emocionální složka; dobrovolně se přihlásím na celosvětovou soutěž z psaní diktátu z ruského jazyka = složka konativní.

Postoje také mají několik psychologických funkcí, mezi něž řadíme:

- znalostní funkci (zajišťuje funkci třídění informací a vytváření názoru na svět, jedince, myšlenky či předměty),
- sociální adjustaci (zprostředkování vztahů k jiným lidem)

- instrumentální funkci (pomáhá vyhnout se tomu, co nám v minulosti ublížilo, a naopak posílení toho, za co jsme byli odměněni)
- ego-obrannou funkci (pomáhá nás chránit před úzkostí a ohrožením sebeúcty). (Bendl, 2015)

Postoje jsou tradičně získávány v průběhu života od rodinných příslušníků, se kterými jedinec žije v jedné domácnosti a od lidí, se kterými se pravidelně setkává. (Bendl, 2015)

### 3.4 Schopnosti a dovednosti

Pedagogický slovník (2003) definuje schopnost jako individuální potenciál jedince pro vykonávání určitých činností v budoucnu. Schopnosti jsou do jisté míry podmíněny genetikou, mohou se, ale i nemusí rozvinout. To závisí na tom, v jakém sociální prostředí člověk žije, jak kvalitní výchovu a vzdělání dostal.

Schopnosti jsou:

- zrakové,
- sluchové,
- pohybové,
- intelektové.

Dovednosti jsou chápány jako způsobilost člověka k provádění určitých činností (např. čtení, plavání či jízda na kole). Švec (1998) In Pedagogický slovník jsou dovednosti chápány jako způsobilost jedince, která je založena na předchozích zkušenostech k řešení problémových situací. Do jisté míry jsou vrozené a dají se také získat záměrným či spontánním učením a výcvikem.

Valenta a kol. (2015) hovoří o dovednostech jako způsobilostech k řešení úkolů a problémů, jež jsou částečně vrozené, naučené záměrně či spontánně. Rozděluje dovednosti intelektové (řešení úkolů a problémů či učení cizího jazyka) a senzomotorické (jízda na koni či plavání).

Čáp a Mareš (2001) definují schopnosti, které umožňují člověku naučit se určitým činnostem a zároveň je dokáže dobře vykonávat. Rozlišují schopni verbální, numerické, prostorové, paměťové, percepční, umělecké, sportovní a sociální. Dovednosti jsou těsně svázány se schopnostmi, a proto není snadné je rozlišit. Někteří odborníci řadí dovednosti jako součást schopností a druhými jsou brány na stejné úrovni jako jsou schopnosti s důrazem na jejich těsné spojení.

O dovednostech se zmiňuje i Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, dále jen RVP ZV, v rámci svých cílů tzv. klíčových kompetencí, které vyžadují, aby učitel kladl důraz na komplexní rozvoj vědomostí, dovedností a postojů žáků. Výuka dle RVP by měla být dostatečně vyvážená, aby se v ní mohly všechny složky rozvíjet a zároveň prolínat mezi sebou.

Bělecký (2007, str. 7) uvádí, že „*Mít kompetenci znamená, že člověk (žák) je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, v osobním životě.*“

### 3.5 Styly a strategie učení

V životě, jakožto celoživotním procesu učení, se učíme pomocí různých technik, metod či strategií, které nám pomáhají co nejlépe, a hlavně úspěšně, naučit se čemukoli. U každého jedince najdeme jiné cesty, kterými dosahují upevnění toho, čemu se chtějí naučit, protože každý jedinec má jiné vnitřní charakteristiky a jiný přístup k učení. Někteří se učí slovíčka se sluchátky na uších a někdo musí mít u učení ticho, protože si je potichu předříkává. Druzí se pohybují se seznamem slovíček po celé místnosti a další se chodí učit do parku na čerstvý vzduch. U někoho najdeme přehledně podtrhaná či zvýrazněná slovíčka a u druhých můžeme vidět chaoticky napsaná slovíčka. Všichni výše zmínění mají různé styly a strategie učení, nicméně cíl mají stejný – a to naučení se slovíček.

Podle Oxford (2003), studijní styly a strategie patří k hlavním faktorům, které pomáhají zjistit, jak a jak dobře se studenti učí cizí jazyk.

První teorie o problematice stylů učení vychází z obecné psychologie, která se v počátcích zabývala porozuměním učebních procesů či hledáním všeobecně platnému modelu učení. To vedlo k prvním diskuzím a doporučením, jejichž cílem bylo nejen zefektivnit, ale i zvýšit úspěšnost samotného procesu učení. V současné době se nejvíce problematikou stylů učení zabývá kognitivní psychologie, která sleduje odlišnosti a shody v lidském vnímání, a reagování na podněty okolí či zpracovávání a uchovávání získaných informací. (Lojová, Vlčková; 2011)

První výzkumy strategií učení se vážou k práci Arona Cartona „*The Method of Interference in Foreign Language Study*“ z roku 1966. Nejen styly učení, ale i strategie učení byly ovlivněny kognitivní psychologií, která zcela změnila pohled na vyučovací proces. Z dříve dominantní pozornosti na učitele a procesy vyučování se přesunula pozornost na žáky a studenty a jejich učebním procesům. 70. léta byla ve znamení výzkumů strategií učení, kdy byli úspěšní studenti dotazováni, jaké strategie používají, aby byli úspěšní. Odborníci vycházeli z teorie, že používáním strategií učení lze dosáhnout úspěchu v učení se cizímu jazyku. Domnívali se, že tyto strategie mohou používat i slabší žáci, aby dosáhli úspěchu, pokud si je zvnitřní a budou je systematicky používat. (Lojová, Vlčková; 2011)

Nejznámější impuls, který výrazně ovlivnil další vývoj strategií učení, je práce Joan Rubin „*What the „good language learner“ can teach us*“, která vedla několik výzkumů, jež prokázaly, že úspěšní studenti např.:

- velmi přesně odhadují význam neznámých slov,
- snaží se komunikovat bez zábran a strachu z udělení chyb,
- využívají analýzy a všechny možnosti k procvičení jazyka,
- analyzují nejen vlastní ústní projev, ale i ostatních. (Lojová, Vlčková; 2011)

V 80. letech se poprvé setkáváme s výzkumy odborníků, mj. Andersona (1989), Politzera (1989) či Bialystoka (1981), které hledaly, koreluje-li studijní úspěšnost s používáním strategií. (Lojová, Vlčková; 2011)

Výzkumy z 90. let ukázaly, že nejde jen o to, jaké konkrétní strategie úspěšní žáci používají, ale o to, jak efektivně a systematicky je využívají a kombinují. Purpura (1999) a Wen s Johnsonem (1997) zjistili, že je mezi strategiemi učení a studijní úspěšností významná spojitost. (Lojová, Vlčková; 2011)

V současnosti se odborníci zaměřují na konkrétní strategické chování při určitých jazykových úlohách. Odstoupilo se od názoru, že jeden přístup bude vyhovovat všem a přešlo se postupně k individuálnímu přístupu. Vznikají různé diagnostické nástroje (např. Cohena, Oxford, Vlčkové a Příkrylové) pro zjištění stylů či strategií učení, které mohou být nápomocné nejen pro učitele, ale i samotné studenty. (Lojová, Vlčková; 2011)

Tlak dnešní uspěchané společnosti vyzdvihl tzv. „rychlourky“ pro začátečníky, které se specializují na intenzivní a efektivní, avšak velmi rychlou výuku cizího jazyka. Tyto kurzy mnohdy naučí jedince cizí jazyk, avšak společnost si musí uvědomit, že výuka cizího jazyka je celoživotní proces a bez každodenního opakování je znalost často velmi rychle zapomenuta. Dalším negativem „rychlourků“ je i to, že často není brána v potaz individualita jedince. Proto by lektoři a pedagogové cizích jazyků měli reagovat na individualitu svých studentů a nabídnout jim takové styly a strategie, které budou vyhovovat jeho individuálním specifikám.

Styly a strategie učení spolu velmi úzce souvisí a zároveň se navzájem ovlivňují, nicméně je třeba tyto dva pojmy od sebe odlišovat. Styly učení jsou relativně stabilní, konzistentní a geneticky ovlivněné „*preference, díky kterým jedinec přistupuje určitým způsobem k učení. Na druhé straně strategie učení jsou naučené a vytvořené postupy, se kterými jedinec přistupuje k učebnímu procesu. Jinými slovy, více méně dané predispozice (styly učení) se projevují určitými strategiemi, které spolu souvisí.*“ (Lojová, Vlčková; 2011, str. 50)

Výzkumy ukazují, že studenti dosahují lepších výsledků neboli úspěchu, když v samotném procesu učení plně využívají svých silných stránek a přizpůsobují učební proces svým individuálním stylům a strategiím. (Lojová, Vlčková; 2011)

Na výuku efektivních strategií také upozorňuje Allwright (1990) i Little (1991) in Vlčková (2010), protože mohou pomoci k autonomnímu učení.



### 3.5.1 Styly učení

Pedagogický slovník (2003) charakterizuje styly učení jako postupy učení, které jedinec používá v určitém časové období ve většině pedagogických situací. Styly jsou geneticky podmíněny a rozvíjeny jak vnitřními, tak i vnějšími faktory.

Sarasin (1999) in Lojová, Vlčková (2011) definuje styly učení jako specifické vzorce chování, které ovlivňují jedincův přístup k učení. Lze říci, že je to preference jedince vnímat, zpracovávat a uchovávat informace jemu vyhovujícím způsobem. Jelínek (1995/1996) in Lojová, Vlčková (2011) definici doplňuje o činitele, které ovlivňují individuální styly učení. Hovoří o zkušenostech, schopnostech, vědomostech a dovednostech, které do určité míry formují styly učení.

Jak uvádí Janíková (2007), jsou to obecné přístupy k učení, které se v průběhu života několikrát mění a díky nim člověk přijímá, zpracovává, organizuje a využívá informace.

Dle Cornett (1983) in Oxford (2003) jsou styly obecné přístupy, např. globální, analytické, auditivní a vizuální, které studenti používají při osvojování nového jazyka nebo jakéhokoli učiva.

Styly učení:

- jsou celostní a konzistentní;
- mají multidimenzionální charakter (průnik kognitivních, osobnostních a afektivních složek);
- zdůrazňují individualitu;
- mohou být podvědomé či vědomé;
- bývají relativně stálé;
- jsou považovány za preference či tendence, se kterými jedinec určitým způsobem přistupuje k výuce;
- jsou podmíněny biologickými, psychickými i sociálními faktory. (Lojová, Vlčková, 2011)

Odborníci považují styly učení za jednu ze zásadních determinant efektivního a úspěšného studia vůbec (Lojová, Vlčková; 2011), a proto by měli pedagogové informovat o způsobech efektivního a úspěšného osvojování cizích jazyků, a

postupně implementovat vědecké poznatky nejen do současných moderních teorií učení, ale i do samotného vyučovacího procesu.

Expertí z celého světa se shodují, že rychlé, efektivní a dlouhodobé úspěchy při učení se cizímu jazyku spočívají v tom, že se jedinec učí:

- stylem, který mu zajišťuje pocit jistoty a sebevědomí;
- v prostředí, které odpovídá jeho stylu učení. (Ehrman; 1996 in Lojová, Vlčková; 2011)

### 3.5.1.1 Klasifikace stylů učení zaměřené na učení se cizímu jazyku

Podle posledních odborných výzkumů tyto vybrané styly ve velké míře přispívají k úspěšnému učení se cizímu jazyku. (Lojová, Vlčková; 2011)

Janíková (2011) uvádí hned několik dělení, např.: podle smyslových preferencí, osobních aspektů, úrovně zobecňování a biologicky podmíněných rozdílů. Zároveň uvádí, že hlavní důraz ve vyučování se musí klást na to, aby byl prostor pro individuální rozvoj různých studijních stylů.

Níže uvedené styly jsou klasifikovány podle aplikačního potenciálu, který je specifický na výuku cizího jazyka u nás.

Percepční preference představuje způsob zpracování informací získaných prostřednictvím smyslových orgánů, vytváření asociací a schopnosti znovu si vybavovat informace. Experimentální psychologie hovoří o tom, že jedinci vnímají všemi smyslovými orgány, z nichž jeden či dva jsou vždy dominantní. Tato nejznámější klasifikace vyděluje tři základní styly učení neboli typy studentů:

- vizuální (s dominantním zrakovým percepčním kanálem),
- auditivní (s dominantním sluchovým percepčním kanálem),
- kinestetický (s dominantním pohybovým percepčním kanálem). (Lojová, Vlčková; 2011)

Oxford (1995) in Lojová Vlčková 2011 uvádí, že nejčastějším typem studenta, se kterým je možné se setkat, je vizuální typ (50 % - 80 %). Lze se také setkat s tzv. flexibilním typem žáka, který je schopen se přizpůsobovat a používat různé styly učení podle typu podnětu. (Lojová, Vlčková; 2011)

Janíková (2007) podle Falk-Fruhbrodtové ještě doplňuje typy studentů o komunikativní, personální a typ orientovaný na učení se s pomůckami.

S gestaltpsychologií je spojována následující klasifikace závislosti/nezávislosti na poli. Pokud je jedinec závislý na poli, vnímá učební úlohu jako celek a je pro něj obtížné vidět v úloze jednotlivé části, ze kterých se skládá. Naopak druhý typ jedince nemá problém najít v úloze jednotlivosti, avšak je pro něj složité postřehnout detaily a jednotlivé části. V současné době odborníci považují tuto nejčastěji zkoumanou klasifikaci jako kognitivní fenomén, který je ovlivněn osobnostními a sociálními aspekty, a ovlivňuje i způsob zpracování informací. (Lojová, Vlčková; 2011)

Pro výuku cizího jazyka je nezbytné, aby jedinec rozlišoval jak jednotlivé části, které tvoří celek, tak i samotný celek. Při osvojování by student měl být schopen porozumět frázi či větě jako celku v daném kontextu a zároveň porozumět části v jeho přímém významu. Lze konstatovat, že oba typy jsou pro úspěšnou výuku cizího jazyka nezbytné.

Další klasifikace se týká způsobu reakce na podnět a jeho následného zpracování. Jedinec se může zachovat impulsivně, a tehdy reaguje velmi rychle s častými chybami a bez předchozího promyšlení. Využívají systému „pokus-omyl“ a častou chybovost neberou jako závažnou. Na druhé straně můžeme najít jedince, který reaguje uvážlivě. Takový reflexivní jedinec pozorně vnímá a až po dlouhém pečlivém zvážení všech potřebných informací se nám dostane jeho vyčerpávající odpovědi. Úlohy řeší systematicky a porovnává je s předchozími zkušenostmi. Chybovost bere jako velké selhání. Impulsivnější studenti dosahují lepších výsledků v úlohách, vyžadujících tzv. brainstorming, soutěžích či aktivitách na pohotovou reakci, a naopak reflexivní studenti jsou úspěšnější v testech, kde je potřeba najít mezi několika různými odpověďmi tu správnou. (Lojová, Vlčková; 2011)

Podle míry tolerance jedince se určují dva typy studentů – studenti, kteří přijímají, akceptují a zpracovávají nejednoznačná stanoviska, která mnohdy protiřečí s jejich vlastními názory a přesvědčením. Na druhé straně jsou tu tací studenti, s nízkou mírou tolerance, kteří odmítají tvrzení, která neodpovídají jejich vlastním

přesvědčení a chápání. S takovými tvrzeními nedokáže pracovat a pociťuje mnohdy až frustraci. Odborní přišli s hypotézou, že tato teorie nejednoznačnosti souvisí s vlastním sebehodnocením a sebevědomím. Čím větší nedostatečná sebejistota, tím menší míra tolerance. Zároveň malá míra tolerance vede k pocitům nejistoty, čímž se tvoří pomyslný začarovaný kruh. Chapelle, Roberts (1986) in Lojová, Vlčková (2011) uvádí, že tolerance je jedním z důležitých faktorů úspěšného studia cizích jazyků, protože se velmi často setkáme s tím, že cizí jazyk má jiná pravidla než mateřský jazyk studujícího. Zároveň jsou tato pravidla velmi často narušována výjimkami, proto je nezbytně nutné být flexibilní a otevřen systému daného cizího jazyka. Výsledky výzkumu také ukázaly, že pro úspěšné studium cizího jazyka je ideální zvýšená míra tolerance, která napomáhá studentům poradit si i v nejednoznačných situacích, pomocí strategií učení. Lojová, Vlčková (2011) také poukazuje na to, že v českém školství se často setkáme s žáky a studenty majícími nízkou míru tolerance, která vzniká z důsledku rozdílnosti mateřského a cizího jazyka. Tito studenti často uplatňují pravidla rodného jazyka v jazyce cizím. (Lojová, Vlčková; 2011)

Dominance mozkových hemisfér také ovlivňuje styl učení studentů. Každá hemisféra jinak zpracovává informace. Jedinci učící se cizí jazyk s dominantní levou hemisférou:

- logicky a analyticky zpracovávají a třídí systém jazyka, tj. rádi se věnují učivu systému pravidel mluvnice neboli gramatiky;
- si při učení vytvářejí asociace a hledají souvislosti mezi mateřským a cizím jazykem;
- používají dělení, tabulky, diagramy, klasifikace či logická pravidla;
- mají v oblibě nejvíce gramatické učební úlohy;
- se při aktivním používání cizího jazyka opírají o jeho logická pravidla a logickou souslednost operací.

Jedinci učící se cizí jazyk s dominantní pravou hemisférou:

- využívají při učení grafickou oporu (ilustrace, plakáty, kartičky, paměťové mapy aj.), která jim pomáhá k zafixování učiva či slovíček;

- preferují kreativní a hravé způsoby výuky (písničky, obrázky, hraní rolí, videa, hádanky, pohybové aktivity aj.);
- se často v komunikaci opírají se o intuici a jazykový cit;
- vycítí neverbální obsah komunikace.

Odborníci uvádí, že při optimálním studiu jazyků se zapojují obě hemisféry, jak dominantní, tak i méně dominantní, která se během učení rozvíjí. (Lojová, Vlčková; 2011)

Podle struktury vrozených předpokladů se rozlišují dva typy:

- paměťový,
- analytický.

Jak uvádí Skehan (1989) in Lojová, Vlčková (2011), první zmíněný typ má rozvinuté paměťové schopnosti, kterých ve velké míře využívá při učení se cizího jazyka. Jeho klasický styl učení je memorování slov a frází či vytváření asociací. Upřednostňuje plynulost mluveného projevu před gramatickými pravidly. Analytický typ upřednostňuje lingvistická pravidla a správnost při používání pravidel daného jazyka.

V praxi se rozšiřuje klasifikace stylů učení podle dominující složky ve struktuře inteligence psychologa Howarda Gardnera, tzv. teorie rozmanitých inteligencí. Gardner je přesvědčen, že při vhodných podmínkách je jedinec schopen se efektivně všemu naučit, tj. i cizímu jazyku prostřednictvím jeho dominantní složky inteligence. Gardner je toho názoru, že inteligence se skládá z osmi základních komponent, které se dále větví a projevují se v určitých oblastech každodenních činností. Lidé mají různě vyvinuté složky inteligence, které mezi sebou vzájemně spolupracují a jsou determinovány nejrůznějšími faktory ať už z vnějšího okolí či těmi vnitřními podněty. Mnozí se domnívali, že lidé se úspěšně naučí cizí jazyk jen s dobře vyvinutou jazykově-verbální inteligencí, ale Gardner vyzdvihl využívání a kooperaci všech složek inteligence. Jedině tak lze dosáhnout úspěšné cizojazyčné komunikační kompetence. Jediní s dobře rozvinutou verbálně-lingvistickou inteligencí jsou úspěšní především ve čtení, psaní či verbální komunikaci. Dominance matematicko-logické složky inteligence vede k efektivnímu učení lingvistických pravidel jazykového systému a gramatiky. Studenti s převahou

vizuálně-prostorové inteligence preferují při učení ilustrace, filmy, video či grafy, protože tak mohou nejjednodušeji tvořit asociace, které jsou pro ně při učení klíčové. Kinestetická inteligence výrazně podporuje efektivní proces učení pomocí demonstrace, nejrůznějších pohybových aktivit či simulace. Výrazná dominance hudební inteligence pomáhá zefektivnit učení pomocí rýmování, mnemotechnických pomůcek či poslechu rodilého mluvčího. Dobře rozvinutá interpersonální inteligence pomáhá si snadněji osvojit jazyk pomocí komunikativních aktivit, tj. diskuzí, scének, soutěží a debat. Naopak výrazná introspektivní inteligence se projevuje v dobře rozvinutých autoregulačních vlastnostech, které jsou velmi efektní pro vlastní autonomní učení. Přizpůsobování podmínek pro své efektivní učení, tj. vlastní úprava a vedení sešitu nebo vlastní grafické znázornění učiva. Diskuze na téma abstraktních jevů či filosofické otázky jsou typické pro existencialistickou vrstvu inteligence. (Lojová, Vlčková; 2011)

Výše uvedené styly napomáhají studentům efektivně dosáhnout úspěchu při učení se cizím jazykům a zároveň vytváří podmínky, ve kterých se jedinci mohou cítit sebejistě a uvolněně, což je podle Jensena (2008) a Schumana et al., (2004) in Lojová; Vlčková (2011) jedna ze zásadních podmínek optimálního studia.

### 3.5.2 Strategie učení

Termín strategie pochází z řeckého slova *strategia*, což v překladu znamená „umění vedení války“. Samotné termíny, které využíváme v českém prostředí „strategie učení“ nebo „studijní strategie“, pochází z anglického jazyka, kde se používá termínu „learning strategies“. (Oxford 1990; in Oxford, 2003)

Lojová a Vlčková (2011) definují strategie učení jako vědomé a systematické procedury a postupy, díky kterým si usnadňujeme proces osvojování, zapamatování a následnou aplikaci poznatků.

Rubin a Wende charakterizují strategie učení jako soubory činností, plánů a postupů, vedoucích k snadnému osvojení, zapamatování, vybavení si a aplikace získaných poznatků. (Lojová, Vlčková; 2011)

Scarcela a Oxford (1992); in Oxford (2003) pod tímto pojmem chápou specifické kroky, chování nebo techniky jako hledání konverzačních partnerů nebo povzbuzování při řešení náročného jazykového úkolu, kteří studenti využívají k posílení vlastního učení. Když si studenti záměrně vybírají strategie, které odpovídají jejich studijnímu stylu, stávají se strategie užitečným nástrojem pro aktivní, záměrnou seberegulaci vlastního učení. (Oxford, 2003)

Obecně lze říci, že se jedná o postupy, které v začátcích mohou být používány podvědomě, a se záměrným hledáním vhodných strategií a rozvojem je studenti užívají již automaticky. Tyto postupy vedou k rychlému, efektivnímu a úspěšnému osvojení a upevnění získaných jazykových znalostí. Díky tomu, že studenti využívají tyto strategie, které jsou v souladu se studentovými preferencemi a kombinací správných metod a materiálů, pocítují úspěch, získají sebevědomí a tím jsou motivováni k dalšímu učení. (Oxford, 2003)

Švec (1998); in Lojová, Vlčková (2011) uvádí, že strategie, které vychází ze stylů učení, jsou formovány především:

- individualitou a vrozeným kognitivním stylem jedince,
- charakteru učiva,
- požadavky na jedince,
- způsobem regulace samotného procesu učení.

Lojová, Vlčková (2011) je tyto faktory ještě doplňují o:

- nadání na jazyky,
- motivaci a účel učení se cizímu jazyku,
- postoje a přesvědčení,
- vliv rodného jazyka,
- doba učení se cizímu jazyku,
- sociální klima třídy,
- výuka a nácvik strategií.

Cohen (2007); in Lojová, Vlčková (2011) došel po výzkumech a analýzách k následujícím charakteristikám strategií učení:

- jsou často vědomé a při častém používání dochází k zvnitřnění a stávají se podvědomými;
- mohou být do jisté míry kontrolovatelné, nicméně u některých strategií se monitorování nemusí ani projevit, protože to narušuje např.: plynulost řeči;
- pozornost je také velmi spojena se strategiemi, během rozvíjení se mění míra;
- strategie lze seskupovat a různě kombinovat podle typu jazykového úlohy;
- odborníci se shodují na tom, že jsou obecně naučitelné, zprostředkovatelné, usnadňují a zrychlují učení;
- přímo i nepřímo podporují učení;
- činí učení zábavnějším a efektivnějším;
- realizují specifické učební jazykové úlohy;
- slouží jako kompenzace tam, kde je v určitých oblastech deficit.

Strategie učení jsou chápány dle Janíkové (2007) jako postupy nebo plány, vedoucí k vlastnímu vyřešení dané úlohy či úlohy, přičemž chce něčeho dosáhnout a něčemu se vyvarovat. Strategie se skládají ze stránky úkolové (úloha s určitým obsahem a strukturou), percepční (vnímání učební situace), intencionální (stanovení záměru), rozhodovací (volba postupu), realizační (použití plánovaných kroků s využitím schopností a dovedností), kontrolní a řídicí (vyhodnocení úspěšnosti a výsledků, provádění úprav) a rezultativní (dosažený výsledek).



Vůbec první výzkumy, které sledovaly vztah mezi používáním strategií učení se cizímu jazyku a studijní úspěšností, byly provedeny v 70. a 80. letech minulého století. Hledaly se společné rysy a plány, které byly typické pro úspěšné žáky. Tyto první studie dokázaly, že úspěšní studenti využívají širšího spektra strategií.

V roce 1997 provedl Wen i Johnson výzkum, ve kterém zjistili, že strategie učení se cizímu jazyku patří mezi 6 prediktorů, které silně korelují s výkonem v cizím jazyce. Další studie Lind a Sandmann vedla k závěru, že strategie, které byly zjišťovány ve vztahu s učebním chování, pozitivně korelovaly se studijní úspěšností. Gahungu zjistil korelaci mezi používáním strategií, sebehodnocením znalostí a výsledků testů. Vztah úspěšnosti v cizím jazyce a používání strategií zjistily také Hsiao a Oxford a v českém prostředí Najvarová, která dále zjistila, že motivovaní žáci dosahují lepších výsledků. (Vlčková, 2010)

Mnoho výzkumů (např. Greena a Oxford, 1995) také dokázalo to, že pokročilejší studenti využívají větší spektrum strategií než ti méně pokročilí. Bylo také zjištěno, že úspěšní studenti jsou flexibilnější a ochotni měnit svůj způsob učení, pokud styl učitele nezapadal do jejich učebních preferencí. (Vlčková, 2010)

Tématem dalších odborných výzkumů byl vztah skupin strategií (dle Oxford 1990) a studijní úspěšnosti. Ukázala se pozitivní korelace mezi paměťovými strategiemi (Oxford a Ehrman, 1995; Olah, 2006); kognitivními strategiemi (Park, 1994; Yu, 2006), které se v českém prostředí ukázaly jako nejefektivnější (Vlčková, 2005); kompenzačními strategiemi (Oxford a Ehrman 1995; Vlčková, 2005), které jsou pravděpodobně nejvíce přínosné pro žáky s nižší znalostí cizího jazyka; metakognitivními strategiemi (Kato, 2005 či Yu, 2006), které jsou podle výzkumů prediktory úspěšnosti a pokročilosti v cizím jazyce; afektivními strategiemi (Dreyer a Oxford, 1996; Kato, 2005), které jsou více používány žáky s menšími znalostmi a sociálními strategiemi (Dreyer a Oxford, 1996; Olah, 2006), které silně korelovaly s pokročilostí v cizím jazyce. (Vlčková, 2010)

Strategie učení cizímu jazyku jsou mimo jiné i základní součástí strategických kompetencí, která je jednou z částí komunikativní kompetence. Jedním z hlavních cílů učení se cizímu jazyku je právě výše zmíněná komunikační kompetence.

### 3.5.2.1 Klasifikace strategií učení

Strategie učení se cizímu jazyku se mohou klasifikovat na základě cíle. Někteří odborníci rozlišují mezi strategiemi učení se a používání jazyka. Hlavní rozdíl je v tom, že první zmíněný termín je chápán jako postup, který student používá, aby se naučil požadovaný jazyk. Druhý termín se vztahuje k situaci, kdy student hledá vhodné postupy při používání naučené látky. Cohen a Weaver (2006); in Lojová, Vlčková uvádí čtyři typy strategií:

- strategie vybavování – znovu vybavení již známé jazykové informace pomocí vizualizace, mnemotechnik či různých grafických systémů v mysli;
- strategie opakování a procvičování – opakování frází či slovíček;
- komunikační strategie – zatímco učící se hledá v mysli vhodné slovo, využívá různých strategií (parafrázování, gestikulace či mimika), které mají za cíl udržet komunikaci;
- substituční strategie – cílem těchto strategií je ukázat, že učící má dobrou znalost jazyka pomocí zjednodušení sdělení či opisu. (Lojová, Vlčková; 2011)

Druhé rozdělení strategií učení se vztahuje k řečovým dovednostem. Řečové dovednosti lze rozdělit na receptivní dovednosti (pasivní znalost) čtení, poslech a na produktivní dovednosti psaní a mluvení neboli ústní projev.

- Strategie poslechu – jsou spojeny se zvukovou stránkou jazyka (poslech s porozuměním, výslovnost atd.);
- strategie čtení – postupy, které vedou k pochopení nejdůležitější myšlenky v textu;
- strategie psaní – slouží k vytvoření systematického a logického psaného textu;
- strategie mluvení – rozvoj a opakování komunikativních dovedností;
- strategie slovní zásoby – osvojení, zapamatování a zvnitřnění nových slovíček;

- strategie překládání – porozumění a zapamatování informací cizího jazyka pomocí překladu cizojazyčného do mateřského jazyka. (Lojová, Vlčková; 2011)

Janíková (2007) klasifikuje studijní strategie podle přístupu k učení:

1. povrchní přístup (formálně projít všemi požadavky, které jsou kladeny na žáka a vyhnout se neúspěchu),
2. hluboký přístup (zájem o učivo, orientace na principy),
3. utilitární přístup (být za každou cenu úspěšný).

Podle funkce v procesu zpracování informací jsou strategie učení se druhému a cizímu jazyku nejčastěji rozděleny na kognitivní, metakognitivní a socio-kognitivní. Kognitivní strategie jsou využívány pro identifikaci, třídění, zapamatování a následné vybavení jazykových informací. Metakognitivní strategie jsou používány především před samým učením cizího jazyka, tj. sestavení plánů, příprava podmínek a prostředí na výuku, během učení monitorují používání jazyka a po učení hodnotí výkon. Afektivní strategie slouží k regulaci emocí, postojů a motivace. Sociální strategie pomáhají učícím se komunikovat se spolužáky či rodilými mluvčími a zároveň je to prostředek k učení. (Lojová, Vlčková; 2011)

Vůbec nejznámější taxonomii strategií učení se cizímu jazyku vytvořila R. Oxford na základě Inventáře strategií učení se cizímu jazyku. Této klasifikace se využívá i v českém prostředí, protože je používána Janíkovou (2007) i Vlčkovou.

Skupina	Podskupina	Konkrétní strategie
PAMĚŤOVÉ STRATEGIE	Vytváření mentálních spojů	Seskupování/shlukování
		Asociování/propojování
		Umístění nového slova do kontextu
	Používání vizuálních a auditivních reprezentací	Používání vizuálních představ
		Sémantické mapy
		Používání zástupných klíčových slov
		Fonetické reprezentace
	Opakování	Strukturované opakování
	Využívání činnosti	Používání fyzického ztvárnění a vjemů
		Mechanické techniky

KOGNITIVNÍ STRATEGIE	Procvičování	Opakování, napodobování
		Formální procvičování fonetického a grafického systému
		Rozpoznávání a používání frazeologických obrátů a vzorů
		Kombinování jazykových struktur
		Procvičování v přirozeném kontextu
	Přijímání a produkce sdělení	Rychlé uchopení hlavní myšlenky (zběžné a hloubkové čtení)
		Používání vnějších podpůrných prostředků přijímání (porozumění) a odesílání (produkce) sdělení
	Analyzování a logické usuzování	Dedukce
		Analyzování výrazů
		Kontrastní mezijazykové analyzování
		Překládání
		Mezijazykový transfer
	Vytváření struktur pro vstupy a výstupy	Dělání si poznámek
Shrnutí		
Zdůrazňování		
KOMPENZAČNÍ STRATEGIE	Inteligentní odhadování	Používání lingvistických vodítek
		Používání nelingvistických vodítek
	Překonávání omezení	Přechod do jiného jazyka (např. češtiny)
		Obdržení pomoci
		Používání mimiky nebo gestikulace
		Vyhýbání se komunikaci zcela nebo částečně
		Výběr tématu
		Přizpůsobení si sdělení nebo přiblížení se mu
		Vytváření neologismů
		Používání slovního opisu nebo synonym
METAKOGNITIVNÍ STRATEGIE	Zaměření učení	Vytváření si přehledu a propojování s již známým materiálem
		Zaměření pozornosti (řízená a selektivní pozornost)
		Odklad mluvené produkce a zaměření se na poslech

METAKOGNITIVNÍ STRATEGIE	Příprava a plánování učení	Poznávání, jak probíhá učení jazyku
		Organizování a uspořádání učení
		Stanovení cílů a dílčích úkolů (krátkodobé a dlouhodobé)
		Identifikace účelu úkolu (účelově cílený poslech, čtení, psaní, mluvení)
		Plánování a příprava na anticipovaný jazykový úkol nebo situaci
		Vyhledávání příležitostí k používání jazyka
	Evaluační učení	Sebepozorování Sebehodnocení
AFEKTIVNÍ STRATEGIE	Snižování úzkosti	Používání progresivní relaxace, hloubkového dýchání a meditace
		Relaxace hudbou
		Uvolnění se zábavou, smíchem
	Sebepovzbuzování	Tvorba pozitivních výroků
		Rozumné přijímání rizika
		Odměňování sebe samého
	Práce s emocemi	Naslouchání svému tělu
		Používání kontrolního záznamu pro emoce, postoje a motivaci
		Psaní si deníku o učení se cizímu jazyku
Prodiskutování pocitů týkajících se jazyka a jeho učení		
SOCIÁLNÍ STRATEGIE	dotazování	Požádání o vysvětlení nebo verifikaci
		Požádání o opravování
	spolupráce	Spolupráce s vrstevníky
		Spolupráce se zdatnými mluvčími cizího jazyka
	empatie	Rozvíjení kulturního porozumění
		Uvědomování si myšlenek a pocitů druhých

Tabulka 1 - Klasifikace strategií učení se cizímu jazyku dle R. Oxford (1990a); in Lojová, Vlčková; 2011

### 3.5.1 Studijní styly a strategie jako součást RVP

Nedílnou součástí každého vyučovacího procesu cizího jazyka je zvyšovat uvědomělost a informovat žáků a studentů o svých kognitivních a osobních charakteristikách, studijních stylech a strategiích, které vedou k efektivnímu, úspěšnému učení a plnému rozvoji jejich silných stránek. (Lojová, Vlčková; 2011) Odborníci si uvědomují vážnost studijních strategií, proto jej upomínají i v kurikulárním dokumentu – Rámcovém vzdělávací programu základního a středoškolského vzdělávání. Součástí tohoto dokumentu jsou i klíčové kompetence, kterých mají žáci na konci základního vzdělávání dosáhnout. Jsou to závazné schopnosti, vědomosti a dovednosti, které jsou vzájemně propojené, představují celoživotní učební proces a připravují také žáka na život. V základním vzdělávání se uvádí:

- klíčová kompetence k učení,
- klíčová kompetence k řešení problémů,
- klíčová kompetence komunikativní,
- klíčová kompetence sociální a personální,
- klíčová kompetence občanské,
- klíčová kompetence pracovní.

Studijní strategie jsou zařazeny do kompetence k učení. Je zde popsáno, že žák na konci první etapy vzdělávání „*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.*“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2016, str. 10)

Obecně se předpokládá, že učitel by měl vědomě vytvořit takové podmínky, aby v nich mohli studenti rozpoznávat a co nejvíce a nejlépe uplatňovat své styly učení, které vedou k vytváření efektivních studijních strategií. Měl by reagovat na všechny vhodné podněty studentů, respektovat individualitu všech žáků a studentů, protože tím pak dojde k úspěšnému osvojení cizího jazyka. V praxi učitel nezvládne přizpůsobit výuku tak, aby zde byly zastoupeny všechny styly a strategie, nicméně

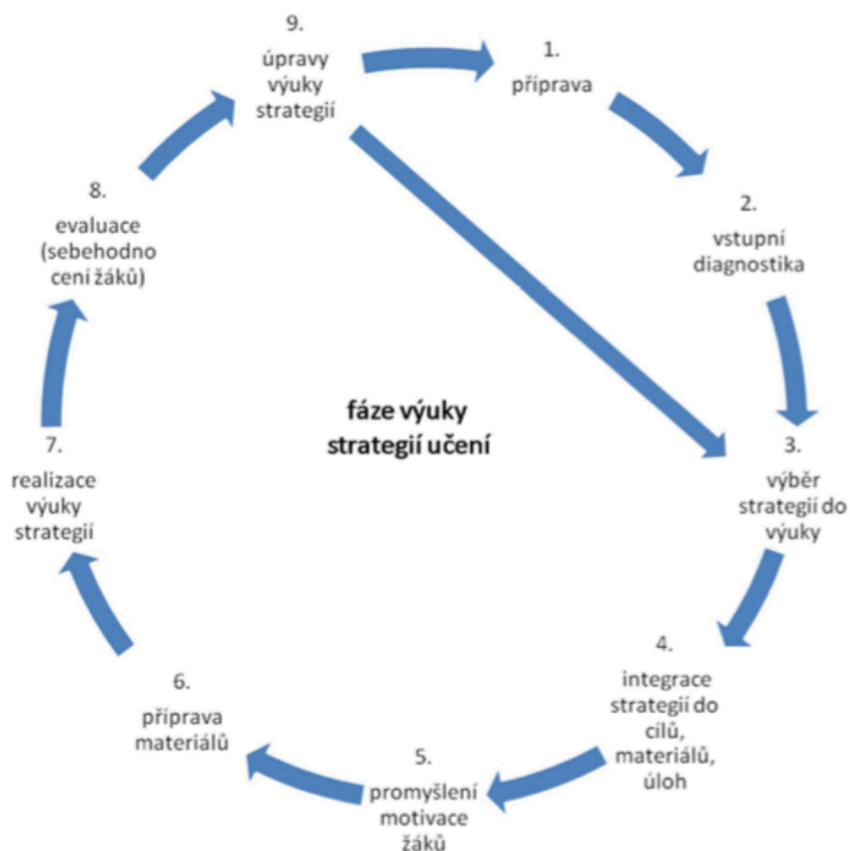
je důležité, aby předával žákům a studentům informace různorodým způsobem a zajistil tím tak dostatečný prostor pro experimentování a nalezení svých stylů a strategií učení. Neměl by formoval jejich studijní styly podle toho svého, ale naopak dát studentům a žákům volnost, aby mohli rozvíjet své individuální styly a strategie učení. Nerespektování, špatné vyhodnocení stylů, či nátlak k jednotnému užívání stylů a strategií učení vedou k neúspěšnému výsledku v učení cizího jazyka, a to má za následek ztrátu motivace, pocíťování negativních emocí, což může končit až odporem k jazyku. (Lojová, Vlčková; 2011)

Samotná implementace studijních stylů a strategií do vyučovacího procesu začíná již samotným výběrem učebnic, z nichž některé již zařazují studijní strategie do svých osnov, a pokračuje pomocí nejrůznějších dotazníků, testů, cílených diskuzí či přímou metodou pozorování reakcí či přístupu žáka k dané činnosti. Mnozí odborníci sestavili standardizované a reliabilní dotazníky, díky kterým lze získat důležité informace o studijních stylech a strategiích, mj. sem patří Style Analysis Survey (SAS), Learnig Style Survey (LSS) a Startegy Inventory for Language Learning (SILL) Rebecy Oxford či Ehrmanův Leaver Learnig Style Questionnaire (ELLSQ), zajišťující komplexní měření studijních stylů. V českém prostředí najdeme Inventář strategií učení se cizímu jazyku Kateřiny Vlčkové, který byl sestaven podle klasifikace strategií a dotazníku (SILL). (Lojová, Vlčková; 2011)

Pomalu, ale jistě se do podvědomí stále více učitelů dostávají nejnovější informace o stylech a strategiích učení, a ti se je snaží zařazovat do hodin cizího jazyka. To je zásluhou nejenom mnohačetných odborných výzkumů, ale také i moderních trendů a přístupů k výuce cizího jazyka v souladu s celosvětovými trendy. (Lojová, Vlčková; 2011) Byly vytvořeny dotazníky zejména pro studenty, nicméně Vlčková a Přikrylová vytvořily dotazník i pro učitele, což je pro vyučující velmi cenná sebereflexe.

Na výuku strategií učení lze pohlížet třemi způsoby. První způsob má spíše informativní charakter a učící se dozví, jaké jsou výhody používání strategií a motivuje je k jejich používání. Druhá možnost spočívá v jednorázovém použití určitých strategií. Studenti jsou informováni o strategiích, jejich přínosech, využívání a zároveň si to v praxi vyzkouší. Poslední varianta se jeví jako

nejprospěšnější pro studenty, protože má dlouhodobý charakter. Zahrnuje jak teoretické seznámení se strategiemi, tak i procvičování různých druhů strategií a jejich integraci do jiných učebních situací.



Obrázek 5 Model výuky strategií učení R. L. Oxford (Lojová, Vlčková, 2011)

Tento model ukazuje, že fáze výuky strategií se dělí do devíti kroků, z nichž klíčový je hned první krok, kterým je příprava. V této fázi si učitel, který by měl být velmi dobře seznámen s tematikou strategií, musí uvědomit, jaké potřeby a nároky mají jeho studenti a adekvátně na ně reagovat. V závislosti na tematice vyučovací hodiny a úlohách by si měl rozmyslet, kolik času vloží do výuky strategií, vybrat vhodné strategie, které mohou následně žáci prakticky aplikovat.

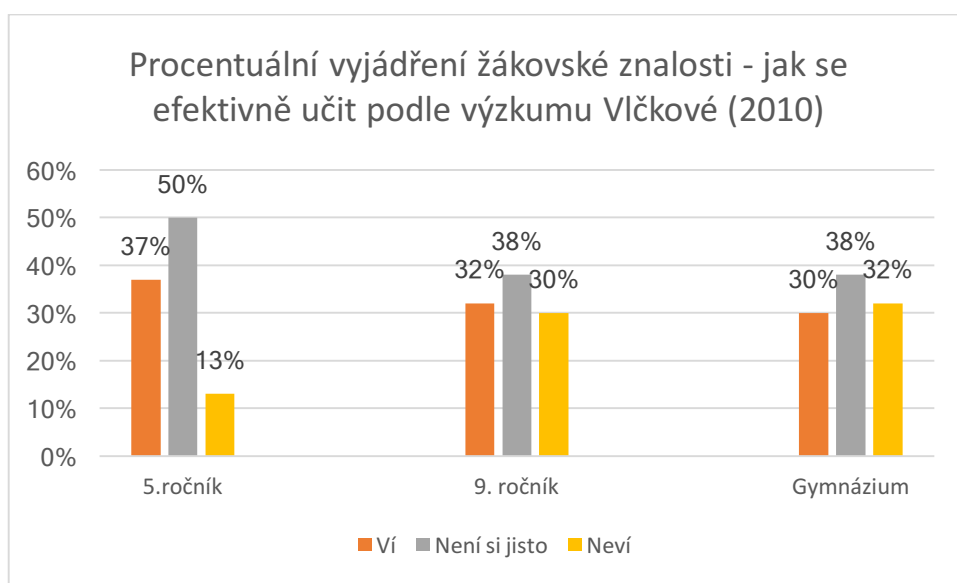
Z praxe je známo, že si žáci a studenti do jisté uvědomují své styly a strategie, nicméně je potřeba, aby jim pedagog dal ten správný impuls k dalšímu



sebepoznávání a rozvoji, protože si sami neuvědomují, jak s nimi nejlépe pracovat, aby dosáhli úspěchu co nejefektivněji. (Lojová, Vlčková; 2011)

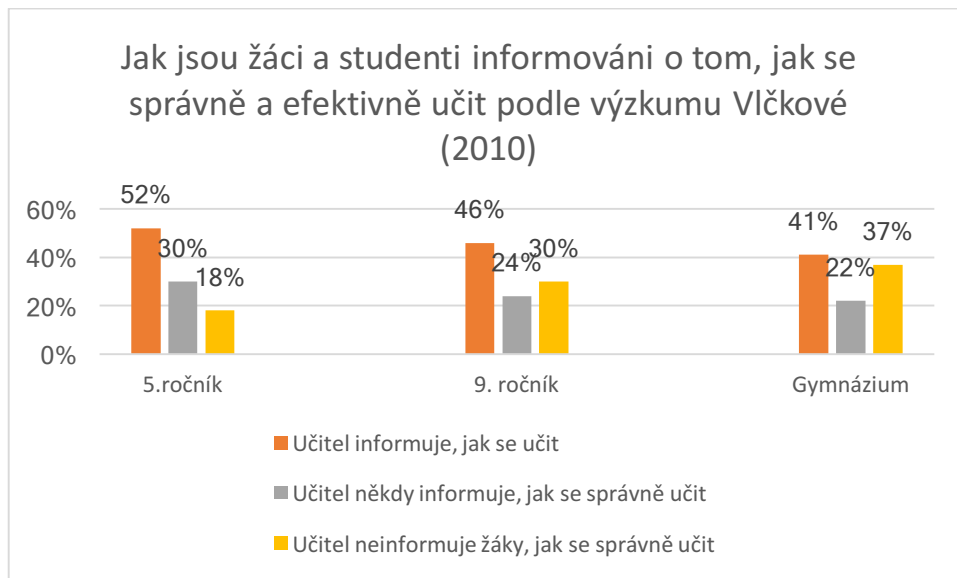
Český výzkum Vlčkové z roku 2010 (viz Graf č.1) ukázal, že polovina žáků na konci prvního stupně si není jistá tím, že ví, jak se učit, dalších 37 % si myslí, že ví a zbývající žáci neví. Třetina žáků na konci základního a gymnaziálního vzdělávání neví, jak se učit cizí jazyk. Další třetina studentů výše zmíněných stupňů studia si tím, jestli se umí učit cizí jazyk, není jistá. (Vlčková, 2010)

Graf 1 - Procentuální vyjádření žákovské znalosti, jak se efektivně učit podle výzkumu Vlčkové (2010)



Z Grafu č. 1 lze vyčíst, že se snižuje žákovská znalost, jak se efektivně a systematicky učit cizí jazyk. Je zajímavé, že třetina dotazovaných studentů gymnázia nevěděla, jak se správně učit, protože by se měli umět učit již ze ZŠ. Je to tedy podnět k tomu, aby pedagogové věnovali větší pozornost strategiím učení, které společně s motivací vedou k úspěšnému osvojení jazyka.

Graf 2 - Jak jsou žáci a studenti informováni o tom, jak se správně a efektivně učit podle výzkumu Vlčkové (2010)



Je prokazatelné, že pedagog na všech stupních vzdělávání vždy informuje o tom, jak se učit a co je při učení důležité. Lze si povšimnout, že čím vyšší stupeň, tím menší informovanost, proto je velmi důležité neustále informovat žáky o správném a efektivním učení.

## 4 Cizí jazyk jako prostředek úspěchu

Cizí jazyk je dnes neodmyslitelnou částí českého edukačního procesu. Je známo, že v dnešní moderní a cifrové době, kdy je možné komunikovat s lidmi z druhého konce světa v reálném čase, je nezbytně nutná znalost cizích jazyků. Angličtina se díky těmto skutečnostem stala jazykem „*Lingua franca*“, tedy univerzálním komunikačním prostředkem mezi lidmi, nezávisle na jejich rodném jazyce. Lidé vidí ve znalosti cizího jazyka úspěch, protože člověk se znalostí cizího jazyka má velkou výhodu na dnešním mezinárodním trhu. Výuka cizího jazyka v mateřských školách není povinná, nicméně česká společnost na tuto skutečnost reagovala a zavedla povinnou výuku anglického jazyka už od 3. třídy základní školy. Můžeme se setkat se základními školami s jazykovým zaměřením, které nabízejí výuku prvního cizího jazyka již od 1. třídy. To, že znalost cizích jazyků je důležitá výbava každého člověka, dokazuje i fakt, že se od školního roku 2013/2014 zavedl na druhém stupni ZŠ, nejpozději však od 8. třídy, druhý povinný cizí jazyk.

Výzkum Vlčkové (2014) poukazuje na to, že ke studiu cizího jazyka motivuje žáky kariéra, povinná maturita a cestování. Z toho plyne, že samotní studenti si uvědomují, že pro budoucnost je znalost cizího jazyka nezbytná a je to zároveň prostředek k dosažení cílů či úspěchu, tj. vysněné kariéry, cestovat bez jazykové bariéry či číst literaturu v originále. Dále výzkum zjistil, že necelých 53 % dotazovaných studentů odpovědělo, že je motivuje k výuce cizího jazyka to, že je pro ně důležité být v cizím jazyce úspěšný.

Kupka (2012) hovoří o třech významných faktorech, které se podílejí na úspěšném studiu cizích jazyků:

1. motivace,
2. schopnosti,
3. inteligence.

Tyto činitele se podílejí na úspěchu v poměru 33 % : 33 % : 20 % a zbývajících 14% připadá na ostatní prediktory. Důležitým faktorem, který je potřebný

k úspěšnému studiu cizího jazyka, je pravidelnost, tj. pravidelně se každý den věnovat jazyku. Pravidelným trénováním se rozvíjí schopnosti, které také ovlivňují úspěšné studium cizího jazyka. Doporučuje se trénovat vyjadřovací schopnosti, paměť, správnou intonaci cizího jazyka či rozeznávání a reprodukování jednotlivých hlásek, zvláště pak těch, které zní podobně jako ty, které využívá jedinec ve svém rodném jazyce. (Kupka, 2012)

# Praktická část

## 5 Cíle výzkumu

Obecným cílem výzkumné části mé práce bylo identifikovat studijní strategie, které studenti cizích jazyků při svém studiu využívají a zjistit, jak frekvence ve využívání různých typů strategií souvisí s vybranými jevy, které je možné považovat za potenciální prediktory využívání studijních strategií.

Vzhledem k tomu, že naše výsledky by mohly posloužit jako empirické doklady pro doporučení o vhodnosti jednotlivých studijních strategií ve vztahu ke studijnímu úspěchu, v konkrétních cílech výzkumu se zaměříme na sledování některých souvislostí:

Konkrétně se v rámci tohoto šetření zaměříme na souvislosti mezi:

1. Studijním úspěchem a typem využívaných studijních strategií,
2. Studijním úspěchem a výkonovou motivací,
3. Studijním úspěchem a subjektivně vnímanou studijní zkušeností,
4. Studijním úspěchem a subjektivně vnímanými příznivými podmínkami v průběhu studia.

V rámci těchto cílů jsme si kladly následující výzkumné otázky a stanovily několik kvalifikovaných předpokladů (číslování otázek odpovídá číselnému označení dílčích cílů):

Ad. 1. Existují rozdíly v typech používaných studijních strategií u studijně úspěšnějších a studijně méně úspěšných studentů cizích jazyků?

Ad. 2. Existují rozdíly ve výkonové motivaci úspěšných a méně úspěšných studentů cizích jazyků?

Ad. 3. Existují rozdíly ve vnímané studijní zkušenosti mezi úspěšnými a méně úspěšnými studenty?

Ad. 4. Existují rozdíly v podmínkách studia u studijně úspěšnějších a studijně méně úspěšných studentů cizích jazyků?

## **Operacionalizace pojmů**

### **Studijní úspěch**

V kontextu tohoto výzkumu chápeme studijní úspěch jako prospěchový průměr, který studenti získali v příslušném semestru z cizího jazyka. V rámci studijního úspěchu rozlišujeme mezi **studenty studijně úspěšnějšími**, jejichž uvedený vážený studijní průměr dosahuje do 1,5 a **studenty studijně méně úspěšnými**, kteří uvedli vážený studijní průměr 1,6 a více. Jako

byli studenti rozřazeni podle uvedeného průměrného studijního prospěchu ze studovaného cizího jazyka na úspěšné s váženým studijním průměrem do 1,5 včetně, kteří dle Stipendijního řádu Univerzity Hradec Králové dosahují vynikajících studijních výsledků a na méně úspěšné s váženým studijním průměrem 1,6 a více.

### **Studijní strategie**

V kontextu této práce bylo využito dotazníku Strategií učení se cizímu jazyku Vlčkové (2006). Tento dotazník zjišťoval jaké konkrétní strategie studenti využívali. Přičemž rozlišuje mezi strategiemi paměťovými, kognitivními, metakognitivními, kompenzačními, sociálními a afektivními. Dotazník je součástí celkové testové baterie (konkrétně položky č. 20 a 21), která je zveřejněna v příloze č.1.

### **Výkonová motivace**

V kontextu našeho výzkumu byla výkonová motivace testována dotazníky Hrabala a Pavelkové (2011).

### **Subjektivně vnímané studijní zkušenosti**

Tento konstrukt vychází z adaptace dotazníku CEQ (Course Experience Questionnaire), jehož autorem je Ramsden (1989). Adaptaci a zkrácení pro české vysokoškoláky provedli Juklová, Chvál a Michek (v tisku). Dotazník popisuje, jak student vnímá výuku z pohledu několika aspektů, které se ukázaly jako klíčové ve vztahu ke studijním výsledkům: dobrá výuka, jasné cíle a standardy, přiměřené hodnocení a přiměřená zátěž. Obsah zkrácené verze dotazníku je součástí Přílohy č. 1 (konkrétně položky č. 22 - 26).

## Subjektivně vnímané příznivé podmínky studia

Proměnná byla vyjádřena jednou otázkou dotazníku, konkrétně č.7. Důvodem jejího zařazení byla snaha o konkretizaci předchozího konceptu a zjistit, které konkrétní reálné studijní podmínky vnímají studenti jako příznivé ve vztahu ke studiu cizího jazyka.

### 5.1 Výzkumná metoda

Sběr dat byl realizován dotazníkovou metodou. Dotazníková baterie sdružovala několik výše uvedených dotazníků a dále několik doplňujících otázek (viz Příloha č. 1), jejichž počty a charakter budeme nyní konkretizovat.

**První část dotazníku** zjišťovala základní proměnné tj. pohlaví, studovaný cizí jazyk, znalost dalších cizích jazyků a vážený studijní průměr ze studovaného cizího jazyka.

**Druhá část dotazníku** byla složena ze tří položek, které jsou součástí testové baterie v příloze č. 1, konkrétně pol. č. 5, 6 a 7. Tato část dotazníku se zaměřila na subjektivně vnímanou roli cizího jazyka v budoucím životě, subjektivně vnímaný úspěch a subjektivně vnímané příznivé podmínky v průběhu studia a byla zjišťována otázkami vlastní konstrukce: „*Hraje nějakou roli znalost cizího jazyka ve Vašich plánech do budoucna? Myslíte, že využijete ve svém budoucím životě, jak pracovním, tak osobním, své znalosti cizího jazyka/cizích jazyků? Jestli ano, jak?*“, „*Co je podle Vás úspěch v učení se cizímu jazyku?*“. Na třetí položku v druhé části dotazníku, „*Čím si myslíte, že je Váš vlastní úspěch v učení se cizímu jazyku ovlivněn?*“, studenti odpovídali výběrem libovolného počtu z uvedených možností:

Subjektivně vnímané příznivé podmínky studia
Vnitřní motivace
Vnější motivace (hrozba, odměna)
Prostředí (rodina, přátelé, škola)
Učitel

Nadání
Dovednosti a schopnosti
Postoje
Styly a strategie učení
Studijní prospěch
Jiné: (možnost vlastního komentáře)

Tabulka 2 – Typy odpovědí na otázku č. 7

**Třetí část dotazníku** se zaměřovala na zjištění výkonové motivace studentů. K tomuto zjištění bylo využito dotazníku Školní výkonové motivace žáků Hrabala a Pavelkové (2011). Tato část se obsahovala celkem 12 otázek, které jsou součástí testové baterie v příloze č. 1, konkrétně pol. č. 8 - 19. Tyto položky se při vyhodnocení dále rozdělily na polovinu. První část, tj. 6 otázek, představovala potřebu úspěšného výkonu, dále jen PÚV a zbývajících 6 otázek představovalo potřebu vyhnout se neúspěchu, dále jen PVN. Každá otázka nabízela pětibodovou stupnici odpovědí a vyhodnocovány byly následovně:

- odpověď A = 5 bodů,
- odpověď B = 4 body,
- odpověď C = 3 body,
- odpověď D = 2 body,
- odpověď E = 1 bod.

V každé části tedy respondent mohl získat minimálně 6 bodů a maximálně 30 bodů.

**Čtvrtá část dotazníku** byla zaměřena na studijní strategie v učení se cizímu jazyku a zjišťovala, jaké z nich studenti nejvíce používají. Tato část otázek byla upravena a převzata z habilitační práce Vlčkové (2010). V dotazníku je tato část rozdělena do dvou položek, které jsou součástí testové baterie v příloze č. 1, konkrétně pol. č. 20 a 21. První položka je složena ze strategií, které studenti nejčastěji využívají ve škole viz Tabulka č. 3 a druhá část se skládá ze studijních strategií, které respondenti nejčastěji využívají v domácím prostředí viz Tabulka č. 4. V dotazníku byly celkem 4 položky na paměťové strategie, 12 položek na kognitivní strategie, 1 položka na kompenzační strategie, 4 položky na metakognitivní strategie, 2



položky na afektivní strategie a 7 položek na sociální strategie. První část obsahovala následující seznam strategií, kdy studenti mohli vybrat jednu a více konkrétních strategií:

<b>Strategie, kterých studenti využívají ve škole</b>
Ve škole si říkáme, jak se CJ učit a co je při učení důležité.
Nebojím se mluvit (i když dělám chyby). (Afektivní strategie)
Když v CJ nerozumím, co někdo řekl, požádám o zopakování, vysvětlení nebo příklad. (Sociální strategie)
Bojím se psát v CJ.
Mám strach ze zkoušení v CJ.
Když nevím, jak něco udělat, požádám spolužáka, aby mi poradil. (Sociální strategie)
Mám oblíbené cizojazyčné věty, které když můžu, tak použiji. (Kognitivní strategie)

Tabulka 3 - Typy odpovědí na otázku č. 20

Druhá část obsahovala následující seznam studijních strategií, ze kterého studenti vybírali jednu i více z následujících konkrétních strategií:

<b>Strategie, kterých studenti využívají doma</b>
CJ se učím i doma.
Slovíčka se učím také v básničkách nebo písničkách. (Paměťové strategie)
Učím se pomocí různých kartiček, např. pexesa, stolních her. (Paměťové strategie)
Doma si procvičuji, jak se slovíčka vyslovují nebo píší.
Slovíčka si představuji. Např. dog – představím si psa. (Paměťové strategie)
Dívám se na filmy v cizím jazyce. (Kognitivní strategie)
Poslouchám písničky v cizím jazyce i mimo školu. (Kognitivní strategie)
Dívám se na televizní pořady v cizím jazyce i mimo školu. (Kognitivní strategie)
Čtu si pro zábavu v cizím jazyce i mimo školu. (Kognitivní strategie)
Hraji v cizím jazyce počítačové hry. (Kognitivní strategie)
Na internetu hledám i na cizojazyčných stránkách. (Kognitivní strategie)
Neznámá slovíčka si hledám ve slovníku. (Kognitivní strategie)

Když cizojazyčnému textu nerozumím, přečtu si ho víckrát. (Kognitivní strategie)
Když slovíčku nerozumím, snažím se odhadnout, co znamená. (Kompenzační strategie)
Někdy si jen tak pro sebe mluvím nahlas v cizím jazyce.
Mám doma klid na učení. (Metakognitivní strategie)
Procvičuji si doma cizí jazyk pravidelně. (Metakognitivní strategie)
Někdy se povzbuzuji, když mi nejde učení: To zvládnou. Mám na to. Jde mi to. To bude v pohodě. (Afektivní strategie)
Učím se z chyb, které při používání cizího jazyka dělám. (Metakognitivní strategie)
Sleduji a všímám si, jestli se v cizím jazyce zdokonaluji a umím čím dál víc. (Metakognitivní strategie)
Mám někoho, kdo mě doma z cizího jazyka zkouší a opravuje úkoly. (Sociální strategie)
Doma se cizí jazyk učím s rodiči nebo sourozencem. (Sociální strategie)
Učím se cizí jazyk se spolužáky i mimo výuku. (Sociální strategie)
Mám kamaráda nebo příbuzné v zemi, kde se mluví cizím jazykem, který se učím. (Sociální strategie)
Zajímám se o zemi, kde se mluví cizím jazykem, který se učím (zvyky, hudba, sport, knížky, jídlo, jak slaví svátky). (Sociální strategie)
Baví mě učit se cizí jazyk.
Umím se učit cizí jazyk. Vím, jak na to.
Řekl/a bych, že jsem na jazyky šikovný/á. (Metakognitivní strategie)
Věnuji se cizímu jazyku i mimo školu (kroužky, doučování). (Kognitivní strategie)
Někdo z rodiny, studovaný cizí jazyk, umí.

Tabulka 4 - Typy odpovědí na otázku č. 21

**Pátá část dotazníku** se zaměřovala na subjektivně vnímané studijní zkušenosti. V kontextu naší práce bylo využito adaptace dotazníku CEQ (Course Experience Questionnaire), jehož autorem je Ramsden (1989). Adaptaci a zkrácení pro české vysokoškoláky provedli Juklová, Chvál a Michek (v tisku). Tyto položky jsou součástí testové baterie v příloze č. 1, konkrétně pol. č. 22 – 26. Každá otázka nabízelá pětibodovou stupnici odpovědí (dle míry souhlasu) a vyhodnocovány byly následovně:

- Zcela souhlasím = 5 bodů,
- Spíše souhlasím = 4 body,
- Nevím = 3 body,
- Spíše nesouhlasím = 2 body,
- Zcela nesouhlasím = 1 bod.

**Položky zkrácené verze dotazníku CEQ (Juklová a kol., v tisku)**

Znění položky	Příslušnost ke škále CEQ
1. Vyučující uměl/a látku dobře vysvětlit.	Dobrá výuka
2. Vyučující mě v předmětu motivoval/a k tomu, abych odvedl/a co nejlepší práci.	Dobrá výuka
3. Standard toho, co se od studentů v předmětu očekávalo, byl dobře známý.	Jasně cíle a standardy
4. Vyučující věnoval/a dostatek času komentování mé práce.	Přiměřené hodnocení
5. Většinou jsem měl dostatek času na pochopení věcí, které se musím naučit.	Přiměřená zátěž

*Tabulka 5 - Položky zkrácené verze dotazníku CEQ (Juklová a kol., v tisku)*

Data byla získána rozesláním online dotazníkové verze po sociálních sítích v období prosince 2018 až ledna 2019 mezi studenty Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové, kteří studují alespoň jeden cizí jazyk.

Takto získaná data byla z online dotazníku exportována do aplikace Microsoft Excel, v níž byly realizovány výpočty.

Metodou analýzy dat byly převážně výpočty aritmetických průměrů a součty četností.

## 5.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumného šetření se zúčastnilo 102 studentů Univerzity Hradec Králové. Na začátku dotazníku, byli respondenti seznámeni s obsahem dotazníku, který byl zcela anonymní. Z hlediska pohlaví se šetření zúčastnilo 78 žen (76 %) a 24 mužů (24 %). Drtivá většina respondentů, tj. 85 (83 %) uvedla, že jejich studovaný cizí jazyk je anglický jazyk, dále následoval jazyk německý 11 studentů (11 %) a zbývajících 6 respondentů (6 %) uvádělo ruský jazyk. Studenti dále uvedli, že kromě prvního cizího jazyka studují i další jazyky, a to např. německý, španělský či ruský jazyk.

## 6 Přehled výsledků

Všechna data byla převedena z Google formulářů do programu Microsoft Excel, kde s nimi bylo dále pracováno podle zadaných výzkumných otázek. Pro vyhodnocení výkonové motivace bylo využito norem, které jsou nedílnou součástí dotazníku Školní výkonové motivace žáků Hrabala a Pavelkové (2011) viz Příloha č. 2. K vyhodnocení a zařazení formulací k určitým strategiím učení bylo využito tabulky Vlčkové (2010), která je přílohou č. 3.

### 6.1 Obecné výsledky všech respondentů

Celkem 52 (51 %) dotazových baví studium cizího jazyka. 33% všech respondentů se domnívá, že jsou šikovní na studium cizího jazyka. Z celkových 102 studentů bylo vyhodnoceno 38 (37 %) respondentů jako úspěšných a ostatních 64 (63 %) jako méně úspěšných studentů.

### **Cizí jazyk a budoucnost**

Přes 88 % respondentů uvedlo, že cizí jazyk využijí v práci nebo při cestování, anebo uvedli kombinaci těchto dvou odpovědí. Dalších 11 % uvedlo, že využití spatřují zejména ve vyhledávání informací na internetu, ve čtení knih a sledování filmů či seriálů v originále. 6 % studentů uvedlo, že cizí jazyk bude využit při komunikaci s kamarády ze zahraničí. 2 respondenti také uvedli, že nevidí uplatnění cizího jazyka ve svém budoucím životě.

*„Bez znalosti cizích jazyků se člověk v dnešní době neobejde. Lze ho využít jak v každodenním životě, tak i v pracovním.“*

### **Cizí jazyk a úspěch**

Celkem 29 % všech dotazovaných studentů uvedlo, že úspěch spatřují ve schopnosti domluvit se. Dalších 15 % uvedlo, že mluvení je klíčem k úspěchu a člověk se nesmí bát mluvit. Velmi často bylo také uváděno, že studenti spatřují úspěch v tom, že se člověk chce neustále v cizím jazyce zlepšovat. Dále bylo uváděno, že bohatá slovní zásoba či znalost gramatických pravidel je z jejich pohledu úspěch. Za úspěšné považovali studenti i to, že člověk, který studuje cizí jazyk, v něm začne přemýšlet. Mezi dalšími odpověďmi najdeme potřebu naučit se cizí jazyk, motivovanost, důslednost, komfort při cizojazyčné komunikaci, pravidelnost, uplatnění cizího jazyka v životě či prostě „udělat zkoušku“.

*„Možnost cestování, seznamování se s cizinci, budování vztahu s lidmi jiných kultur, zlepšení paměti a dalších kognitivních schopností, zvětšení možnosti studia a vzdělávání se, zvýšení prestiže, zlepšení pracovního uplatnění, rozvoj humanity a etických hodnot.“*

### **Subjektivně vnímané příznivé podmínky studia**

Jako hlavní prediktor úspěchu v učení se cizímu jazyku královéhradečtí studenti spatřují ve vnitřní motivaci a v tomto případě ji zaškrtnulo 88,2 % respondentů.

Následoval učitel, kterého jako jeden z prediktorů zvolilo 63,7 % studentů. 61,8 % studentů si myslí, že nadání a prostředí (rodina, přátelé a škola) má vliv na úspěšnost v učení se cizímu jazyku. 53,9 % respondentů označilo také, že dovednosti a schopnosti mohou mít efektivní vliv na výuku. Následovaly styly a strategie učení se v cizímu jazyku, které se vyskytovaly u každého druhého respondenta. Poté studenti volili vnější motivaci, postoje, studijní prospěch. 5 % studentů také volilo volbu vlastního komentáře, kde bylo možné najít následující odpovědi:

*„Vliv na úspěšné učení se cizího jazyka může mít určitě to, jestli daný jazyk opravdu potřebuji umět.“*

*„Jsem sám za sebe odpůrcem klasického známkování, takže bych rád použil, například slovní hodnocení žáků, a to v angličtině.“*

*„Například i to, jak daný jazyk vnímám a jaký mám k němu vztah (nejen momentální vztah, ale i vztah od malička...)“*

### **Výkonová motivace vysokoškolských studentů**

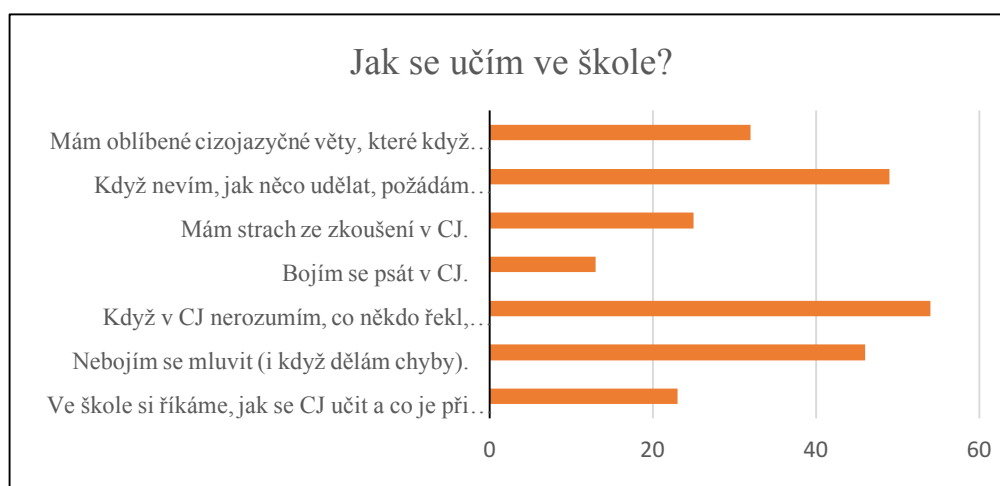
Průměrné skóre potřeby úspěšného výkonu, dále jen PÚV, všech respondentů je 21,13 což podle tabulky č. 2 odpovídá č. 4 vysoké potřebě motivace. Průměrné skóre potřeby vyhnutí se neúspěchu, dále jen PVN, všech studentů je 18,75, což podle tabulky č. 3 odpovídá č. 3 průměrné obavě z neúspěchu. Velmi zajímavý výsledek lze najít u respondenta, jehož studijní průměr ze studovaného cizího jazyka je 1 a z PÚV získal 10 bodů a z části PVN 20 bodů. Lze konstatovat na základě výše uvedených bodů, že tento student má nízkou potřebu úspěšného výkonu a zároveň velmi vysokou potřebu vyhnutí se neúspěchu. Na druhé straně lze najít i takového studenta, který získal z první části 28 bodů a z druhé části 11 bodů, je tedy velmi silně motivován a zároveň má velmi malou obavu z neúspěchu. Hrabal a Pavelková (2011) uvádějí, že takový typ studenta je vytrvalý, pracovitý, motivovaný a zároveň není brzděn strachem. Je velmi chtivý po úspěchu, který připisuje svým schopnostem (vnitřní stabilní příčina) a úsilí (vnitřní ovlivnitelná příčina). Mívá lepší prospěch než stejně inteligentní žáci se slabší motivací.

Neúspěch nebere jako prohru, protože se umí ze svých chyb poučit a je namotivován to zlepšit.

### Studijní strategie učení se cizímu jazyku vysokoškolských studentů

Na Grafu č. 3 lze vidět, že při učení se cizímu jazyku ve školním prostředí respondenti nejvíce využívají dotazování (Když v CJ nerozumím, co někdo řekl, požádám o zopakování, vysvětlení nebo příklad.) Dále studenti hojně využívají spolupráce se spolužáky (Když nevím, jak něco udělat, požádám spolužáka, aby mi poradil.), což také odpovídá sociální strategii. Studenti dále často využívají rozumného přijímání rizika (Nebojím se mluvit i když dělám chyby.), které patří do afektivních strategií. Další v pořadí studenti používají frazeologické obraty a vzory (Mám oblíbené cizojazyčné věty, které když můžu, tak použiji.), což odpovídá kognitivním strategiím. Vyšlo také najevo, že 24 % z dotazovaných studentů má strach ze zkoušení v cizím jazyce. Dále lze konstatovat, že pouhých 22 % respondentů vybralo tvrzení: „*Ve škole si říkáme, jak se CJ učit a co je při učení důležité.*“, i přesto, že každý jedinec by se měl naučit učit se podle klíčových kompetencí k učení. A poslední zůstal strach ze psaní v cizím jazyce.

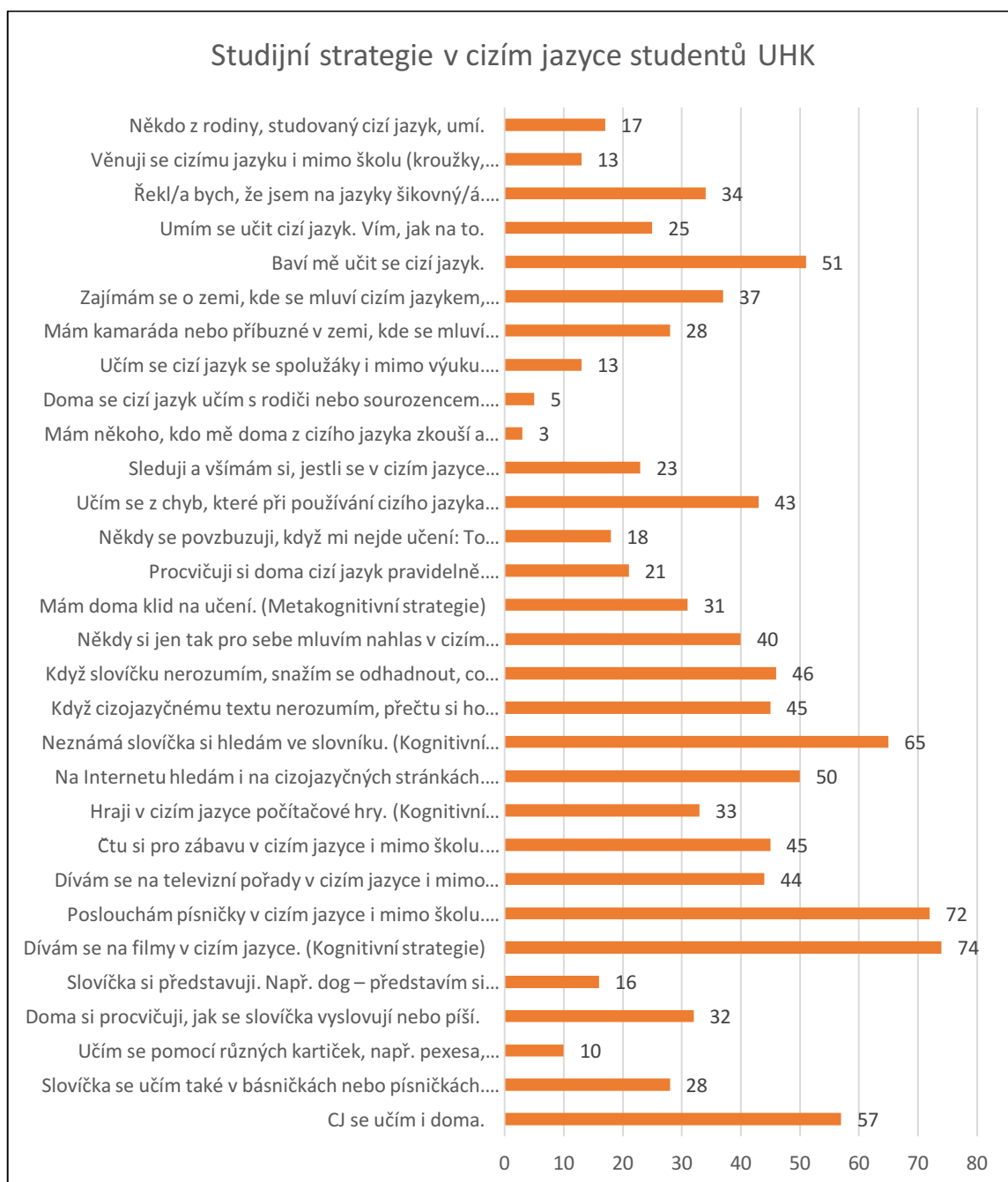
Graf 3 – Odpovědi respondentů na otázku "Jak se učím ve škole?"



Graf č. 4 nám znázorňuje výsledky používání konkrétních strategií v domácím prostředí. Studenti nejčastěji využívají kognitivní studijní strategii (procvičování v přirozeném kontextu) - sledování filmů v cizím jazyce, kdy tuto možnost vybralo 72,5 % studentů královéhradecké pedagogické fakulty. 70,6 % studentů zvolilo další kognitivní strategii, a to poslech muziky v daném cizím jazyce i mimo školu. Dalších 63,7 % respondentů odpovědělo, že používají vnější podpůrné prostředky přijímání (porozumění) a odesílání (produkce) cizojazyčného sdělení, tj. využití slovníku, pokud slovíčku nerozumí.



Graf 4 - Studijní strategie v cizím jazyce studentů UHK



## 6.2 Výsledky testování vzájemných souvislostí

### 6.2.1 Souvislosti mezi studijním úspěchem a typem využívaných studijních strategií

Výzkum ukázal, že první dvě konkrétní nejčastější strategie jsou totožné jak u úspěšných studentů, tak i u méně úspěšných studentů. Nejčastěji využívají procvičování v přirozeném kontextu – sledování cizojazyčných filmů a poslech cizojazyčných písniček. Jako třetí nejčastější strategií úspěšní studenti zvolili sledování televizních pořadů i mimo školu a méně úspěšní využívají slovníku, pokud nerozumí nějakému slovíčku. Čtvrtou pozici zaujímá u všech studentů kompenzační strategie, kdy se studenti snaží odhadnout význam slovíčka, pokud ho neznají. Úspěšní studenti vybrali, že na internetu využívají k získání informací nejen české, ale i cizojazyčné internetové stránky. Následující strategie u všech studentů jsou dvě kognitivní strategie, tj. pokud neporozumí cizojazyčnému textu, tak si ho přečtou vícekrát a také čtou cizojazyčnou literaturu pro zábavu i ve svém volném čase, čehož také využívají úspěšní studenti. Všichni studenti dále zvolili, že sledují televizní pořady v cizím jazyce a úspěšní studenti zvolili, že mají zájem o cizojazyčnou zemi, její zvyky a tradice, což spadá do sociálních strategií. Následující strategie, která byla vybrána, probíhá formou sebehodnocení, tj. učí se z vlastních chyb, které při výuce cizího jazyka dělají. Teprve až na sedmé pozici (v porovnání s celkovými výsledky tato strategie byla na třetím místě) najdeme u úspěšných studentů kognitivní strategii, kdy si studenti vyhledávají neznámá slova ve slovníku. Všichni studenti dále projevíli zájem o cizojazyčnou zemi a její zvyky a tradice a úspěšní studenti využívají meta kognitivní strategii (učení se z vlastních chyb), kompenzační strategii (pokud neznají slovo, tak se ho snaží odhadnout) a kognitivní (hrají cizojazyčné hry na PC). Všichni respondenti dále zvolili kognitivní strategii hraní cizojazyčných her na počítači. Úspěšní studenti využívají paměťovou strategii (představivost) a sociální strategii (interakci s kamarády, kteří žijí v cizí zemi, kde se mluví studovaným jazykem). Dále všichni studenti zvolili metakognitivní strategii (organizování a uspořádání učení, tj. mají doma klid na

učení). Úspěšní studenti vybrali paměťovou strategii (studium cizího jazyka z básniček či písniček). Na posledním místě je u všech studentů sociální strategie (učení se cizímu jazyku doma s rodiči či sourozenci), kterou úspěšní studenti vůbec nevyužívají společně s druhou sociální strategií (zkoušení cizího jazyka a oprava úkolů od rodinných příslušníků). Úspěšní studenti častěji využívají paměťové strategie (využívání kartiček k osvojení cizího jazyka, osvojení slovíček pomocí básniček či písniček, využívání představivosti, pravidelné procvičování cizího jazyka doma).

Nicméně z celkové četnosti používání strategií úspěšní studenti používají více kognitivní strategie a méně úspěšní více využívají kompenzačních strategií viz Tabulka č. 6 a 7.

Dvě položky, které spadají do sociálních strategií úspěšní studenti ani jednou nevybrali. Konkrétně se jednalo o spolupráci se zdatnými mluvčími cizího jazyka. Nejčastěji používanou strategií u úspěšných studentů jsou kognitivní strategie, avšak méně úspěšní studenti nejčastěji používají kompenzační strategie.

Níže uvedené Tabulka č. 6 prezentuje dosažené hodnoty úspěšných studentů a Tabulka č. 7 uvádí dosažené hodnoty méně úspěšných studentů.

<b>Úspěšní studenti</b>				
<b>Název strategie</b>	<b>Možný počet maximálních odpovědí</b>	<b>Počet reálných odpovědí</b>	<b>Procentuální četnost konkrétního typu strategií</b>	<b>Pořadí</b>
Paměťové strategie	152	16	11 %	6
Kognitivní strategie	456	180	39%	1
Metakognitivní strategie	152	41	27 %	4

Kompenzační strategie	38	14	36%	2
Afektivní strategie	76	11	14%	5
Sociální strategie	266	73	27 %	3

Tabulka 6 - Četnost strategií úspěšných studentů

<b>Méně úspěšní studenti</b>				
<b>Název strategie</b>	<b>Možný počet maximálních odpovědí</b>	<b>Počet reálných odpovědí</b>	<b>Procentuální četnost konkrétního typu strategií</b>	<b>Pořadí</b>
Paměťové strategie	256	38	15 %	6
Kognitivní strategie	768	303	39 %	3
Metakognitivní strategie	256	111	43 %	2
Kompenzační strategie	64	32	50 %	1
Afektivní strategie	128	27	21 %	5
Sociální strategie	448	123	27 %	4

Tabulka 7 - Četnost strategií méně úspěšných studentů

Ad. 1. Existují rozdíly v typech používaných studijních strategií u studijně úspěšnějších a studijně méně úspěšných studentů cizích jazyků?

Z výsledků vyplývá, že existují rozdíly ve výkonové motivaci úspěšných a méně úspěšných studentů cizích jazyků.

## 6.2.2 Souvislosti mezi studijním úspěchem a výkonovou motivací

Bylo zjištěno, že úspěšní studenti mají vysokou potřebu úspěchu a průměrnou obavu z neúspěchu. Naopak méně úspěšní studenti mají průměrnou potřebu úspěchu a vysokou obavu z neúspěchu.

Obecně lze obě skupiny studentů zařadit do nevyhraněných typů, které nemají výkonovou motivaci jako nejpodstatnější zdroj školního výkonu. (Hrabal, Pavelková; 2011)

Níže uvedené Tabulka č. 7 prezentuje dosažené hodnoty úspěšných studentů a méně úspěšných studentů.

	Úspěšní studenti	Méně úspěšní studenti
<b>PÚV</b>	21,36	20,68
<b>PVN</b>	18	19,35

Tabulka 8 - Výsledky výkonové motivace úspěšných a neúspěšných studentů

Ad. 2. Existují rozdíly ve výkonové motivaci úspěšných a méně úspěšných studentů cizích jazyků?

Z výsledků vyplývá, že existují rozdíly ve výkonové motivaci úspěšných a méně úspěšných studentů cizích jazyků.

## 6.2.3 Souvislosti mezi studijním úspěchem a subjektivně vnímanou studijní zkušeností

Bylo zjištěno, že úspěšní studenti se více ztotožňují s dobrou výukou. Naopak méně úspěšní studenti se více ztotožňují s jasnými cíli a standardy; přiměřeným hodnocením. U položky č. 26 se obě skupiny studentů sjednotili v názoru na přiměřenou zátěž.

	<b>Položka č.22</b>	<b>Položka č.23</b>	<b>Položka č.24</b>	<b>Položka č.25</b>	<b>Položka č.26</b>
<b>Úspěšní studentů</b>	2,9	3,4	3,4	2,6	2,9
<b>Méně úspěšní studenti</b>	2,6	3,2	3,6	2,9	2,9

*Tabulka 9 - Výsledky subjektivně vnímaných studijních zkušeností úspěšných a neúspěšných studentů*

Ad. 3. Existují rozdíly ve vnímané studijní zkušenosti mezi úspěšnými a méně úspěšnými studenty?

Z výsledků vyplývá, že existují rozdíly ve výkonové motivaci úspěšných a méně úspěšných studentů cizích jazyků.

#### 6.2.4 Souvislosti mezi studijním úspěchem a subjektivně vnímanými příznivými podmínkami v průběhu studia

Jednoznačně nejčastější příznivě vnímanou podmínkou při studiu cizího jazyka nejen podle úspěšných studentů, ale podle všech studentů, je vnitřní motivace. To znamená, že vysokoškolští studenti spatřují jako hlavní faktor, který vede k úspěšnému osvojení cizího jazyka, právě sebe. Dále se obě skupiny shodly na druhém faktoru, kterým jsou ovlivňovány, a tím je jeden z hlavních členů výchovně – vzdělávacího procesu pedagog. Nicméně u třetí podmínky se skupiny už liší.

Níže uvedené Tabulka č. 7 prezentuje konkrétní dosažené hodnoty úspěšných studentů a méně úspěšných studentů.

	Úspěšní studenti			Méně úspěšní studenti		
	Možný počet maximálních odpovědí	Počet reálných odpovědí	Procentuální četnost	Možný počet maximálních odpovědí	Počet reálných odpovědí	Procentuální četnost
<b>Vnitřní motivace</b>	38	34	89 %	64	56	86 %
<b>Vnější motivace</b>	38	20	53 %	64	20	31 %
<b>Prostředí</b>	38	20	53 %	64	43	67 %
<b>Učitel</b>	38	21	55 %	64	44	69 %
<b>Nadání</b>	38	21	55 %	64	42	66 %
<b>Dovednosti a schopnosti</b>	38	16	42 %	64	39	61 %
<b>Postoje</b>	38	8	21 %	64	17	27 %
<b>Styly a strategie učení</b>	38	20	53%	64	34	53 %
<b>Jiné (možnost vlastního komentáře)</b>	38	2	5 %	64	0	0 %

Tabulka 10 - Výsledky subjektivně vnímaných příznivých podmínek v průběhu studia mezi úspěšnými a méně úspěšnými studenty

Ad. 4. Existují rozdíly v příznivých podmínkách studia u studijně úspěšnějších a studijně méně úspěšných studentů cizích jazyků?

Z výsledků vyplývá, že existují rozdíly ve výkonové motivaci úspěšných a méně úspěšných studentů cizích jazyků.



## Závěr

V teoretické části byly definovány základní pojmy jako úspěch, studijní úspěch a vybrané prediktory úspěchu. Zaměřila jsem se především na faktory, které ovlivňují úspěšné a efektivní osvojení cizího jazyka. Charakterizována byla inteligence, nadání, motivace, postoje, dovednosti a schopnosti, styly a strategie v učení se cizímu jazyku. Dále byly vymezeny jednotlivé styly učení a strategie a v neposlední řadě byl zmíněn i fakt, že umění učit se učit je součástí klíčových kompetencí k učení, které jsou součástí RVP.

Praktická část předkládá základní charakteristiku výzkumného vzorku, výzkumné metody, výsledky šetření a zodpovězení stanovených výzkumných otázek. Výzkumného šetření se zúčastnilo 102 studentů Univerzity Hradec Králové. Obecným cílem výzkumné části práce bylo identifikovat studijní strategie, které studenti cizích jazyků při svém studiu využívají a zjistit, jak frekvence ve využívání různých typů strategií souvisí s vybranými jevy, které je možné považovat za potenciální prediktory využívání studijních strategií. Nejprve byly představeny výsledky z celkového počtu dotazovaných respondentů. Výsledky odhalily, že studenti, **bez ohledu na studijní úspěšnost**, nejvíce využívají **kognitivních strategií**. **Vnitřní motivace** je spatřována jako nejčastější subjektivně vnímaná příznivá podmínka studia. Studenti mají **vysokou potřebu motivace** a současně mají **průměrnou potřebu vyhnutí se neúspěchu**. Ze zpracovaných dat bylo dále vyhodnoceno 38 (37 %) respondentů jako úspěšných a ostatních 64 (63 %) jako méně úspěšných studentů.

Pro výsledky šetření vzájemných souvislostí mezi studijním úspěchem a typem využívaných strategií; studijním úspěchem a výkonovou motivací; studijním úspěchem a subjektivně vnímanou studijní zkušeností; studijním úspěchem a subjektivně vnímanými příznivými podmínkami v průběhu studia byly stanoveny čtyři výzkumné otázky. Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že:

Ad. 1. **Existují** rozdíly v typech používaných studijních strategií u studijně úspěšnějších a studijně méně úspěšných studentů cizích jazyků.

Ad. 2. **Existují** rozdíly ve výkonové motivaci úspěšných a méně úspěšných studentů cizích jazyků.

Ad. 3. **Existují** rozdíly ve vnímané studijní zkušenosti mezi úspěšnými a méně úspěšnými studenty.

Ad. 4. **Existují** rozdíly v typech používaných studijních strategií u studentů výrazněji motivovaných k úspěchu a u studentů výrazněji motivovaných k neúspěchu.

Na základě výsledků je jednoznačné, že existují shody i rozdíly mezi úspěšnými a méně úspěšnými studenty cizích jazyků Univerzity Hradec Králové v řadě souvislostí. Kognitivní strategie jsou nejčastěji využívané studijní strategie úspěšných studentů. Méně úspěšnější studenti nejvíce využívají kompenzační strategie. Logické je zjištění, že méně úspěšní studenti využívají o 14 % více kompenzační strategie než úspěšní studenti, protože tyto strategie pomáhají používat jazyk i při nedostatečných znalostech. Bylo zjištěno, že úspěšní studenti, kteří mají cizí jazyk na vyšší úrovni, nepotřebují, aby se s nimi doma někdo učil, kontroloval úkoly a zkoušel je. Tento výsledek není překvapující, protože úspěšní studenti s vyšší znalostí jazyka nepotřebují takovou formu spolupráce. Úspěšní studenti mají vyšší potřebu úspěchu o 0,68 bodu než méně úspěšní studenti, což lze také logicky odůvodnit tím, že úspěchu dosahují častěji, a proto mají silnou motivaci dosáhnout úspěchu znovu. Méně úspěšní studenti mají vyšší obavu z neúspěchu o 1,35 bodu než úspěšní studenti. Z logického hlediska to lze odůvodnit tím, že úspěšní studenti zažili úspěch, jsou motivováni k úspěchu, ví, že jsou úspěšní a nemají takový důvod k obavám, jako ho mají méně úspěšní studenti. Všichni studenti jsou si nejistí v tom, že většinou mají dostatek času na pochopení věci, které se musí naučit. Obě skupiny se u této položky procentuálně shodly se shodli (2,9 bodů), což může být překvapivé, protože by se očekávalo, že úspěšnější studenti nepotřebují tolik času jako ti méně úspěšnější. Obě skupiny studentů vidí vnitřní motivaci jako nejvlivnější příznivou podmínku v průběhu studia, což je logické, protože z velké části záleží hlavně na tom, jak se ke studiu postaví právě člověk sám. Je důležité mluvit se studenty o tom, jak se mohou úspěšně a efektivně

učit v cizím jazyce, protože každý jedinec je individuální a každému vyhovuje i jiný styl výuky i učení.

## Použitá literatura

- BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. [online] V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. [cit. 2019-02-10] ISBN 978-80-87000-07-6. Dostupné z: [www.msmt.cz/file/10434\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/10434_1_1/)
- BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN isbn:978-80-247-4248-9.
- ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
- HASSENSTEIN, Bernhard. *Inborn and acquired intelligence: an old problem revisited*[online]. 2007 [cit. 2019-02-24]. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/huon.200700016>
- Hewstone, Miles a Stroebe, Wolfgang. *Sociální psychologie*. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-092-5.
- 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. 210 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity; sv. 106. ISBN 978-80-210-4433-3.
- Kassin, Saul. *Psychologie*. Brno : Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1716-3.
- KLEIN, Hans-Michael a KRESSE, Albrecht. *Psychologie - základ úspěchu v práci*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 185 s. Manažer. Komunikace. ISBN 978-80-247-2444-7.
- KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2433-1.
- KUPKA, Ivan. *Jak úspěšně studovat cizí jazyky*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Přeložila Dagmar KRTIČKOVÁ. Praha: Grada, 2012, 169 s. ISBN 978-80-247-4387-5.

- LEARY-JOYCE, Judith. *Psychologie úspěchu: tajemství, jak vždy docílit toho, co si přejeme*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2011. 248 s. ISBN 978-80-251-2981-4.
- LOJOVÁ, Gabriela a VLČKOVÁ, Kateřina. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. 231 s. ISBN 978-80-7367-876-0.
- MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8.
- NEWMAN, Bill. *10 klíčů k úspěchu: síla úspěšného života*. Překlad Ilja Zajíc. Praha: Medium, 1998. 107 s. ISBN 80-86095-15-0.
- NIVEN, David. *100 tajemství lidského úspěchu*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. 167 s. ISBN 80-7178-755-8.
- NOVÁK, Tomáš. *Sebedůvěra - cesta k úspěchu*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2015. 117 stran. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-5445-1.
- OXFORD, Rebecca L. *Language Learning Styles and Strategies: An Overview*. [online]. GALA, 2003 [cit. 2018-10-24]. Dostupné z: <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>
- PLAMÍNEK, Jiří. *Tajemství úspěchu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 192 s. ISBN 978-80-247-3658-7.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2016 [cit. 2019-03-12] Dostupné z: [www.msmt.cz/file/41216/](http://www.msmt.cz/file/41216/)
- RAMSDEN, Paul a Kateřina JUKLOVÁ A KOL. *CEQ (Course Experience Questionnaire)*. 1989.
- ST. JOHN, Richard. *8 tajemství úspěchu: 8 vlastností, které mají úspěšní lidé společné*. Vyd. 1. Praha: Incommunity, 2011. 215 s. ISBN 978-80-87524-02-2.
- VALENTA, Milan a kol. *Slovník speciální pedagogiky*. Vydání první. Praha: Portál, 2015. 317 stran. ISBN 978-80-262-0937-9.
- VLČKOVÁ, Kateřina, Karolína PEŠKOVÁ, Klára ULIČNÁ, Miroslav JANÍK a Kateřina ŠVEJDÍKOVÁ. *Žakovské strategie při učení se anglickému jazyku a jejich vztah k úspěšnosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2014, 479 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-7574-0.

VLČKOVÁ, Kateřina. *Žákovské strategie učení se cizímu jazyku ve všeobecném vzdělávání - průřezový výzkum*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. Dostupné také z:

[https://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Vlckova/habilitace/HABILITACNI\\_PRACE\\_2010.pdf](https://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Vlckova/habilitace/HABILITACNI_PRACE_2010.pdf).

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 11. 2018, in: *Sbírka zákonů České republiky* [online], dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/48843/download>

## Seznam tabulek

Tabulka 1 - Klasifikace strategií učení se cizímu jazyku dle R. Oxford (1990a); in Lojová, Vlčková;2011 .....	45
Tabulka 2 – Typy odpovědí na otázku č. 7 .....	56
Tabulka 3 - Typy odpovědí na otázku č. 20.....	57
Tabulka 4 - Typy odpovědí na otázku č. 21.....	58
Tabulka 5 - Položky zkrácené verze dotazníku CEQ (Juklová a kol., v tisku).....	59
Tabulka 6 - Četnost strategií úspěšných studentů.....	68
Tabulka 7 - Četnost strategií méně úspěšných studentů .....	68
Tabulka 8 - Výsledky výkonové motivace úspěšných a neúspěšných studentů....	69
Tabulka 9 - Výsledky subjektivně vnímaných studijních zkušeností úspěšných a neúspěšných studentů.....	70
Tabulka 10 - Výsledky subjektivně vnímaných příznivých podmínek v průběhu studia mezi úspěšnými a méně úspěšnými studenty .....	71
Tabulka 11 - Normy pro třídy SŠ, Hrabal a Pavelková (2011) .....	88
Tabulka 12 - Normy pro třídy SŠ, Hrabal a Pavelková (2011) .....	88

## Seznam grafů

Graf 1 - Procentuální vyjádření žákovské znalosti, jak se efektivně učit podle výzkumu Vlčkové (2010) .....	49
Graf 2 - Jak jsou žáci a studenti informováni o tom, jak se správně a efektivně učit podle výzkumu Vlčkové (2010).....	50
Graf 3 – Odpovědi respondentů na otázku "Jak se učím ve škole?" .....	63
Graf 4 - Studijní strategie v cizím jazyce studentů UHK .....	65



# Příloha č. 1

Dotazník

## **Prediktory úspěchu v učení se cizímu jazyku**

Dobrý den, ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku, který je součástí mé diplomové práce na téma "Vybrané prediktory úspěchu v učení se cizímu jazyku". Vaše odpovědi a postřehy jsou pro mne velmi cenné a poslouží jako podklady k mé diplomové práci. Dotazník je zcela anonymní. První část je zaměřena na motivaci a druhá část na strategie učení se cizímu jazyku.

Mnohokrát děkuji za Vaši ochotu a čas.

Kristýna Valtová

Otázky byly upraveny a převzaty z habilitační práce Vlčkové (2011) a dotazníku Školní výkonové motivace žáků Hrabala a Pavelkové (2011).

1. Pohlaví

- Muž
- Žena

2. Vyberte, prosím, první cizí jazyk, který studujete.

- Anglický jazyk
- Německý jazyk
- Jiný

3. Učíte se nějaké další cizí jazyky? Pokud ano, vyberte, prosím, jaké.

- Anglický jazyk
- Německý jazyk
- Španělský jazyk
- Ruský jazyk
- Jiný

4. Uveďte, prosím, Váš vážený studijní prospěch ze studovaného jazyka.

- Odpověď

5. Hraje nějakou roli znalost cizího jazyka ve Vašich plánech do budoucna? Myslíte, že využijete ve svém budoucím životě, jak pracovním, tak osobním, své znalosti cizího jazyka/cizích jazyků? Jestli ano, jak?

- Stručná odpověď

6. Co je podle Vás úspěch v učení se cizímu jazyku?

- Stručná odpověď

7. Čím si myslíte, že je Váš vlastní úspěch v učení se cizímu jazyku ovlivněn?

- Vnitřní motivace
- Vnější motivace (hrozba, odměna)
- Prostředí (rodina, přátelé, škola)
- Pedagog
- Nadání
- Dovednosti a schopnosti
- Postoje
- Styly a strategie učení se cizímu jazyku
- Studijní prospěch
- Jiné

### **Výkonová motivace**

8. Abych byl ve škole úspěšný, o to stojím:

- a) moc
- b) dost
- c) středně
- d) moc ne
- e) vůbec ne

9. Při učení se mi daří soustředit:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) většinou ne
- e) téměř nikdy

10. Ve škole se hlásím:

- a) vždy, kdy je to možné
- b) často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

11. Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být známkován:

- a) ve všech předmětech
- b) ve většině předmětů
- c) jenom v některých předmětech
- d) jenom v jednom nebo dvou předmětech

e) v žádném předmětu

12. Když začnu nějakou školní úlohu, mám tendenci ji dokončit:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) většinou ne
- e) téměř nikdy

13. Školní úlohy, které dostávám, se snažím plnit co nejlépe:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) většinou ne
- e) téměř nikdy

14. Když mám být zkoušený, tak mám strach:

- a) téměř vždy
- b) dost často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

15. Mám-li být upřímný, tak se školy:

- a) hodně bojím
- b) dost bojím
- c) trochu bojím
- d) moc nebojím
- e) vůbec nebojím

16. Když máme psát nějakou písemnou práci:

- a) mám téměř vždy chuť nejít do školy
- b) mám často chuť nejít do školy
- c) mám někdy chuť nejít do školy
- d) moc mi to nevadí
- e) vůbec mi to nevadí

17. Když jsem zkoušený a moc neumím:

- a) mám vždy pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
- b) mám často pocit, že bych se nejraději sebral a odešel

- c) mám někdy takový pocit
- d) nemám většinou takový pocit
- e) nemívám takový pocit téměř nikdy

18. Když ve škole píšeme písemnou práci, počítám raději s tím, že dostanu horší známku:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

19. Ze školních neúspěchů mám obavu:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) většinou ne
- e) téměř nikdy

### **Styly a strategie učení se cizímu jazyku**

20. Jak se učím cizí jazyk ve škole?

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

21. Jak se učím cizí jazyk doma?

- CJ se učím i doma.

- Slovíčka se učím také v básničkách nebo písničkách. (Paměťové strategie)
- Učím se pomocí různých kartiček, např. pexesa, stolních her. (Paměťové strategie)
- Doma si procvičuji, jak se slovíčka vyslovují nebo píší.
- Slovíčka si představuji. Např. dog – představím si psa. (Paměťové strategie)
- Dívám se na filmy v cizím jazyce. (Kognitivní strategie)
- Poslouchám písničky v cizím jazyce i mimo školu. (Kognitivní strategie)
- Dívám se na televizní pořady v cizím jazyce i mimo školu. (Kognitivní strategie)
- Čtu si pro zábavu v cizím jazyce i mimo školu. (Kognitivní strategie)
- Hraji v cizím jazyce počítačové hry. (Kognitivní strategie)
- Na internetu hledám i na cizojazyčných stránkách. (Kognitivní strategie)
- Neznámá slovíčka si hledám ve slovníku. (Kognitivní strategie)
- Když cizojazyčnému textu nerozumím, přečtu si ho víckrát. (Kognitivní strategie)
- Když slovíčku nerozumím, snažím se odhadnout, co znamená. (Kompenzační strategie)
- Někdy si jen tak pro sebe mluvím nahlas v cizím jazyce.
- Mám doma klid na učení. (Metakognitivní strategie)
- Procvičuji si doma cizí jazyk pravidelně. (Metakognitivní strategie)
- Někdy se povzbuzuji, když mi nejde učení: To zvládnou. Mám na to. Jde mi to. To bude v pohodě. (Afektivní strategie)
- Učím se z chyb, které při používání cizího jazyka dělám. (Metakognitivní strategie)
- Sleduji a všímám si, jestli se v cizím jazyce zdokonaluji a umím čím dál víc. (Metakognitivní strategie)
- Mám někoho, kdo mě doma z cizího jazyka zkouší a opravuje úkoly. (Sociální strategie)
- Doma se cizí jazyk učím s rodiči nebo sourozencem. (Sociální strategie)
- Učím se cizí jazyk se spolužáky i mimo výuku. (Sociální strategie)

- Mám kamaráda nebo příbuzné v zemi, kde se mluví cizím jazykem, který se učím. (Sociální strategie)
- Zajímám se o zemi, kde se mluví cizím jazykem, který se učím (zvyky, hudba, sport, knížky, jídlo, jak slaví svátky). (Sociální strategie)
- Baví mě učit se cizí jazyk.
- Umím se učit cizí jazyk. Vím, jak na to.
- Řekl/a bych, že jsem na jazyky šikovný/á. (Metakognitivní strategie)
- Věnuji se cizímu jazyku i mimo školu (kroužky, doučování). (Kognitivní strategie)
- Někdo z rodiny, studovaný cizí jazyk, umí.

22. Vyučující uměl/a látku dobře vysvětlit.

- a) zcela souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) zcela nesouhlasím

23. Vyučující mě v předmětu motivoval/a k tomu, abych odvedl/a co nejlepší práci.

- a) zcela souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) zcela nesouhlasím

23. Standard toho, co se od studentů v předmětu očekávalo, byl dobře známý.

- a) zcela souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) zcela nesouhlasím

24. Vyučující věnoval/a dostatek času komentování mé práce.

- a) zcela souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím

- d) spíše nesouhlasím
- e) zcela nesouhlasím

25. Většinou jsem měl dostatek času na pochopení věcí, které se musím naučit.

- a) zcela souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) zcela nesouhlasím

**Děkuji za vyplnění dotazníku.**

## Příloha č. 2

### Normy pro třídy

<b>Potřeba úspěšného výkonu</b>	
<b>průměr třídy</b>	<b>standardní skór třídy</b>
22,01 a více	5 Velmi vysoká potřeba (10 % tříd)
21,06 - 22,00	4 Vysoká potřeba (20 % tříd)
20,16 - 21,05	3 Průměrná potřeba (40 % tříd)
19,01 - 20,15	2 Nízká potřeba (20 % tříd)
do 19,00	1 Velmi nízká potřeba (10 % tříd)

*Tabulka 11 - Normy pro třídy SŠ, Hrabal a Pavelková (2011)*

<b>Potřeba vyhnutí se neúspěchu (obava z neúspěchu)</b>	
<b>průměr třídy</b>	<b>standardní skór třídy</b>
19,84 a více	5 Velmi vysoká obava (10 % tříd)
19,01 - 19,83	4 Vysoká obava (20 % tříd)
17,71 - 19,00	3 Průměrná obava (40 % tříd)
16,60 - 17,70	2 Nízká obava (20 % tříd)
do 16,59	1 Velmi nízká obava (10 % tříd)

*Tabulka 12 - Normy pro třídy SŠ, Hrabal a Pavelková (2011)*



## Příloha č. 3

Klasifikace strategií dle Oxfordové (1990) in Vlčková (2010) a formulace položek dotazníku

	podskupiny	konkrétní strategie a techniky	položka z dotazníku
Paměťové strategie	Vytváření mentálních spojů	seskupování, shlukování	
		asociování, propojování	
		umístění nového slova do kontextu	
	Používání vizuálních a auditivních reprezentací	používání vizuálních představ	5P: Slovíčka si představuji. Např. dog – představím si psa.
		sémantické mapy	
		používání zástupných asociačních klíčových slov	
		fonetické reprezentace	2P: Slovíčka se učím také v básničkách nebo písničkách.
	Správné opakování	strukturované opakování	17(M)/P: Procvičuji si doma angličtinu pravidelně.
	Využívání činnosti	používání vjemů a fyzického ztvárnění	
		mechanické techniky	3P: Učím se pomocí různých kartiček, např. pexesa, stolních her.
Kognitivní strategie	Procvičování	opakování, napodobování	13KG: Když textu v angličtině nerozumím, přečtu si ho víckrát.
		formální procvičování fonetického a grafického systému	4KG: Doma si procvičuji, jak se slovíčka vyslovují nebo píší.
		rozpoznávání a používání frazeologických obrátů a vzorů	37KG: Mám oblíbené anglické věty, které když můžu, tak použiji.
		kombinování jazykových struktur	
		procvičování v přirozeném kontextu	6KG: Dívám se na filmy v angličtině. 7KG: Poslouchám písničky v angličtině i mimo školu. 8KG: Dívám se na televizní pořady v angličtině i mimo školu. 9KG: Čtu si pro zábavu v angličtině i mimo školu. 10KG: Hraji v angličtině počítačové hry. 11KG: Na Internetu hledám i na anglických stránkách. 29(KG): Chodím na angličtinu i mimo školu (kroužky, doučování). 15KG: Někdy si v angličtině jen tak pro sebe mluvím nahlas.
	Přijímání a produkce CJ sdělení	rychlé uchopení hlavní myšlenky (zběžné a hloubkové čtení)	
		používání vnějších podpůrných prostředků přijímání (porozumění) a odesílání (produkce) CJ sdělení	12KG: Neznámá slovíčka si hledám ve slovníku.
	Analyzování a logické usuzování	dedukce	
		analyzování výrazů	
		kontrastní mezijazykové analyzování	
překládání			
	mezijazykový transfer		

Kompenzační strategie	Vytváření struktury pro vstupy a výstupy	dělání si poznámek		
		shrnutí		
		zdůrazňování		
	Inteligentní odhadování	Překonávání omezení v mluvení a psaní	používání lingvistických vodítek	14K: Když slovíčku nerozumím, snažím se odhadnout, co znamená.
			používání nelingvistických vodítek	
		přechod do mateřského jazyka		
		obdržení pomoci		
		používání mimiky nebo gestikulace		
		vyhýbání se komunikaci zcela nebo částečně		
		výběr tématu		
přizpůsobení si nebo přiblížení se C1 sdělení				
Metakognitivní strategie	Zaměření učení	vytváření si přehledu a propojování s již známým materiálem		
		zaměření pozornosti (řízená a selektivní pozornost)		
		odklad mluvené produkce a zaměření na poslech		
	Příprava a plánování učení	poznávání, jak probíhá učení jazyku		
		organizování a uspořádávání učení	17(M)/P: Procvičuji si doma angličtinu pravidelně. 16(M): Mám doma klid na učení.	
		stanovování cílů a dílčích úkolů (krátkodobé a dlouhodobé)		
		identifikace účelu úlohy (účelově cílený poslech, čtení, psaní, mluvení)		
		plánování a příprava na anticipovanou jazykovou úlohu nebo situaci		
		vyhledávání příležitostí k používání jazyka		
	Evaluace učení	sebeopozorování	19M: Učím se z chyb, které při používání angličtiny dělám.	
sebehodnocení		20M: Sleduji a všímám si, jestli se v angličtině zdokonaluji a umím čím dál víc.		
Afektivní strategie	Snižování úzkosti	používání progresivní relaxace, hlubokého dýchání, meditace		
		relaxace hudbou		
		relaxace pomocí smíchu		
	Sebe povzbuzování	tvorba pozitivních výroků	18A: Někdy se povzbuzuji, když mi nejde učení: To zvládnou. Mám na to. Jde mi to. To bude v pohodě.	
		rozumné přijímání rizika	32A: Nebojím se mluvit (i když dělám chyby).	
		odměňování sebe sama		
	Práce s emocemi	naslouchání svému tělu		
		používání kontrolního záznamu pro emoce, postoje, motivaci		
psaní si deníku o učení jazyku				
Prodiskutování pocitů týkajících se C1 a jeho učení	prodiskutování pocitů týkajících se C1 a jeho učení			
ní stra-	Dotazování	požádání o vysvětlení nebo verifikaci	33S: Když v angličtině nerozumím, co někdo řekl, požádám o zopakování, vysvětlení nebo příklad.	

	požádání o opravování	
Spolupráce	spolupráce s vrstevníky	23S: Učím se angličtinu se spolužáky i mimo výuku. 36S: Když nevím, jak něco udělat, požádám spolužáka, aby mi poradil.
	spolupráce se zdatnými mluvčími cizího jazyka	24S: Mám kamaráda nebo příbuzné v zemi, kde se mluví anglicky. 22S: Doma se angličtinu učím s rodiči nebo sourozencem. 21S: Mám někoho, kdo mě doma z angličtiny zkouší a opravuje úkoly.
Empatie	rozvíjení kulturního porozumění	25S: Zajímám se o zemi, kde se mluví anglicky (zvyky, hudba, sport, knížky, jídlo, jak slaví svátky).
	uvědomování si myšlenek a pocitů druhých	