

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Diplomová práce

2023

Pavla Čapková

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Strategie učení se cizím jazykům v sekundárním vzdělávání

Diplomová práce

Autor: Pavla Čapková
Studijní program: N0114A300053 Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Český jazyk a literatura
Ruský jazyk a literatura
Vedoucí práce: Mgr. Daniela Vrabcová, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Pavla Čapková

Studium: P21P0660

Studijní program: N0114A300053 Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Český jazyk a literatura, Ruský jazyk a literatura

Název diplomové práce: **Strategie učení se cizím jazykům v sekundárním vzdělávání**

Název diplomové práce AJ: Foreign Language Learning Strategies at Secondary Education

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá strategiemi učení se cizím jazykům; hlavní pozornost je zejména v empirické části zaměřena na ruský jazyk. Diplomová práce je členěna na teoretickou a empirickou část. Teoretická část je vystavěna na teoretickém exkurzu do problematiky strategií učení, sledovány jsou zejména pojmy – strategie a styly učení, faktory ovlivňující učení se cizím jazykům a další související koncepty. Empirická část vychází z výzkumného šetření realizovaného zejména mezi žáky sekundárního vzdělávání. Práce je doplněna o různé návrhy a aktivity, které mohou učení ruského jazyka zefektivnit.

COHEN, Andrew D. *Strategies in learning and using a second language*. Oxfordshire: Routledge, 2014. Longman Applied Linguistics. ISBN 978-1-315-83320-0.

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*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4433-3.

JANÍKOVÁ, Věra. *Učíme se učit cizí jazyky*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4620-7.

LOJOVÁ, Gabriela a Kateřina VLČKOVÁ. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0266-0.

VLČKOVÁ, Kateřina. *Strategie učení cizímu jazyku: výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivita na gymnáziích*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-155-3.

Zadávací pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Daniela Vrabcová, Ph.D.

Oponent: PhDr. Petra Besedová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 23.2.2022

Prohlášení

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

V Hradci Králové dne

Pavla Čapková

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Daniele Vrabcové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, cenné rady a laskavý přístup při její tvorbě. Dále bych chtěla poděkovat všem učitelům a studentům za čas, jenž mi věnovali při realizaci výzkumného šetření. V neposlední řadě mé díky patří rodině, přátelům a mému muži za podporu během studia.

Anotace

ČAPKOVÁ, Pavla. *Strategie učení se cizím jazykům v sekundárním vzdělávání*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023, str. 125. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá osvojováním cizích jazyků coby prostředku komunikace, kdy sleduje metody a postupy napomáhající efektivnějšímu a rychlejšímu zvládnutí jazyka. Teoretická část pojednává o strategiích učení se cizímu jazyku včetně dalších relevantních konceptů, přičemž zvláštní pozornost je věnována faktorům determinujícím výběr a míru používání strategií. Následně jsou prezentovány taxonomie vybraných autorů. Hlavní akcent je kladen na deskripci strategií podle americké pedagožky R. L. Oxford (1990), jejíž klasifikace se stala stěžejním východiskem výzkumného šetření dané práce.

Na teoretický exkurz plynule navazuje empirická část, která je vystavěna na kvantitativním šetření provedeném mezi studenty sekundárního vzdělávání. Metodou dotazníku je sledováno nejen, jaké konkrétní strategie učení uplatňují studenti při osvojování ruského jazyka, nýbrž taktéž vliv vybraných proměnných na spektrum používaných strategií. V závěrečné části jsou prezentována doporučení pro pedagogickou praxi včetně návrhů aktivit, jejichž ambicí je podpořit rozvoj strategií nejen ve výuce ruského jazyka.

klíčová slova: strategie učení se cizímu jazyku, ruský jazyk, faktory ovlivňující používání strategií, taxonomie strategií učení, výuka ruského jazyka

Annotation

ČAPKOVÁ, Pavla. *Foreign Language Learning Strategies in Secondary Education*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2023, pp. 125. Diploma thesis.

The diploma thesis deals with the acquisition of foreign languages as a means of communication, when follows methods and techniques that help to master the language more efficiently and quickly. The theoretical part discusses foreign language learning strategies, including other relevant concepts with particular attention given to the factors determining the use and selection of strategies. Following this, taxonomies of selected authors are presented. The main emphasis is placed on the description of strategies according to American pedagogue R. L. Oxford (1990), whose classification has become the main starting point for the research investigation of this work.

The theoretical excursion is smoothly followed by the empirical part, which is based on a quantitative survey conducted among students of secondary education. The questionnaire method not only tracks the specific learning strategies used by students when acquiring the Russian language, but also the influence of selected variables on the spectrum of strategies used. In the final part, recommendations for pedagogical practice are presented, including proposals for activities, the ambition of which is to support the development of strategies not only in the teaching of Russian language.

key words: foreign language learning strategies, Russian language, factors influencing the use of strategies, taxonomy of learning strategies, teaching Russian language

Obsah

Úvod.....	10
TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 Strategie učení.....	12
1.1 Definice strategií učení.....	13
1.1.1 Hierarchie strategií učení se cizímu jazyku.....	18
1.2 Charakteristika strategií učení.....	20
1.3 Proměnné ovlivňující strategie učení.....	22
1.3.1 Vliv věku na strategie učení.....	23
1.3.2 Vliv pohlaví a genderu na strategie učení.....	24
1.3.3 Vliv motivace na strategie učení.....	25
1.3.4 Vliv sociokulturní příslušnosti na strategie učení.....	25
1.3.5 Vliv osobnostních charakteristik a předpokladů na strategie učení.....	26
1.3.6 Vliv edukačního prostředí na strategie učení.....	27
1.3.7 Vliv typu jazyka na strategie učení.....	28
2 Taxonomie strategií učení.....	29
2.1 Taxonomie strategií učení podle R. L. Oxord.....	36
2.1.1 Přímé strategie učení.....	36
2.1.2 Nepřímé strategie učení.....	48
EMPIRICKÁ ČÁST.....	59
3 Hlavní metodologická východiska.....	59
3.1 Předmět výzkumného šetření.....	59
3.2 Výzkumné otázky a hypotézy.....	60
3.3 Technika sběru dat.....	61
3.4 Design a transformace výzkumného nástroje.....	62
3.5 Předvýzkumné šetření.....	64
4 Struktura a charakteristika výzkumného vzorku.....	65
4.1 Administrace a sběr dat.....	65
4.2 Výzkumný vzorek.....	66
4.2.1 Obecná demografická charakteristika.....	66
4.2.2 Obecné deskriptory učení se ruskému jazyku.....	70

5	Interpretace dat.....	74
5.1	Zpracování a analýza dat.....	74
5.1.1	Inventář přímých strategií učení.....	75
5.1.2	Afektivní učení a hodnocení učitele.....	75
5.1.3	Testování hypotéz.....	76
6	Empirická zjištění.....	77
6.1	K empirickým zjištěním: používání přímých strategií.....	77
6.1.1	Používání paměťových strategií.....	79
6.1.2	Používání kognitivních strategií.....	80
6.1.3	Používání kompenzačních strategií.....	83
6.2	K empirickým zjištěním: vliv vybraných proměnných na používání přímých strategií....	85
6.2.1	Vliv pohlaví na používání přímých strategií.....	86
6.2.2	Vliv informovanosti studentů na používání přímých strategií.....	88
6.2.3	Vliv řečových dovedností na používání přímých strategií.....	91
6.2.4	Vliv postoje studentů k předmětu na používání přímých strategií.....	94
6.2.5	Vliv postoje studentů k vyučujícímu na používání přímých strategií.....	96
7	Doporučení pro pedagogickou praxi.....	99
7.1	Paměťové strategie.....	99
7.2	Kognitivní strategie.....	100
7.3	Kompenzační strategie.....	102
7.4	Metakognitivní strategie.....	102
7.5	Afektivní strategie.....	103
7.6	Sociální strategie.....	104
	Diskuse.....	105
	Resumé.....	108
	Summary.....	108
	Literatura.....	110
	Seznam tabulek.....	116
	Seznam grafů.....	116
	Seznam schémat.....	117
	Seznam příloh.....	118
	Přílohy.....	119

Úvod

V moderním světě je znalost cizí jazyků považována za nepostradatelnou součást vzdělání každého člověka. I přestože se nám ve světě plném technologických výtvarků a objevu umělé inteligence může zdát, že v blízké budoucnosti nebudeme pro komunikaci s příslušníky jiného národa potřebovat znalost cizích jazyků, nezapomínejme na to, že výuka cizího jazyka s sebou přináší řadu dalších benefitů. Kromě výhod spjatých s komunikační a sociální funkcí mají cizí jazyky blahodárny vliv na naše zdraví, kdy pomáhají rozvíjet paměť a logické myšlení, čímž snižují riziko onemocnění spjatých s poruchami paměti a myšlení. Mimo jiné osvojování cizího jazyka obohacuje náš světobzor, neboť se do struktury a lexikální stavby každého jazyka promítá výjimečný způsob, jakým jeho nositelé nahlíží na svět a jeho okolí. V některých jazycích tak nemusí existovat ekvivalenty pro výrazy označující předměty, jevy a procesy, které používáme v každodenní komunikaci. Jako příklad uveďme jazyky australských domorodců Arrernte, Kayardilo či Guugu Yimithirr, v nichž nenalezneme žádné vhodné ekvivalenty pro označení pravé a levé strany. K vyjádření prostorové orientace totiž nositelé daných jazyků používají strany světové – sever, jih, západ a východ. V naší kultuře je to cosi nepředstavitelného, neboť jen málo z nás umí spolehlivě určit svoji polohu bez použití kompasu či buzoly.

V současném chápání procesu jazykového učení stojí ve středu pozornosti učební strategie, které lze charakterizovat jako mentální postupy podporující proces osvojování cizího jazyka coby prostředku komunikace. O dané problematice referuje celá teoretická část, jež vedle klíčových aspektů popisuje faktory determinující proces jazykového učení a zároveň prezentuje metody a postupy efektivního osvojování cizího jazyka. K danému účelu slouží taxonomie strategií americké pedagožky R. L. Oxford (1990), která představuje jednu z nejpropracovanějších klasifikací, s níž se můžeme v odborné literatuře setkat.

Ambicí empirické části práce je zjistit, jaké postupy uplatňují studenti sekundárního vzdělávání při osvojování ruského jazyka, a to se zvláštním zřetelem na přímé strategie, jež bezprostředně souvisí s jazykovým učením. Na základě teoretických východisek je rovněž zkoumán vliv vybraných determinantů učení na spektrum a frekvenci používání strategií. Pro účely práce je zvoleno kvantitativní dotazníkové šetření realizované na vybraných školách odpovídajících stanoveným kritériím. Přínos práce shledáváme ve zvýšení povědomí o učebních strategiích mezi pedagogickými pracovníky a samotnými studenty. Zároveň se snažíme pochopit,

jak studenti přistupují k učení se ruskému jazyku, abychom otevřeli cestu ke zkvalitňování výuky daného jazyka. Na základě závěrů plynoucích z výzkumného šetření prezentujeme doporučení pro pedagogickou praxi včetně návrhů aktivit, jejichž cílem je podpořit rozvoj strategií ve výuce cizích jazyků.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Strategie učení

Strategie učení mají dlouhou historii. První zmínky můžeme zaznamenat již v antickém období, kdy mnozí učenci hledali speciální metody, které by zlepšily proces zapamatování, ukládání a zpracování informací.¹ V dnešním pojetí však strategie vznikaly až od 50. let minulého století v souvislosti s rozvojem kognitivní psychologie, jež zkoumala proces přijímání, zpracování a uchování informací v lidské paměti (Koněva a Vlasova, 2019, str. 114). Vedle toho kognitivní psychologie akcentovala koncept celoživotního učení, což zapříčinilo odklon od behavioristického přístupu ve vzdělávání. Ukázalo se totiž, že zahlcování studentů nepřeborným množstvím informací není z hlediska celoživotního vzdělávání efektivní, v důsledku čehož začalo ve společnosti převládat přesvědčení, že škola má v první řadě klást důraz na rozvoj klíčových kompetencí včetně autoregulovaného učení (Lojová a Vlčková, 2011, str. 109–110).

S rostoucím zájmem o cizí jazyky se začaly objevovat první výzkumy orientované na strategie učení v oblasti cizích jazyků², jejichž závěry vypovídají o příznivém vlivu strategií na osvojování jazyka. V návaznosti na tato šetření pedagožka J. Rubin ve své práci *What the good language learner can teach us* (1975) popsala charakteristiky úspěšných studentů cizího jazyka³ (Lojová a Vlčková, 2011, str. 113). Na výsledný proces mají však vliv i jiné faktory⁴, a proto si někteří jedinci mohou cizí jazyk efektivně osvojit nezávisle na metodách a technikách učení (Rimondi, 2019, str. 145–146). Soudobé výzkumy se pak snaží upřesnit vymezení strategií ve vztahu k dalším determinantům učení. V oblasti cizích jazyků prezentují modely strategického chování u specifických jazykových úloh a řečových dovedností, a to s přihlédnutím k individuálním kvalitám každého jedince (Lojová a Vlčková, 2011, str. 117–118).

¹ Kromě mnemotechnických pomůcek se jednalo o Sokratovskou metodu učení, kdy studenti dospívají k novému poznání prostřednictvím dialogu s učitelem.

² První studií pravděpodobně byla práce A. Cartona s názvem *The Method of Interference in Foreign Language Study* publikovaná v roce 1966 (Lojová a Vlčková, 2011, str. 111–112).

³ Podle autorky (Rubin, 1975, str. 45–48) úspěšní studenti dovedou odhadovat význam neznámých slov, nemají komunikační zábrany, nebojí se riskovat a chybovat, dodržují jazykové normy, reflektují své vzdělávací výsledky, dbají na význam slov a sdělení.

⁴ K faktorům ovlivňujícím proces učení patří například motivace, výše intelektu, jazykové nadání či osobnostní charakteristiky učícího se jedince (Oxford, 1990, str. 13–14).

Před tím než přistoupíme k deskripci učebních strategií, považujeme za důležité upozornit na pojmy *osvojování (acquisition)* a *učení (learning)*, jež někteří lingvisté v odborné literatuře striktně diferencují. Pakliže o osvojování hovoříme v souvislosti s používáním cílového jazyka v reálné komunikační situaci, kdy dochází k podvědomému rozvíjení jazykových schopností a dovedností, pak učení označuje vědomý proces spočívající v prvotním získání teoretických znalostí o lexikálně-gramatických jevech. Rozdíl mezi těmito termíny je markantní zejména u dospělých jedinců v rámci *přirozeného přístupu učení se jazyka (natural approach to language learning)*, kdy se ukázalo, že dospělí jsou podobně jako děti schopni do jisté míry chápat jazyk nevědomě za předpokladu, že jsou dlouhodobě vystaveni cizojazyčnému prostředí (Krashen a Terrell, 1998, str. 18). Vzhledem k silné provázanosti obou termínů nebudeme v naší práci pro snazší orientaci uvedené pojmy rozlišovat.

1.1 Definice strategií učení

Z etymologického hlediska slovo *strategie* pochází ze starořeckého slova *stratēgós (vojevůdce)*, jež vzniklo složením slov *stratós (vojsko)* a *ágō (vedu)*. Ve vojenské oblasti označuje plánovaný způsob vedení války, v obecném měřítku zase plánování činnosti za účelem dosažení vytyčeného cíle (Rejzek, 2001, str. 605). Ve spojitosti s jazykovým učením termín *strategie (strategies)* poprvé použil L. Selinker ve své práci *Interlanguage (1972)*, v níž popsal komunikační strategie nerodilých mluvčích s výraznými nedostatky v jazykových prostředcích cizího jazyka (Koněva a Vlasova, 2019, str. 114).

Se *strategiemi učení (learning strategies)* se setkáme v různých vzdělávacích oblastech i vyučovacích předmětech. V odborné literatuře nalezneme nepřehledné množství definic učebních strategií, které se mnohdy v deskripci základních charakteristik prolínají. Případné odlišnosti jsou pak způsobené perspektivou konkrétního autora na danou problematiku, kdy záleží na tom, zda strategie vymezuje v obecné rovině anebo z pohledu osvojování cizího jazyka. C. E. Weinstein a R. E. Mayer (1983, str. 3) definují strategie učení jako „*jednání a myšlenky, které učící se jedinec zapojuje v průběhu učení a jejichž intencí je ovlivnit učební proces*“⁵. V podobném duchu A. D. Cohen (2014, str. 7) vymezil i strategie učení se cizím jazykům, jež

⁵ Překlad: *Learning strategies can be defined as behaviours and thoughts in which a learner engages and which are intended to influence the learner's encoding process.*

považuje za „*myšlenky a činnosti vědomě vybrané a uplatňované studenty jazyků, aby jim usnadnily učení cílového jazyka od samého počátku až po jeho nejpokročilejší úroveň*“⁶. Autoři *Pedagogického slovníku* (Průcha a spol., 2013, str. 287) ve své definici učebních strategií poukazují na to, že se jedná o „*posloupnost činností při učení, promyšleně řazených tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle. Pomocí ní žák rozhoduje, které dovednosti a v jakém pořadí použije*“. O této charakteristice upomíná i psycholožka S. N. Kostromina (2012, str. 145) prohlášující, že strategie „*jsou ustáleným souborem činností, jež jsou cíleně organizované učícím se jedincem a jež jsou s postupem času zautomatizovány (aktualizovány) při řešení rozličných typů učebních úloh*“⁷. Rozsáhlejší vymezení pak přináší R. L. Oxford (1990, str. 8), která učební strategie chápe jako „*specifické operace používané učícím se jedincem na podporu získávání, ukládání, vyhledávání a používání informací*“⁸, přičemž vzápětí dodává, že proces učení činí „*jednodušším, rychlejším, příjemnějším, autoregulovanějším, efektivnějším a lépe transferovatelnějším na nové situace*“⁹.

Na základě prezentovaných definic lze tedy konstatovat, že strategie učení představují mentální postupy sloužící k usnadnění procesu zapamatování a vybavování jazykových informací. Pro hlubší porozumění dané problematice je však důležité vymezit učební strategie i z hlediska dalších determinantů učení, s nimiž jsou silně provázány. Řeč je především o kognitivním stylu, stylu učení a technikách učení, jejichž hierarchizaci znázorňuje níže uvedené schéma.

Schéma č. 1: Vztah mezi kognitivní stylem, stylem učení, strategiemi učení a technikami učení



Upraveno podle: Mareš, 1998, str. 58

⁶ Překlad: *Thoughts and actions, consciously chosen and operationalized by language learners, to assist them in carrying out a multiplicity of tasks from the very onset of learning to the most advanced levels of target-language performance.*

⁷ Překlad: *Учебные стратегии – устойчивый комплекс действий, целенаправленно организованных субъектом и со временем автоматически включающийся (актуализирующийся) при решении различных типов учебных задач.*

⁸ Překlad: *[...] learning strategies are operations employed by the learner to aid the acquisition, storage, retrieval, and use of information.*

⁹ Překlad: *[...] learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations.*

Na nejvyšší úrovni stojí *kognitivní styl (cognitive style)* označující „*svébytné způsoby zpracování informací, které charakterizují specifické myšlení daného člověka a příznačné rysy jeho intelektuálního chování*“¹⁰ (Cholodnaja, 2004, str. 16). Jinými slovy kognitivní styl představuje specifický způsob, jakým nejen myslíme, nýbrž taktéž zpracováváme a zapamatováváme si informace, řešíme problémy a činíme rozhodnutí. V procesu učení pak podmiňuje, jak uplatňujeme své předchozí znalosti, zkušenosti a dovednosti k dalšímu seberozvoji (Průcha a spol., 2013, str. 127–128). Jeho prostřednictvím tak lze objasnit, proč studenti využívají při učení rozličné postupy, dosahují odlišných výsledků a disponují rozdílnými učebními předpoklady. Na danou skutečnost poukazuje i V. Hrabal (2002, str. 88): „*Kognitivní styly jsou procesuální dispozice výrazně ovlivňující individuální učební zvláštnosti, učební styl a školní výkon žáka. Kognitivní styl determinuje také to, jaké učební metody ulehčují osvojování učebního materiálu u určitého typu žáků a jaké ho ztěžují*“. V porovnání s ostatními determinanty učení se kognitivní styl řadí k podvědomým a převážně vrozeným procesům, z čehož vyplývá, že způsob našeho myšlení je obtížně měnitelný a není příliš vázaný na obsah (Průcha a spol., 2013, str. 127–128).

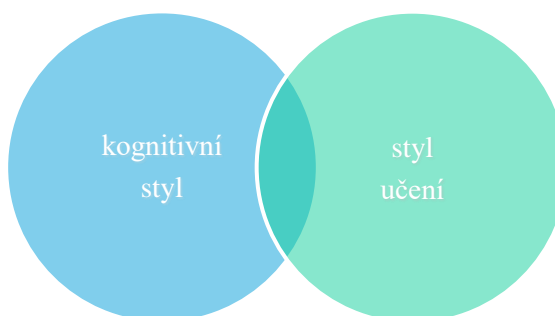
Styl učení (learning style) vychází z kognitivního stylu, na rozdíl od něho se však v průběhu života pod vlivem mnoha faktorů¹¹ proměňuje. Lze ho popsat jako „*svébytný postup při učení, který jedinec v daném období života preferuje*“ (Průcha a spol., 2013, str. 294). V pedagogické praxi to tedy znamená, že každý student pro osvojování poznatků a dovedností využívá specifický způsob, který se liší učebním záměrem, motivovaností, strukturou a posloupností činností, propracovaností postupů, hloubkou učení a flexibilitou aplikace. Učební styl se projevuje prostřednictvím strategií a technik učení, v komparaci s nimi je však komplexnější, stabilnější a nezávislejší na učebním materiálu. I proto k němu autorky N. Orlová a J. Pavlíková (2013, str. 11) přistupují jako k metastrategii sdružující tyto zmíněné determinanty učení. V dané souvislosti bychom rádi poukázali na neshody panující okolo vymezování učebního a kognitivního stylu, kdy někteří odborníci pokládají oba termíny za souznačné. Jedním z nich je i J. C. Richards a R. Schmidt (2002, str. 84–85), již v *Longman*

¹⁰ Překlad: *Когнитивные стили – это индивидуально-своеобразные способы переработки информации, которые характеризуют специфику склада ума конкретного человека и отличительные особенности его интеллектуального поведения.*

¹¹ Tyto faktory autorky N. Orlová a J. Pavlíková (2013, str. 11) rozdělují do tří kategorií – vrozené (např. osobnostní charakteristiky), fyziologické (např. věk), afektivní (např. motivace) a získané (např. sociální a kulturní vlivy).

Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (1985) definují učební a kognitivní styl jako: „specifický způsob, jak se učící se jedinec snaží něco naučit. Při učení se druhému nebo cizímu jazyku mohou jednotliví studenti preferovat odlišná řešení učebních problémů. Někteří mohou požadovat vysvětlení gramatických pravidel, zatímco ho ostatní nebudou potřebovat. Někteří si slovíčka či celé věty lépe zapamatují, pokud si je zapíší do sešitu, jiným pomáhají vizuální asociace.”¹² Podle J. Mareše (1998, str. 54) je ztotožňování obou pojmů neopodstatněné, poněvadž styly učení zahrnují nejen kognitivní složky, nýbrž taktéž složky nonkognitivní.¹³ V naší práci se pak přikláníme k názoru, že kognitivní styl a styl učení jsou samostatnými entitami, jež se navzájem doplňují.

Schéma č. 2: *Vztah mezi kognitivními styly a styly učení (částečné překrývání)*



Převzato z Mareš, 1998, str. 52

Techniky učení (learning tactics) ztělesňují záměrně používané dílčí postupy uspořádané se do vyšších celků, neboli učebních strategií, za účelem dosažení nějakého vzdělávacího cíle (Schmeck, 1988, str. 5–6). Psycholog J. Mareš (1998, str. 58) akcentuje, že se jedná o pozorovatelné, registrovatelné a měřitelné činnosti, jež nejsou záležitostí pouze člověka, nýbrž i počítačového systému. Jinými slovy techniky představují způsoby, jakými se realizují konkrétní strategie, a to se zřetelem k okolním podmínkám učení. Je třeba ovšem zmínit, že se odborná literatura k vymezování učebních technik staví nejednotně. Příčina

¹² Překlad: *Cognitive style is the particular way in which a learner tries to learn something. In second or foreign language learning, different learners may prefer different solutions to learning problems. For example, some may want explanations for grammatical rules; others may not need explanations. Some may feel writing down words or sentences helps them to remember them. Others may find they remember things better if they are associated with pictures.*

¹³ K nonkognitivním komponentám stylu učení patří složky motivační (např. vnitřní a vnější motivace), osobnostní (např. temperament), sociální (např. rodinné zázemí) a environmentální (např. kultura).

nesouladu podle G. Lojové a K. Vlčkové (2011, str. 124) spočívá v detailnosti pohledu, kdy se některé procesy mohou sice zpočátku projevovat jako techniky, při důkladnější analýze však mohou nabývat charakter strategií. Jejich diferencováním se pak odborníci snaží poukázat na různou hierarchickou úroveň daných procesů.

Zajímavý pohled na prezentované determinanty učení přináší R. R. Schmeck (in Mareš, 1998, str. 60), které dává do souvislosti s osobnostními charakteristikami učícího se jedince a jeho vzdělávacími výsledky. Tímto způsobem upozorňuje na superiorní postavení kognitivního stylu nad danými činiteli.

Tabulka č. 1: *Pracovní model fungování stylů učení*

Osobnost jedince	Styl učení	Strategie učení	Techniky učení	Rezultáty učení
stabilní introvert: reflexivní, nezávislý na vjemovém poli, vnitřní motivace a kontrola, vysoká sebedůvěra, velká míra individuálnosti	hloubkový	konceptualizace	kategorizování, porovnávání, hledání rozdílů, hierarchizace pojmů a myšlenek, abstrahování	analýza, syntéza, hodnocení závěrů, subsumování, vytváření schémat a teorií
stabilní extravert: vnitřní a vnější motivace, vnitřní kontrola, příznivé sebepojetí, opravdivý, impulzivní, tvořivý, nezávislý na vjemovém poli	elaborovaný	personalizace	produktivní myšlení, self-referencing, generování příkladů, překládání poznatků do svého jazyka a představ, hledání vztahů mezi novými informacemi a dosavadními zkušenostmi	aplikace, osobní růst, rozvoj osobnosti a sociálních dovedností, porozumění druhým
neurotik: vnější motivace, obavy z neúspěchu, vnější kontrola, blokování svého já, nízká účinnost vlastního snažení, úzkostný, závislý na vjemovém poli	povrchový	memorování	opakované přeřikávání si poznatků, užívání mnemotechnických pomůcek, doslovné memorování	popis nastudovaného, doslovná reprodukce naučeného

Upraveno podle: Mareš, 1998, str. 60

1.1.1 Hierarchie strategií učení se cizímu jazyku

Přestože se s učebními strategiemi setkáme ve všech vzdělávacích oblastech, naše práce bude dále vzhledem ke svému zaměření pojednávat o problematice strategií především z hlediska cizích jazyků. Soubor všech strategií, které jedinec uplatňuje při jakémkoliv učení, označujeme jako *žákovské strategie (learner strategies)*. V souvislosti s cizími jazyky se v anglosaské literatuře etabloval termín *language learner strategies* zahrnující veškeré metody a postupy používané v průběhu jazykového učení, jemuž v českém prostředí odpovídá ekvivalent *strategie učení se cizímu jazyku* (Lojová a Vlčková, str. 121). V jejich rámci někteří odborníci v čele s profesorem A. D. Cohenem (2014, str. 12) rozlišují *strategie jazykového učení (language learning strategies)* a *strategie používání jazyka (language use strategies)*. Z našeho pohledu však není možné hranici mezi oběma strategiemi přesně definovat, neboť komunikační situace nám mohou současně poskytovat nejen příležitost k praktickému procvičování cizího jazyka, nýbrž i příležitost k poznávání a učení.

Schéma č. 3: *Vztah mezi žákovskými strategiemi, strategiemi učení se cizímu jazyku, strategiemi jazykového učení a strategiemi používání jazyka*



Upraveno podle: *Lojová a Vlčková, 2011, str. 121*

Americký lingvista A. D. Cohen (2014, str. 12–13) považuje strategie za převážně vědomé procesy, které usnadňují osvojování cizího jazyka. Na této bázi rozlišil strategie jazykového učení, k nimž zahrnul:

- *Strategie pro identifikaci látky (strategies for identifying the material)* – jsou nezbytné pro zvládnutí cílového jazyka. Jedná se například o zapisování lexikálních výrazů důležitých pro běžnou každodenní komunikaci.

- *Strategie seskupování (grouping strategies)* – slouží k osvojování učební látky, kterou je nutné se naučit nazpaměť, anebo porozumět jejímu obsahu. Lze je uplatnit při učení nové slovní zásoby, kdy si slovíčka můžeme rozdělit podle různých kategorií (např. témata, slovní druhy).
- *Strategie pro opakovaný kontakt s probíranou látkou (strategies for having repeated contact with the material)* – zajišťují opakovaný kontakt s učebním materiálem, čímž napomáhají k jeho dlouhodobému uchování v paměti. Jedná se například o plnění úkolů ve školním a domácím prostředí.
- *Strategie zapamatování (strategies for committing to memory)* – spočívají v podpoře procesu osvojování jazykového materiálu pomocí různých mnemotechnických pomůcek¹⁴.

Strategie používání jazyka napomáhají k praktickému užití již osvojeného jazykového materiálu. K daným strategiím autor přiřadil (Cohen, 2014, str. 12–13):

- *Strategie vybavování (retrieval strategies)* – souvisí se strategiemi zapamatování, kdy slouží k vybavování naučeného jazykového materiálu z paměti. Může jít například o vizualizaci tabulky s nepravidelnými slovesy.
- *Strategie opakování a procvičování (rehearsal strategies)* – slouží k procvičování jazykových jevů. Jsou vhodné při nácviku správné výslovnosti odlišných hlásek v komparaci s mateřským jazykem.
- *Strategie zvládání (coping strategies)* – v jejich rámci rozlišujeme strategie substituční a strategie kamufláže. Zatímco *substituční strategie (compensatory strategies)* pomáhají kompenzovat nedostatky v jazykových znalostech (např. zjednodušování a vyhýbání se složitým lexikálním výrazům), *strategie kamufláže (cover strategies)* vytváří dojem jazykových schopností (např. aktivní užívání memorovaných frází).
- *Komunikační strategie (communication strategies)* – přispívají k udržování aktivní konverzace. Jedná se především o užívání slovních parazitů a hezitačních zvuků, jež mluvčímu poskytují čas pro nalezení vhodného lexikálního prostředku.

¹⁴ Příkladem je sestavování osnovy, propojování učebního materiálu s dosavadními znalostmi, vytváření asociací, překódování do lépe zapamatovatelné podoby a překlad do mateřského jazyka (Průcha a spol., 2013, str. 158).

1.2 Charakteristika strategií učení

Při hlubším zamyšlení nad prezentovanými definicemi si lze povšimnout toho, že nezachycují povahu strategií v celé komplexnosti. Učební strategie nejen podporují proces učení, kdy se podílí na zlepšování výkonnosti studentů a jejich vzdělávacích výsledků, ale rovněž jsou výtečným pomocníkem při řešení rozličných problémů a dosahování stanovených cílů (Vlčková a Přikrylová, 2011, str. 7). Na tomto základě rozlišujeme strategie přímé a nepřímé, jejichž deskripci se budeme detailně věnovat v pozdějších kapitolách. V dané chvíli je pro nás podstatné pouze to, že zatímco přímé strategie podporují učební proces v bezprostředním spojení s osvojovanou látkou, nepřímé strategie proces učení podporují obecně, a tudíž mohou být společně různým vzdělávacím oblastem a oborům (Oxford, 1990, str. 11–12). Mnohá výzkumná šetření mimo jiné indikují, že strategie mají příznivý vliv na rozvoj řečových dovedností¹⁵. I přestože se odborníci dříve domnívali, že se úroveň jednotlivých řečových dovedností samovolně zlepšuje společně s rozvojem jiných dovedností¹⁶, v současné době se přiklání k názoru, že řečové dovednosti je nezbytné rozvíjet samostatně prostřednictvím specifických učebních činností. Je tedy důležité, aby výuka cizích jazyků kladla důraz na rozvoj všech řečových dovedností, neboť nedostatečné rozvinutí jedné dovednosti může omezovat míru zdatnosti v jiných dovednostech (Vlčková, 2007, str. 21).

Participiální roli hrají strategie i z hlediska celoživotního vzdělávání, kdy podněcují jedince nejen k samostatnému řízení vlastního učení, nýbrž taktéž k převzetí odpovědnosti za svůj učební proces (Vlčková, 2007, str. 21). Zde je nutné rozlišovat učení autoregulované a strategické, jelikož se studenti mohou sice učit nezávisle, zato však neúčinně a mechanicky (Lojová a Vlčková, 2011, str. 135). Nezbytnou součástí jazykového vzdělávání by tudíž měla být průprava zaměřená na metody efektivního učení, neboť k tomu, aby studenti převzali zodpovědnost za své vzdělávání, musí napřed pochopit a naučit se do jisté míry regulovat vlastní učební proces (Chamot, 1998, str. 5).

¹⁵ Řečové dovednosti představují soubor dovedností, které jsou nezbytné k používání cizího jazyka coby prostředku komunikace. Skládají se z receptivních (čtení, poslech) a produktivních dovedností (mluvení, psaní).

¹⁶ Například S. D. Krashen se svými kolegy usuzovali, že dovednost porozumění slyšenému se vyvine automaticky za předpokladu, že jedinec bude dlouhodobě vystaven mluvenému cizojazyčnému projevu (Vlčková, 2007, str. 21).

V otázce, zda strategie učení probíhají na vědomé nebo podvědomé úrovni, panují mezi odborníky neshody. Poslednímu tvrzení nasvědčuje skutečnost, že se žáci mladšího školního věku zpravidla nezamýšlí nad svým procesem učení a repertoár strategií si utváří pod vlivem autorit a dalších proměnných. V naší práci se však přikláníme k autorům reprezentujícím tradiční pojetí strategií¹⁷, podle jejichž názoru se mohou strategie po určitém množství opakování a procvičování plně zautomatizovat a stát se nevědomými, přičemž v případě nesnází může dojít k jejich opětovnému zvědomění (Lojová a Vlčková, 2011, str. 125–126). S danou charakteristikou souvisí míra pozorovatelnosti, jež je podmíněna hned několika faktory. Jednak závisí na tom, zda jedinec uplatňuje strategie záměrně či bezděčně, jednak pramení ze samotné podstaty strategií, kdy se řada z nich neprojevuje jako pozorovatelné aktivity. Takové strategie nemohou být odhaleny pouhou observací činností a k jejich zpřístupnění je nutné zapojit další prostředky¹⁸. Pro kvalitní výstup učebního procesu je tedy zásadní pravidelné vyhodnocování efektivity používaných strategií, které může probíhat v průběhu řešení problémové úlohy, anebo po její realizaci (Cohen, 2005, str. 9).

Strategie jsou nejúčinnější, pakliže jsou užívány vědomě a systematicky, zvláště pak v kombinaci s dalšími strategiemi (Cohen, 2005, str. 4). Zde je nutné zmínit, že strategie utváří dva typy seskupení, které bývají v odborné literatuře označovány jako *sekvence (strategy sequences)* a *klastry (strategy clusters)*. Zatímco podstata sekvenčního seskupení tkví v tom, že jedna strategie vede k aplikaci druhé, v případě klastrů jsou všechny dílčí strategie uplatňovány paralelně. Kombinování strategií pak závisí nejen na povaze řešené úlohy, kdy komplexní úlohy zpravidla vyžadují souběžné zapojení vícero strategií¹⁹, nýbrž taktéž na individuálních učebních preferencích, kulturním kontextu a dalších proměnných (Cohen, 2005, str. 8; Lojová a Vlčková, 2011, str. 131–132).

¹⁷ Představitelem je například A. I. Brown a spol. (1983), K. J. Klauer (1996), R. L. Oxford (1990) či M. Pressley, J. G. Borkowski a W. Schneider (1989).

¹⁸ Vhodným příkladem jsou paměťové strategie, kdy se na první pohled může zdát, že si studenti osvojují novou slovní zásobu bezduchým memorováním, ale už nevidíme, že si v duchu vytváří zvukové, vizuální či emoční asociace (Lojová a Vlčková, 2011, str. 129). Tyto vnitřní procesy pak můžeme odkrýt prostřednictvím rozhovoru, slovního hlášení a dalších metod (Cohen, 2005, str. 9).

¹⁹ Jako příklad můžeme uvést hledání slova ve slovníku, kdy si musíme vybrat vhodný slovník, vybavit si abecedu, najít heslo a seznámit se s jeho lexikálními významy, morfologickými tvary i konotacemi a následně slovo vhodně využít (Lojová a Vlčková, 2011, str. 131).

Skrze pojednání o povaze strategií učení jsme se snažili poukázat na složitost celého procesu. Vzhledem k pozitivnímu vlivu strategií na učební proces dobrou zprávou je, že na rozdíl od stylu učení jsou strategie naučitelné (Vlčková, 2011, str. 11). Pro lepší orientaci v níže uvedené tabulce uvádíme seznam vybraných rysů strategií, které považujeme za zásadní.

Tabulka č. 2: *Charakteristické rysy strategií učení*

1. Usnadňují a zrychlují proces učení a činí ho zábavnějším.	7. Mohou vystupovat v kombinaci s jinými strategiemi.
2. Přímo i nepřímo podporují efektivitu učení.	8. Často jsou vědomé, ale mohou být spontánní.
3. Zlepšují vzdělávací výsledky a výkonnost studentů.	9. Jsou flexibilní, naučitelné a transferovatelné na nové situace.
4. Rozvíjí schopnost autoregulace.	10. Nejsou vždy pozorovatelné.
5. Zkvalitňují všechny jazykové dovednosti.	11. Mohou být ovlivněny řadou faktorů.
6. Kompenzují některé deficity v učení.	12. Jsou cílově a problémově orientované.

Upraveno podle: *Oxford, 1990, str. 9*

1.3 Proměnné ovlivňující strategie učení

Souvisle s již vymezenými strategiemi učení přichází v úvahu specifikovat faktory, jež mohou ovlivňovat výběr a používání strategií v procesu osvojování cizího jazyka. Některými z nich se budeme zabírat i v našem výzkumném šetření, které bude prezentováno v empirické části naší práce. I přestože většina faktorů pramení z jedinečných charakteristik učícího se jedince, některé jsou naopak podmíněny vnějším prostředím a jeho okolnostmi (Vlčková, 2007, str. 19).

Schéma č. 4: *Vztah mezi individuálními charakteristikami jedince, situačními a sociálními faktory, strategiemi učení a vzdělávacími výsledky*



Upraveno podle: *Ellis, 1994, str. 530*

Na úvod do dané problematiky v níže uvedené tabulce prezentujeme souhrn nejčastěji zkoumaných proměnných v oblasti cizích jazyků. Při její tvorbě jsme vycházeli především z prací R. L. Oxford (1990), R. Ellis (1994), E. Macara (2001) a K. Vlčkové (2007). Deskripci vybraných faktorů se budeme podrobněji zabírat v následujících podkapitolách.

Tabulka č. 3: *Proměnné ovlivňující strategie učení*

Proměnné vycházející z individuálních charakteristik učícího se jedince	Proměnné vycházející z vnějšího prostředí a jeho okolností
<ul style="list-style-type: none"> • věk, pohlaví a gender • osobnostní charakteristiky a předpoklady • postoje a přesvědčení • vnitřní a vnější motivace • účel učení se cizímu jazyku • předchozí zkušenosti a znalosti • délka učení jazyka a úroveň pokročilosti • míra uvědomění si způsobu učení • úzkost a strach z užívání jazyka 	<ul style="list-style-type: none"> • sociokulturní příslušnost • edukační prostředí a podoba výuky • učební situace a typ úlohy • vliv mateřského a prvního cizího jazyka • typ jazyka • očekávání a požadavky ze strany učitele • výuka a nácvik strategií

Zdroj: *vlastní*

1.3.1 Vliv věku na strategie učení

Vztah mezi věkem a strategiemi učení není obvykle samostatně zkoumán, neboť obě proměnné se často prolínají s dalšími faktory (Macaro, 2001, str. 30). Danou skutečnost reflektuje i výzkumné šetření B. L. Leaver (in Oxford, 1989, str. 238), jež došla k závěru, že rozdíly ve strategiích souvisí s kognitivním vývojem a způsobem získávání nových znalostí. Zatímco mladší žáci jsou omezeni pouze na jednodušší strategie²⁰ vztahující se pouze k určitým typům učebních úloh, starší studenti naopak ovládají široké spektrum strategií (Lojová a Vlčková, 2011, str. 136). I přesto se ale ukazuje, že děti jsou v obecné rovině ve studiu cizích jazyků úspěšnější než dospělí, neboť si jazyky osvojují přirozenějším způsobem. Z hlediska pedagogické praxe je pak důležité, aby učitel ve věkově smíšených třídách používal rozličné vyučovací metody, a tak každému studentovi poskytl možnost se vzdělávat způsobem, který mu zaručuje největší úspěch (Griffiths, 2008, str. 47; Oxford, 1989, str. 238).

²⁰ Jedná se především o memorování a opakování (Lojová a Vlčková, 2011, str. 136).

1.3.2 Vliv pohlaví a genderu na strategie učení

Signifikantními determinanty podílejícími se na uplatňování učebních strategií jsou i pohlaví a gender²¹. Z biologického hlediska mají ženy lepší předpoklady ke studiu jazyků než muži, jelikož v levé části mozku, kde je umístěno centrum jazyků, mají vyšší počet nervových buněk. Rovněž disponují lepším propojením mezi oběma hemisférami a při řešení úloh zapojují více částí mozku. Tato skutečnost se odráží i ve výzkumech strategií učení, z jejichž závěrů pramení, že ženy v komparaci s opačným pohlavím nejen upotřebovávají strategie častěji a efektivněji, ale také si vytváří širší repertoár (Nyikos, 2008, str. 74–76). Pozoruhodné je, že v zemích, kde představitelky něžného pohlaví nemají stejný přístup ke vzdělání jako muži, nabývají výzkumy diametrálních závěrů. Z toho vyplývá, že ženy nemusí i přes své biologické predispozice automaticky dosahovat lepších vzdělávacích výsledků než muži. V důsledku spolupůsobení dalších faktorů mohou tedy obě pohlaví ve studiu cizích jazyků zažívat stejný úspěch (Lojová a Vlčková, 2011, str. 137–138; Nyikos, 2008, str. 80).

Rozdíly mezi muži a ženami se pak nejvíce projevují při výběru strategií. Lingvistka M. Nyikos (2008, str. 76–78) uvádí, že představitelky něžného pohlaví preferují sociální a afektivní strategie, zvláště pak procvičování ve skupinách a odměňování se za dosažené studijní pokroky. Příčinu shledává nejen v silné touze po sociálních kontaktech, nýbrž i ve větší emocionální založenosti vyplývající z jejich přirozené podstaty. Muži naopak při učení vyhledávají samotu a upřednostňují paměťové strategie, zejména vytváření vizuálních asociací a mechanické memorování včetně opakování²². V českém prostředí se vlivem pohlaví na výběr a používání učebních strategií zabývala K. Vlčková (2010; str. 143, 167, 204), jež zjistila, že význam genderových rozdílů roste se stoupajícím vzděláváním. Výzkumným šetřením realizovaným na základních a středních školách potvrdila, že muži předstihují ženy pouze v určitých strategiích jako je vyhledávání informací, hraní počítačových her a sledování filmů v cílovém jazyce, fyzické ztvárnění si slovíčka, kombinování známých obrátů nebo odhadování významů neznámých slov.

²¹ Mnoho lidí oba pojmy mylně ztotožňuje. *Pohlaví* je chápáno jako biologická charakteristika člověka, *gender* naopak souvisí s kulturními rozdíly mezi oběma pohlavími.

²² Je nutné podotknout, že memorování a opakování se řadí ke strategiím vyhledávaným především méně úspěšnými studenty.

1.3.3 Vliv motivace na strategie učení

Mezi motivací a strategiemi učení existuje nepochybně silná vazba. V oblasti cizích jazyků ztělesňuje nejen úsilí jedince ovládnout určitý jazyk, nýbrž i míru uspokojení, kterou mu daná činnost přináší (Gardner, 1986, str. 51–52). Participiální roli při studiu cizích jazyků zaujímá postoj jedince ke kultuře cílového jazyka, v jehož souvislosti R. C. Gardner a W. E. Lambert (1972, str. 131–147) rozlišují integrační a instrumentální motivaci. Zatímco *integrační motivace (integrative motivation)* reflektuje zájem o jazyk, národ a jeho kulturu za účelem navazování mezilidských vztahů, *instrumentální motivace (instrumental motivation)* má mnohem praktičtější charakter, kdy slouží k dosahování profesních a osobních cílů. Autorky G. Lojová a K. Vlčková (2011, str. 140–141) si povšimly toho, že jedinci učící se jazyk za účelem interpersonální komunikace preferují sociální strategie více než ti, jejichž cílem je pouhé splnění určitých požadavků.

Svůj opodstatněný význam má pak motivace z hlediska autoregulovaného učení, o kterém jsme již hovořili v předešlých kapitolách. Jeho rozvoji napomáhá zejména *vnitřní motivace (intrinsic motivation)*, kdy učící se jedinec vykonává určitou činnost z vlastního zájmu a pro své vnitřní uspokojení, nikoliv pod vlivem vnějších podnětů jako je tomu v případě *motivace vnější (extrinsic motivation)*²³. Souvisle s učebními strategiemi E. Ushioda (2008, str. 21–22) akcentuje, že vnitřně motivovaní studenti využívají bohatou škálu strategií, v důsledku čehož si lépe uchovávají informace. Pro pedagogickou praxi z toho pramení, že by učitel měl usilovat o to, aby ve studentech vyvolal vnitřní touhu po vzdělání, neboť motivace je nejen důležitým předpokladem pro úspěšné osvojení cizího jazyka, nýbrž i úspěšného života (Ushioda, 2008, str. 22).

1.3.4 Vliv sociokulturní příslušnosti na strategie učení

Další proměnnou determinující výběr učebních strategií představuje sociokulturní prostředí. To potvrzuje i výzkumné šetření L. Hansen-Straina (1989), jehož výsledky indikují, že studenti z tradičně orální kultury upřednostňují sociální strategie více než studenti z kultury tradičně

²³ I přesto vnější motivaci nelze považovat za méněcennou a nežádoucí, poněvadž některé typy vnějších cílů mohou být hodnoceny pozitivně. Jako příklad uveďme úspěch při zkouškách či životní ambice (Ushioda, 2008, str. 22).

psané. V návaznosti na dané šetření autorky A. Stavans a B. Oded (1993) při zkoumání porozumění cizojazyčnému textu u obou skupin studentů zjistily, že mezi kulturními rozdíly a nedostatky v dané jazykové dovednosti neexistuje žádná korelace (Finkbeiner, 2008, str. 132–133). Z prezentovaných informací lze tedy učinit konkluzi, že ačkoliv sociokulturní prostředí může determinovat výběr učebních strategií, na zdatnost v jazykových dovednostech nemá žádný vliv.

1.3.5 Vliv osobnostních charakteristik a předpokladů na strategie učení

Jak již bylo řečeno v předchozích kapitolách, jen stěží bychom našli jedince, kteří by zpracovávali podněty z vnějšího okolí a zapamatovali si nové informace naprosto identickým způsobem. Není proto překvapivé, že výběr a používání strategií je silně determinován kognitivním stylem a stylem učení. Bylo prokázáno, že studenti s analytickým stylem učení preferují strategie jako kontrastní analýza, osvojování jazykových pravidel, rozbor slov a frází, inference a dedukce; naopak pro studenty s globálním stylem učení jsou charakteristické strategie jako odhadování a predikování významu včetně kompenzačních strategií (Lojová a Vlčková, 2011, str. 138).

Participiální roli při výběru a používání strategií pochopitelně zaujímá i osobnost učícího se jedince. V dané oblasti je velkým přínosem studie M. E. Ehrman a R. L. Oxford (in Oxford, 1989, str. 241), v níž autoři zkoumají používání strategií v souvislosti s typologií MBTI²⁴. Oba autoři dospěli k následujícím výsledkům:

- extrovertní jedinci preferují afektivní a vizuální strategie, introverti naopak upřednostňují strategie zahrnující hledání a sdělování významu,
- intuitivní typy mají sklon k afektivním strategiím a strategiím funkčního učení, hledání a sdělování významu i formálního modelování v komparaci s jedinci s převahou smyslového vnímání,
- osoby s preferencí citění používají obecné strategie více než myslivé typy.

²⁴ MBTI typologie (*Myers-Briggs Type Indicator*) vychází z vidění osobnosti C. G. Junga a zaměřuje se na to, jak lidé vnímají svět a činí svá rozhodnutí. Je založena na čtyřech dimenzích – vnímání okolního prostředí (extroverze a introverze), získávání informací (smysly a intuice), zpracování informací (myšlení a citění), životní styl a organizování života (usuzování a vnímání). Pomáhá nám poznat vlastní osobnost, čímž odkrývá naše dispozice a nedostatky, a tím posiluje efektivnější komunikaci s druhými lidmi (Ehrman, 2008, str. 61–62).

K nejúspěšnějším studentům cizích jazyků se podle slov M. E. Ehrmana (2008, str. 70) řadí intuitivní typy se smyslem pro logické uvažování a usuzování. Neznamena to však, že všichni jedinci s daným typem osobnosti musí nutně excelovat v jazykovém učení, vždy je třeba mít na paměti, že do učebního procesu vstupuje řada dalších faktorů.

1.3.6 Vliv edukačního prostředí na strategie učení

V úvodu je třeba nastínit, co se rozumí pod pojmem edukační prostředí. Jedná se o jakékoliv místo, kde dochází k řízenému procesu učení. Souvisle s tím je třeba akcentovat, že edukační prostředí nelze omezovat pouze na školní zázemí, neboť k řízenému učení může prakticky docházet kdekoliv.

Ve školním prostředí jsou strategie silně provázány se sociálním klimatem třídy²⁵. Při nepříznivém emocionálním naladění se studenti mohou ostýchat plnit některé úkoly anebo zapojovat některé strategie²⁶ (Lojová a Vlčková, 2011, str. 147). Ve výuce cizích jazyků je tedy obzvláště důležité, aby učitel usiloval o vytvoření příznivé atmosféry, neboť v opačném případě mohou studenti odmítat jakoukoliv spolupráci. Naopak v rodinném zázemí podle G. Lojové a K. Vlčkové (2011, str. 142) hraje podstatnou roli bilingvismus, kdy studenti užívající doma k vzájemné komunikaci jiný než mateřský jazyk vykazují při osvojování cizího jazyka vyšší míru používání sociálních strategií. Zajímavé zjištění učinili W. D. Davies a T. I. Kaplan (in Lojová a Vlčková, 2011, str. 142), již si povšimli toho, že rodilí mluvčí zpravidla uplatňují jiné strategie než studenti učící se danému jazyku.

S edukačním prostředím pak podle našeho názoru úzce souvisí i učební preference²⁷, do nichž se promítají potřeby jedince při učení. Podrobná deskripce učebních preferencí není však vzhledem k rozsahu práce předmětem našeho zájmu, neboť mohou nabývat různý charakter.

²⁵ Klima třídy lze popsat jako dlouhodobější sociální a emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy i reakce studentů na události probíhající v určité třídě (Průcha a spol., 2013, str. 125).

²⁶ Podle autorek (2011, str. 147) se jedná zejména o sociální strategie, kdy studenti odmítají spolupracovat se svými spolužáky či vystupovat před třídou (např. role play, referáty).

²⁷ Učební preference představují podmínky, při kterých se jedinec nejlépe učí. Vhodným příkladem je učební prostředí, kdy někdo vyžaduje naprosté ticho, někomu nevádí sebehlasitější hudba.

1.3.7 Vliv typu jazyka na strategie učení

Typ jazyka patří k méně uváděným proměnným ovlivňujících používání strategií. Ze své podstaty je totiž značně problematický, neboť ho nelze oddělit od vlivu dalších faktorů, zvláště pak sociokulturního prostředí, v důsledku čehož může docházet k mylným závěrům o jeho působení (Vlčková, 2010, str. 96). Autorka A. U. Chamot a její kolegyně (1987) zjistili, že studenti ruského jazyka uplatňují strategie ve vyšší míře než studenti španělského jazyka (Oxford, 1989, str. 236). Na základě prezentovaných informací lze předpokládat, že výběr strategií je do jisté míry závislý na ortografickém systému cílového jazyka, a to zejména tehdy, je-li odlišný od ortografie mateřského jazyka.

2 Taxonomie strategií učení

V současné době se v odborné literatuře můžeme setkat s nepřehledným množstvím taxonomií, které kategorizují učební strategie na základě rozličných kritérií²⁸. Jejich systematizace není jednoznačná, poněvadž mnozí autoři zformulovali vlastní systém třídění strategií, do něhož promítli koncept dané problematiky z perspektivy svého vědního oboru (Vlčková, 2010, str. 36–37). Ve většině taxonomií absentuje detailnější deskripce singulárních kategorií a jsou v nich prezentovány jen některé příklady z příslušných podskupin strategií. Sporným aspektem je pak přiřazování jednotlivých strategií jak do konkrétních podskupin, tak i do skupiny přímých a nepřímých strategií, kdy ke správnému určení je třeba znát kontext, v jakém jsou strategie používány²⁹ (Vlčková, 2013, str. 96–97).

V nejobecnější rovině bývají učební strategie rozlišovány na základě specifičnosti a rozsahu upotřebení, a to v kontinuu od obecných strategií až po strategie vysoce specifické. Obecné strategie můžeme aplikovat téměř na všechny typy učebních úloh s různými obsahy, kdy se jedná o strategie jako je sebeřízení, motivování se, plánování, metakognitivní kontrolní strategie či strategie řešení problémů. Naopak vysoce specifické strategie můžeme uplatňovat jen ve vybraných situacích s osobitými obsahy jako je například v oblasti cizích jazyků strategie rozkladu slova na slovtvorné a významové části s cílem porozumět jeho významu (Lojová a Vlčková, 2011, str. 163).

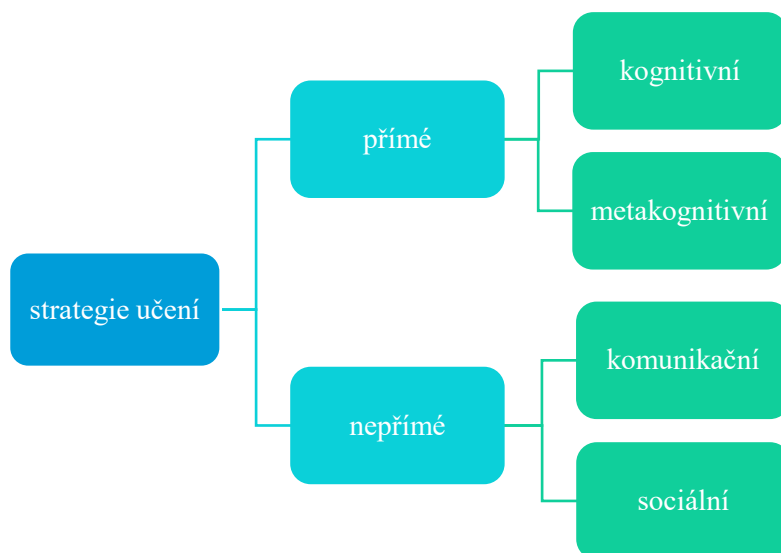
První taxonomie učebních strategií byly spjaté se studii orientovanými na charakteristiku úspěšných studentů cizího jazyka, zároveň bylo učiněno i několik pokusů o klasifikaci strategií do obecnějších kategorií (Chen, 2016, str. 3). Autorky A. Wenden a J. Rubin (1987, str. 23–27) diferencovaly strategie na základě toho, zda s procesem učení cizího jazyka souvisí přímo, či nikoliv. K přímým strategiím zahrnuly kognitivní a metakognitivní strategie, k nepřímým strategie komunikační a sociální:

²⁸ Časté jsou klasifikace z hlediska proměnných ovlivňujících výběr a používání strategií, např. kognitivního a učebního stylu, řečových dovedností a jazykových prostředků, úspěšnosti a pokročilosti v jazyce, fáze procesu učení či jazykové úlohy (Lojová a Vlčková, 2011, str. 162).

²⁹ Některé strategie tedy mohou paralelně patřit k přímým i nepřímým strategiím. To se týká například sociální strategie kladení otázek a spolupráce. Pakliže budeme klást důraz na fonetickou a lexikální stránku, jedná se o přímou strategii; pakliže bude pro nás důležitý sociální aspekt dané komunikace, půjde o strategii nepřímou (Vlčková, 2007, str. 35).

- *Kognitivní strategie (cognitive strategies)* – se vztahují k postupům a operacím při učení nebo řešení problémů, jež vyžadují přímou analýzu, transformaci nebo syntézu učebních materiálů. K základním kognitivním strategiím patří strategie verifikace a objasnění, monitorování, memorování, odhadování, deduktivního uvažování a procvičování.
- *Metakognitivní strategie (metacognitive strategies)* – slouží k organizaci, regulaci a sebeřízení procesu jazykového učení. Náleží k nim strategie jako plánování, sebeřízení či stanovování priorit a cílů.
- *Komunikační strategie (communication strategies)* – nejsou tak přímo spojené s jazykovým učením, neboť pomáhají se zapojováním do konverzace a získáváním smysluplného sdělení. Bývají používány mluvčími v případě, kdy se ocitnou v obtížích v průběhu cizojazyčné komunikace.
- *Sociální strategie (social strategies)* – umožňují kontakt s jazykem, kdy prostřednictvím činností poskytují učícím se jedincům příležitost k odkrývání a procvičování svých znalostí.

Schéma č. 5: Taxonomie strategií učení podle J. Rubin a A. Wenden (1987)



Zdroj: vlastní

Strategie učení bývají často klasifikovány podle funkce, kterou zastávají v procesu zpracování informací. Na daném základě autoři J. M. O'Malley a A. U. Chamot (1990, str. 44–45) vymezili následující strategie :

- *Metakognitivní strategie (metacognitive strategies)* – obsahují strategie plánování, monitorování a evaluace. Patří sem činnosti jako zaměření pozornosti na specifické aspekty úlohy, naplánování struktury psaného a mluveného projevu, sledování vlastních pokroků v jazyce či zhodnocení úspěšnosti procesu učení.
- *Kognitivní strategie (cognitive strategies)* – slouží k přímé interakci s učebním materiálem, jeho manipulaci a transformaci. Zahrnují strategie opakování, organizování a elaborace. Náleží k nim činnosti jako například odhadování významu neznámých jazykových prostředků, seskupování lexikálních výrazů podle určitých kritérií, propojování nových informací se známými či osvojování nové slovní zásoby pomocí vizuálních představ.
- *Sociálně-afektivní strategie (social-affective strategies)* – podporují interakci s druhými lidmi a zároveň pomáhají regulovat emoce. Obsahují strategie kooperace, dotazování pro upřesnění a mentální kontroly. Vztahují se k činnostem jako pronášení pozitivní výroků za účelem dosažení cíle a snížení strachu z učební úlohy, spolupráce s kolegy při řešení problémů, požádání o vysvětlení či poskytnutí zpětné vazby.

Tabulka č. 4: *Taxonomie strategií učení podle J. M. O'Malleyho a A. U. Chamot (1990)*

Strategie učení	Metakognitivní	plánování
		monitorování
		evaluace
	Kognitivní	opakování
		organizování
		elaborace
	Sociálně-afektivní	kooperace
		dotazování
		mentální kontrola

Upraveno podle: *O'Malley a Chamot, 1990, str. 46*

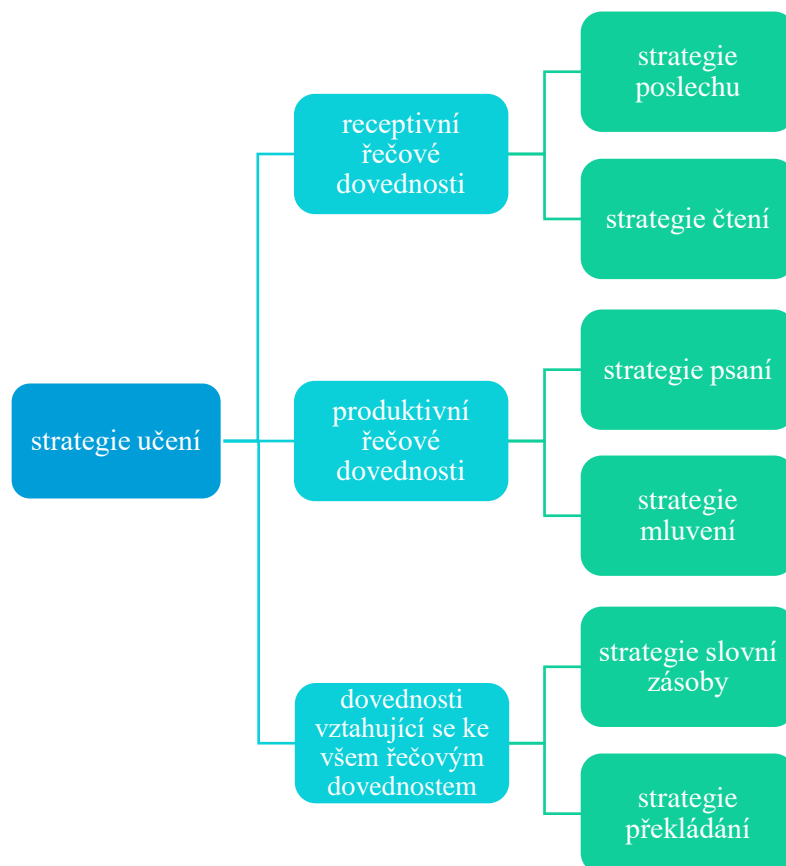
O systematizaci učebních strategií se pokusili i autoři A. D. Cohen a S. J. Weaver (2006). V souvislosti se strategiemi jazykového učení a strategiemi používání jazyka jsme již prezentovali jednu z jejich taxonomií, jež členila strategie na základě učebního cíle. Mnohem známější a používanější je však taxonomie ve vztahu k řečovým dovednostem včetně strategie překládání a slovní zásoby, které se prolínají napříč všemi typy řečových dovedností (Cohen a Weaver, 2006, str. 34–35):

- *Strategie poslechu (listening strategies)* – rozvíjí dovednosti poslechu a porozumění textu. Uplatňují se při seznamování se s odlišnou artikulací a výslovností hlásek či intonačními konstrukcemi v cílovém jazyce.
- *Strategie čtení (reading strategies)* – přispívají k rozvoji dovednosti čtení. Zahrnují strategie jako je například *skimming*³⁰, *scanning*³¹, strategie vyhledávání nových slov ve slovníku či odhadování významu.
- *Strategie psaní (writing strategies)* – napomáhají rozvíjet dovednost psaní, a to prostřednictvím zdokonalování schopnosti plánování a organizace textu.
- *Strategie mluvení (speaking strategies)* – rozvíjí dovednost mluvení. Slouží k procvičování mluveného projevu, zapojování do cizojazyčných konverzacích a jejího udržení v případě, že jedinec disponuje omezenou slovní zásobou.
- *Strategie slovní zásoby (vocabulary strategies)* – podporují učení, zapamatování, opakování, vybavování si nových lexikálních výrazů a zároveň přispívají k rozšíření slovní zásoby a její aktivizaci.
- *Strategie překládání (translation strategies)* – slouží nejen pro překládání cizojazyčných textů do mateřského jazyka a naopak, ale rozvíjí i schopnost porozumění textu, práce s textem v cílovém jazyce a zároveň rozvíjí jazykové prostředky jako je gramatika či slovní zásoba.

³⁰ *Skimming* neboli *zběžné čtení* spočívá v rychlém nalezení hlavní myšlenky textu.

³¹ *Scanning* neboli *detailní čtení* slouží k vyhledání určité informace v textu.

Schéma č. 6: Taxonomie strategií učení podle A. D. Cohena a S. J. Weaver (2006)



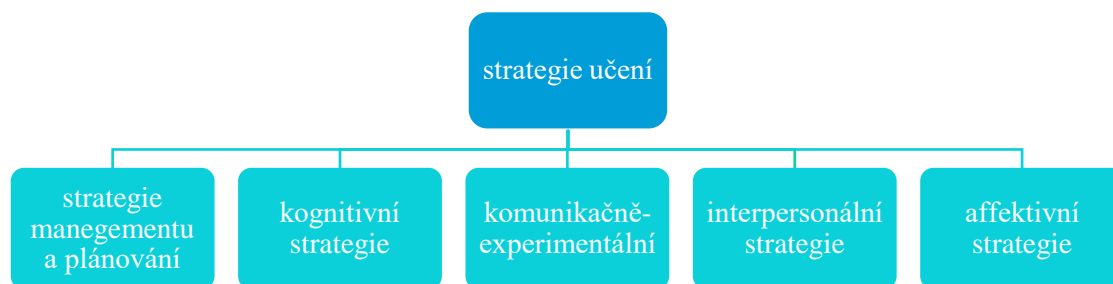
Převzato z: Cohen, 2006, str. 44

Pozornost si zajisté zaslouží i taxonomie H. H. Sterna (1992, str. 262–266), jenž strategie učení klasifikoval v souvislosti s vlivem vybraných faktorů – věk, vyspělost, úroveň jazykových znalostí, učební cíle a osobnostní charakteristiky učícího se jedince:

- *Strategie managementu a plánování (management and planning strategies)* – souvisí s intencí jedince samostatně řídit svůj proces učení. V takovém případě učitel vystupuje v roli poradce a průvodce na cestě za vzděláváním.
- *Kognitivní strategie (cognitive strategies)* – postupy a operace používané při učení, jež vyžadují přímou analýzu, transformaci nebo syntézu učebních materiálů.
- *Komunikačně-experimentální strategie (communicative-experiential strategies)* – pomáhají udržet plynulou konverzaci. Náleží sem strategie jako gestikulování, parafrázování, požádání o zopakování či vysvětlení.

- *Interpersonální strategie (interpersonal strategies)* – slouží k monitorování vlastního rozvoje a hodnocení svého vystupování.
- *Afektivní strategie (affective strategies)* – uspokojují pocity učícího se jedince v momentě, kdy se potýká se složitostmi cílového jazyka.

Schéma č. 7: Taxonomie strategií učení podle H. H. Sterna (1992)

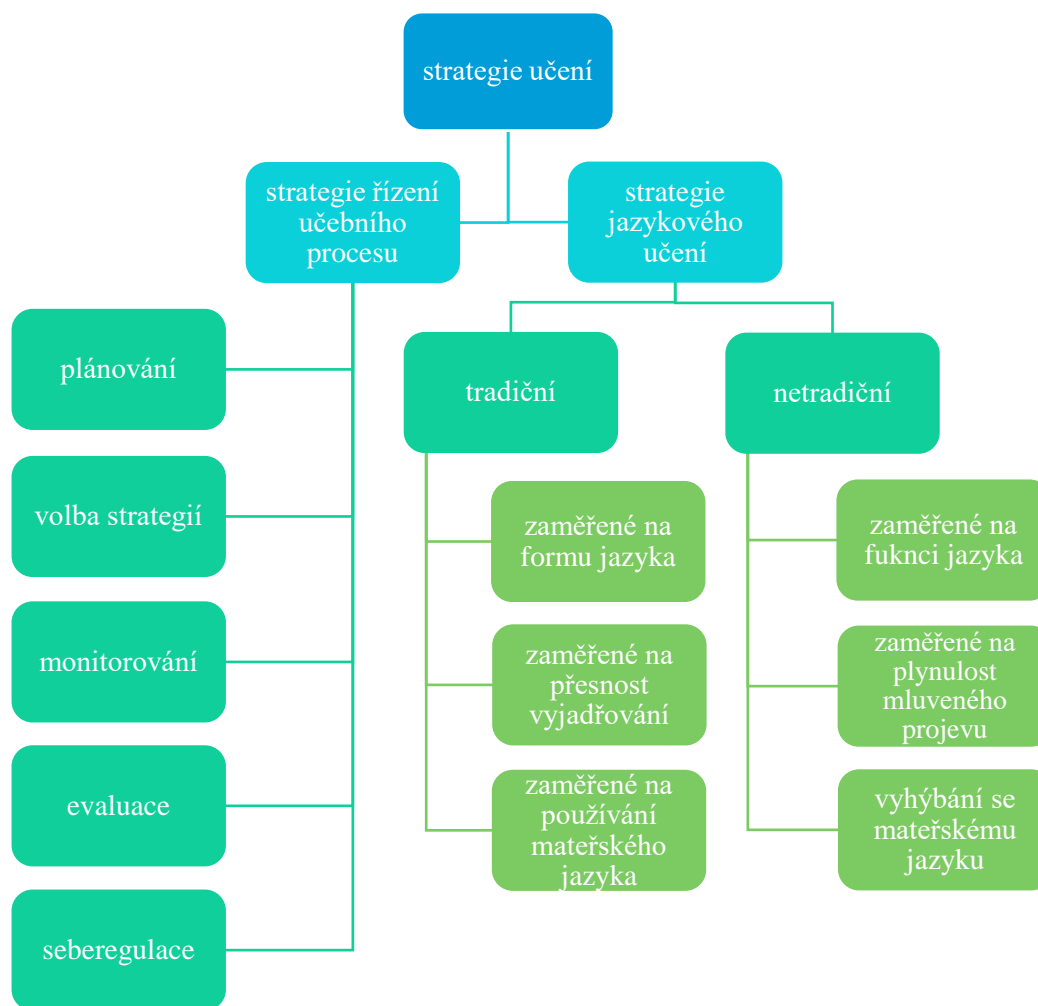


Zdroj: vlastní

Zajímavou taxonomii učebních strategií vypracoval i čínských pedagog Q. Wen (1996), jehož snahou bylo adaptovat pojetí strategií pro potřeby své kultury. Autor se konkrétně zabíral strategiemi v oblasti cizího jazyka, které vyčlenil do dvou hlavních kategorií (Chen, 2016, str. 4–5):

- *Strategie řízení učebního procesu (management strategies)* – pomáhají efektivně zorganizovat vzdělávací aktivitu. Patří sem plánování, monitorování a hodnocení učebního procesu, volba vhodných strategií a seberegulace.
- *Strategie jazykového učení (language learning strategies)* – jedná se o specifické činnosti, které jedinec vykonává při práci s jazykovými materiály včetně strategií pro rozvoj řečových dovedností. V jejich rámci autor rozlišil dvě podskupiny. *Tradiční strategie (traditional strategies)* jsou spjaté s tradičním konceptem výuky a náleží k nim strategie orientované na formu jazyka, strategie zaměřené na přesnost vyjadřování v cílovém jazyce a strategie používání mateřského jazyka. *Netradiční strategie (nontraditional strategies)* naopak souvisí s netradičním pojetím výuky a zahrnují strategie zaměřené na funkci jazyka, strategie orientované na plynulost mluveného projevu a strategie vyhýbání se mateřskému jazyku.

Schéma č. 8: *Taxonomie strategií učení podle W. Quifanga (1996)*



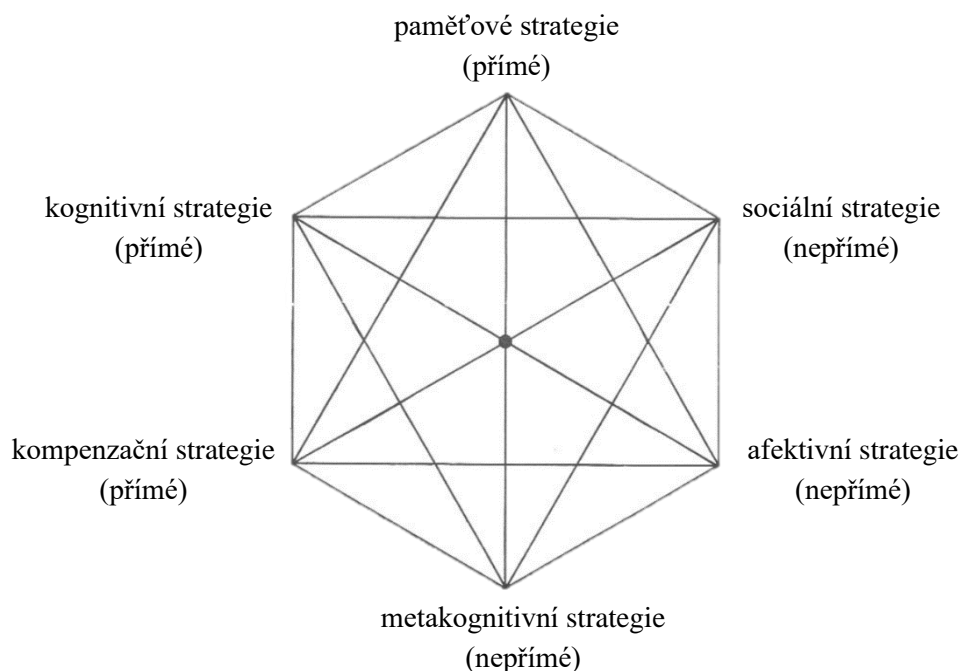
Upraveno podle: *Chen, 2016, str. 4*

Je nutné upozornit na to, že výše prezentované taxonomie nepojímají strategie učení v celé komplexnosti a omezují se pouze na třídění strategií podle určitého kritéria. V současné době se taxonomie potýkají s řadou problémů, neboť dosud nebylo objasněno, jak jednotlivé strategie ve vzájemném spolupůsobení přispívají ke kognitivním procesům (Vlčková, 2007, str. 36).

2.1 Taxonomie strategií učení podle R. L. Oxord

Pravděpodobně jedním z nejpoužívanějších členění učebních strategií je dualistická taxonomie americké pedagožky R. L. Oxord (1990), která rozdělila strategie na základě jejich působení na proces učení. Obě skupiny strategií nevystupují nezávisle na sobě, ale nachází se ve vzájemné interakci, kdy jednotlivé strategie jsou provázány se všemi ostatními³².

Schéma č. 9: *Vzájemné vztahy mezi přímými a nepřímými strategiemi a napříč jednotlivými strategiemi*



Převzato z: *Oxford, 1990, str. 15*

2.1.1 Přímé strategie učení

Jak již bylo naznačeno *přímé strategie (direct strategies)* jsou těsně svázány s učebním procesem a „působí přímo na informace, které mají být nabyty a zpracovány, a to tak, že usnadňují porozumění těmto informacím, jejich uchování v paměti, znovu vybavení a transfer,

³² Příkladem mohou posloužit metakognitivní strategie, jež prostřednictvím autoevaluace a plánování pomáhají jedinci regulovat vlastní poznávání, na druhou stranu však vyžadují logické usuzování a zdůvodňování, které je charakteristické pro strategie kognitivní (Vlčková, 2007, str. 45).

a tím vedou ke změnám v mentálních strukturách a procesech“ (Vlčková, 2007, str. 46). Náleží k nim paměťové, kognitivní a kompenzační strategie, které při zpracovávání cílového jazyka vyžadují zapojení určitých mentálních procesů. Jednotlivé skupiny přímých strategií pak zpracovávají informace odlišně a za jiným účelem (Oxford, 1990, str. 37).

Schéma č. 10: Kategorizace přímých strategií



Zdroj: vlastní

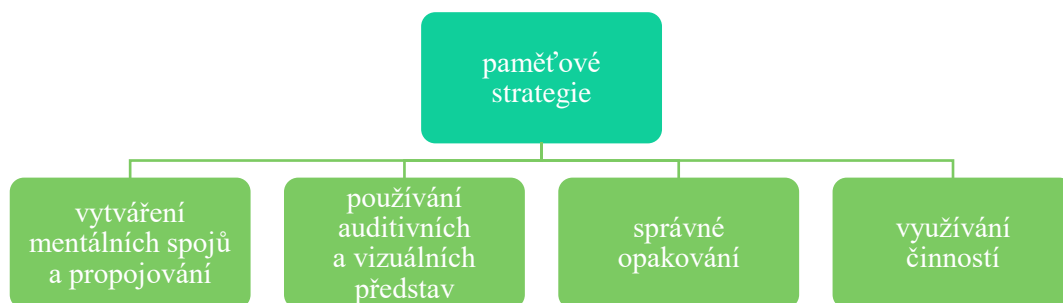
Paměťové strategie

Paměťové strategie (memory strategies) umožňují zapamatování a vybavování si potřebných informací. Mají dlouholetou tradici, kdy před vynálezem písemnictví byly jediným způsobem, jakým si lidé mohli uchovávat informace. Pramení ze základních principů lidské paměti³³, které jsou založeny na porozumění významu, a proto je důležité, aby jedinec spatřoval ve svém učení smysl (Oxford, 1990, str. 38–39).

V oblasti cizích jazyků jsou paměťové strategie nepostradatelné, neboť pro plynulou a úspěšnou komunikaci potřebujeme znát obrovské množství informací v podobě slovní zásoby a gramatiky. Mimo jiné nám pomáhají propojovat různé typy jazykových materiálů, kdy prostřednictvím vizuálních představ podpoříme proces zapamatování nových jazykových prostředků a zároveň snížíme pravděpodobnost jejich zapomenutí při delším nepoužívání (Vlčková, 2007, str. 47–48).

³³ Mezi základní principy lidské paměti patří například uspořádávání věcí do určitého řádu, vytváření asociací či opakování (Oxford, 1990, str. 38–39).

Schéma č. 11: Kategorizace paměťových strategie



Zdroj: vlastní

Vytváření mentálních spojů a propojování (creating mental linkages) implikuje postupy a metody, jež představují jádro všech paměťových strategií (Oxford, 1990, str. 40–41, 58–61; Vlčková, 2007, str. 48–49):

- *Seskupování a shlukování (grouping)* – uspořádávání učebního materiálu do smysluplných celků, při kterém dochází k redukci nesouvisejících prvků. Skupiny mohou být založeny na základě rozličných aspektů, kdy jednotlivé prvky mohou být provázány například společným tématem.
- *Asociování a elaboraci (associating and elaborating)* – propojování nových informací s již známým konceptem. Asociace mohou být vytvářeny mezi dvěma pojmy (např. *чайка – чай*), mohou mít podobu vícečlenného rozvíjení (např. *школа – книга – бумага – дерево – земля – Земля*) anebo mohou být částí určitého propojení (např. *лес + парк = лесопарк*).
- *Umístění nového slova do kontextu (placing new words into a context)* – začleňování nových slov a frází do smysluplných vět, krátkého rozhovoru či příběhu.

Schéma č. 12: Strategie vytváření mentálních spojů a propojování



Zdroj: vlastní

Používání vizuálních a auditivních představ (applying images and sounds) slouží k vybavování a ukládání nových informací pomocí vizuálních a zvukových představ, které přímo ztělesňují dané slovo anebo s ním úzce souvisí (Oxford, 1990, str. 41–42, 61–64; Vlčková, 2007, str. 49–51):

- *Používání vizuálních představ (using imagery)* – uchování nových informací prostřednictvím vizuálního konceptu (např. *варить* – představa vařícího kuchaře). Vizualizačním prostředkem může být i kresba (např. *дерево* – nakreslíme strom) a symbolika (např. předložka *над* – ↑). Metoda je vhodná pro zapamatování abstraktních slov, jež si propojíme s vizuálním symbolem nebo obrazem konkrétního objektu (např. *любовь* – *сердце*).
- *Sémantické mapy (semantic mapping)* – uspořádání učebního materiálu do smysluplného schématu s jedním klíčovým konceptem, od něhož se odvíjí související pojmy. Technika zahrnuje vizualizaci, seskupování, asociování a schématické zakreslení klíčové myšlenky a vztahů na papír.
- *Používání zástupných asociálních klíčových slov (using a keywords)* – zapamatování a vybavování si nových informací pomocí auditivních a vizuálních asociací. Cizojazyčné slovo nejprve identifikujeme se stejně znějícím slovem v mateřském jazyce, následně si vytvoříme představu vztahu mezi oběma slovy (např. *cyn* – asociace s českým slovem „sup“ a následná představa supa, který jí polévku).
- *Fonetické reprezentace v paměti (representing sounds in memory)* – uchovávání a vybavování si nových informací pomocí auditivních asociací mezi dvěma foneticky podobnými slovy patřícím k různým jazykům (např. *молоко* – *mléko*).

Schéma č. 13: *Strategie používání vizuálních a auditivních představ*



Zdroj: vlastní

Správné opakování (reviewing well) obsahuje postupy a metody, které napomáhají efektivnímu zapamatování nových informací (Oxford, 1990, str. 42, 66; Vlčková, 2007, str. 51):

- *Strukturované opakování (structured reviewing)* – vychází z výzkumů fungování paměti a procesu zapomínání. Jedná se o spirálovité učení, kdy jsou naučené informace opakovány v rozmezí stále větších časových intervalů. Učební látka je zautomatizována natolik, že si ji jedinec bez sebemenších problémů vybaví.

Schéma č. 14: Strategie správného opakování

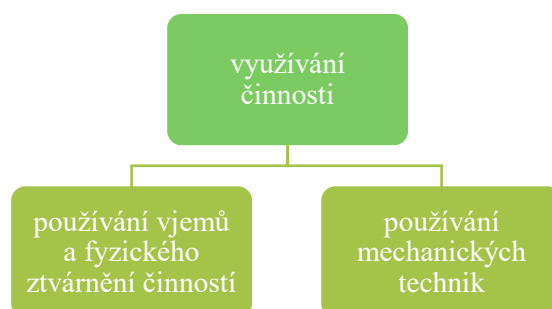


Zdroj: vlastní

Využívání činnosti (employing action) jsou techniky, jež v sobě zapojují nějaký smysluplný pohyb anebo činnost. Z tohoto hlediska nejvíce vyhovují jedincům s kinestetickým a taktilním stylem učení (Oxford, 1990, str. 42–43, 66–68; Vlčková, 2007, str. 51–52):

- *Používání vjemů a fyzického ztvárnění činností (using physical response or sensation)* – fyzické ztvárnění nové informace (např. *okno* – otevřeme okno) či její smysluplné propojení s tělesnými vjemy (např. *suma* – oklepeme se slovy „brr“).
- *Používání mechanických technik (using mechanical technique)* – ukládání nových informací pomocí pohybování, posunování a přemísťování konkrétních objektů (např. uspořádávání kartiček se slovy).

Schéma č. 15: Strategie využívání činnosti

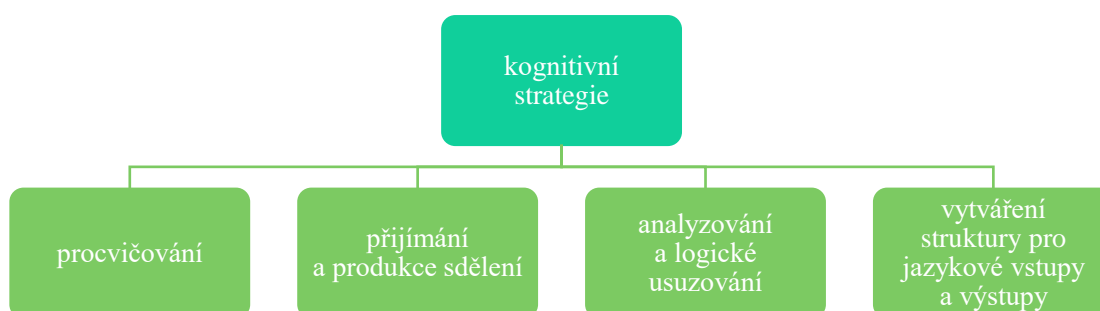


Zdroj: vlastní

Kognitivní strategie

Kognitivní strategie (cognitive strategies) hrají v procesu jazykového učení klíčovou roli. Jsou velice různorodé a prostřednictvím manipulace i transformace umožňují učícímu se jedinci lépe porozumět cílovému jazyku a dále ho reprodukovat (Oxford, 1990, str. 43–45).

Schéma č. 16: *Kategorizace kognitivních strategií*



Zdroj: *vlastní*

Procvičování (practising) je z hlediska zapamatování a upevňování učiva nejdůležitější podskupinou kognitivních strategií, i přesto je mnohdy nedoceňováno. Zahrnuje následující metody a postupy (Oxford, 1990, str. 45, 70–79; Vlčková, 2007, str. 53–56):

- *Opakování a napodobování (repeating)* – opakované provádění určité učební aktivity (např. čtení stejného textu s cílem hlubšího porozumění). Patří sem i napodobování roditelých mluvčích, kontrola a upravování vlastnoručně psaného textu.
- *Formální procvičování fonetického a grafického systému (formally practising with sounds and writing systems)* – postupy zaměřené na procvičování fonetické a grafické stránky cizího jazyka (např. výslovnost s poslechem, vyznačování intonace v textu). Nejvíce se používají v jazycích s odlišným ortografickým systémem.
- *Rozpoznávání a používání frazeologických obrátů a vzorů (recognizing and using formulas and patterns)* – osvojování frazeologických obrátů a vzorových vět pomáhá jedinci získat sebevědomí, zvýšit porozumění a plynulost mluveného projevu (např. *Как твои дела? Пара идти домой.*).

- *Kombinování jazykových struktur (recombining)* – propojování nových jazykových prostředků s dosud naučenými (např. *хорошая погода, идти на прогулку – Сегодня хорошая погода, и поэтому я пойду на прогулку.*).
- *Procvičování v přirozeném kontextu (practising naturalistically)* – osvojování jazyka v co nejrealističtějším prostředí (např. čtení knih v originálním jazyce, dopisování si s rodilými mluvčími). Zahrnuje i pobyt v zahraničí, kdy je jedinec vlivem okolností a prostředí nucen k aktivnímu používání jazyka a sociokulturních odlišností.

Schéma č. 17: Strategie procvičování



Zdroj: vlastní

Přijímání a produkce sdělení (receiving and sending messages) reprezentuje techniky zajišťující rychlé uchopení hlavní myšlenky a používání rozličných prostředků a zdrojů pro přijímání a produkci sdělení (Oxford, 1990, str. 46, 80–81; Vlčková, 2007, str. 56–57):

- *Rychlé uchopení hlavní myšlenky (getting the idea quickly)* – vede k lepšímu a rychlejšímu porozumění čtenému textu a slyšenému projevu, a to prostřednictvím metody skimming a scanning. Jsou vhodné při práci s větším množstvím informací, kdy nám umožňují ignorovat irelevantní údaje. Ve výuce pak bývá čtení a poslech doprovázen didaktickými otázkami, jež zaměřují pozornost studentů na určité aspekty textu.
- *Používání vnějších podpůrných prostředků porozumění a produkce cizojazyčného sdělení (using resources for receiving and sending messages)* – používání tištěných i netištěných materiálů pro lepší porozumění přichozího sdělení a produkci vlastního sdělení (např. slovníky, gramatické přehledy, encyklopedie).

Schéma č. 18: Strategie přijímání a produkce sdělení



Zdroj: vlastní

Analyzování a logické usuzování (analyzing and reasoning) zlepšuje porozumění jazykovým prostředkům a správné používání gramatických jevů včetně slovní zásoby. Využívají je především dospělí jedinci, již mají tendenci k vytváření modelů a obecných pravidel. Přílišná generalizace však může vést k chybnému transferu výrazu či nesprávné aplikaci gramatického pravidla. Tyto odchylky se označují jako *interlanguage*, kdy dochází k negativní inferenci rodného jazyka (např. *Я лечился в лазнях. – Я лечился на курортах.*). Strategie obsahují následující metody a postupy (Oxford, 1990, str. 46–47, 82–86; Vlčková, 2007, str. 57–59):

- *Dedukce (reasoning deductively)* – aplikování obecných pravidel na konkrétní jazykové situace (např. minulý čas se tvoří odtržením infinitivní koncovky a přidáním koncovky – л(a,o,u): *искать – искал, занять – занял, ехать – ехал*).
- *Analyzování výrazů (analyzing expression)* – porozumění významu jazykového prostředku jeho rozložením na části. Uplatňuje se především při čtení, kdy máme dostatek času na provedení analýzy (např. *землетрясение – земля (země) + трясение (třes, chvění)*).
- *Kontrastní mezijazykové analyzování (analyzing contrastively)* – hledání podobností a odlišností mezi cílovým a mateřským jazykem. Bývá využívána v počáteční fázi učení se jazyka, kdy foneticky a vizuálně podobná slova jsou častou příčinou komunikačního šumu (např. *час* – v češtině neznamená „čas“, ale „hodina“).
- *Překládání (translating)* – převedení výrazu z jednoho jazyka do druhého. Uplatňuje se při rozvoji všech řečových dovedností, neměla by však vést k doslovnému

překládání, které není leckdy možné (např. *Ты прав. – Máš pravdu.*). Nejvhodnější je v počáteční fázi studia cizího jazyka, v pozdější může zpomalovat proces přijímání informací.

- *Mezijazykový transfer (transferring)* – využívání dosavadních znalostí za účelem usnadnění získávání nových znalostí v cílovém jazyce. Správný transfer je možný tehdy, pakliže jsou jazykové prvky nebo systémy přímo paralelní (např. osvojování ruských názvů kalendářních měsíců pomocí znalosti měsíců ve slovenštině).

Schéma č. 19: *Strategie analyzování a logické usuzování*

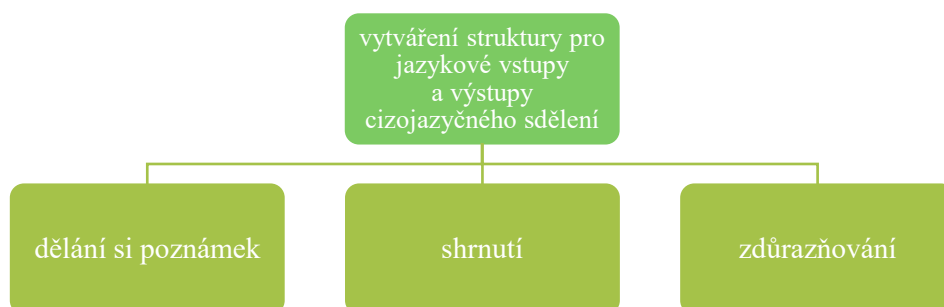


Zdroj: vlastní

Vytváření struktury pro jazykové vstupy a výstupy cizojazyčného sdělení (creating structure for input and output) zahrnuje metody a postupy, jež pomáhají s orientací ve velkém množství informací. Mimo jiné poskytují zpětnou vazbu, do jaké míry bylo učivu skutečně porozuměno (Oxford, 1990, str. 47, 86–90; Vlčková, 2007, str. 60):

- *Dělání si poznámek (taking notes)* – zaznamenání hlavní myšlenky a stěžejních bodů z mluveného projevu či psaného textu. Cílem není zachycení co největšího množství informací, ale jejich porozumění. Vytvářením poznámek dochází k opakování učební látky a jejímu upevňování v paměti (např. nákupní seznam, číslování a odrážky).
- *Shrnutí (summarizing)* – pořizování výtahu z delšího textu. Jeho kvalita ukazuje, nakolik jedinec skutečně porozuměl danému textu. V počáteční fázi se může jednat o pouhé vymyšlení názvu článku nebo přiřazení obrázku k odstavcům textu.
- *Zdůrazňování (highlighting)* – vizuální zvýraznění klíčové myšlenky a stěžejních bodů pro upoutání pozornosti na důležité informace. Patří sem řada technik, k nimž se například řadí podtrhávání, barevné zvýraznění či psaní velkými písmeny.

Schéma č. 20: Strategie vytváření struktury pro jazykové vstupy a výstupy cizojazyčného sdělení



Zdroj: vlastní

Kompenzační strategie

Kompenzační strategie (compensation strategies) umožňují porozumět cizojazyčnému sdělení či produkovat vlastní cizojazyčný projev bez ohledu na nedostatečný repertoár znalostí v řečových dovednostech. Uchylují se k nim i rodilí mluvčí ve chvíli, kdy se setkají s málo frekventovaným slovem (zpravidla termínem v odborné literatuře), jehož význam se snaží odhadnout z kontextu (Oxford, 1990, str. 47–49).

Schéma č. 21: Kategorizace kompenzačních strategií



Zdroj: vlastní

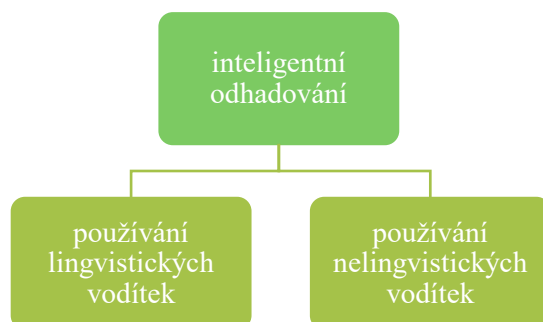
Inteligentní odhadování (guessing intelligently in listening and reading) implikuje techniky, které napomáhají odvodit význam jednotlivých slov z celého kontextu psaného anebo mluveného sdělení (Oxford, 1990, str. 49–50, 90–94; Vlčková, 2007, str. 62–63):

- *Používání lingvistických vodítek (using linguistic clues)* – odhadování významu cizojazyčného sdělení za pomoci mateřského či dalšího cizího jazyka (např. sufixy,

prefixy, slovosled). Bývá uplatňována v situaci, kdy jedinec postrádá bohatou slovní zásobu a znalosti v oblasti gramatiky.

- *Používání nelingvistických vodítek (using other clues)* – odvozování významu cizojazyčného sdělení pomocí mimojazykových vodítek (např. intonace, gestikulace, mimika). I přestože jedinec nezná například slovo *осторожно*, je schopen z kontextu situace a neverbálních prostředků mluvího rozpoznat, že mu hrozí nějaké nebezpečí.

Schéma č. 22: *Strategie inteligentní odhadování*



Zdroj: *vlastní*

Překonávání nedostatků a omezení v mluvení a psaní (overcoming limitations in speaking and writing) jsou techniky pomáhající kompenzovat výrazné znalostní a dovednostní nedostatky v cizojazyčné konverzaci či produkci cizojazyčného textu (Oxford, 1990, str. 50–51, 94–97; Vlčková, 2007, str. 64–65):

- *Přechod do mateřského jazyka (switching to the mother tongue)* – uchýlování se k mateřskému nebo jinému cizímu jazyku v případě nedostatečné slovní zásoby v cílovém jazyce. Pravděpodobnost nepochopení ze strany rodilého mluvčího se snižuje, je-li neznámé slovo nahrazeno slovem z příbuzného jazyka (např. angličtina – holandština).
- *Obdržení pomoci (getting help)* – požádání o pomoc v průběhu konverzace či psaní textu. Tato žádost může být přímá (např. *Как сказать „chtěl bych“ на русском языке?*) nebo nepřímá (např. odmlčení se a hezitační zvuky).
- *Používání mimiky či gestikulace (using mime or gesture)* – vyjádření chybějícího výrazu pomocí tělesných pohybů, zejména s využitím mimiky a gestikulace.

- *Vyhýbání se komunikaci zcela či částečně (avoiding communication parially or totally)* – může vést k úplnému přerušení rozhovoru, pokud mluvčí cítí, že se dostává do obtíží kvůli nedostatečné slovní zásobě. Příčinou může být i strach z cizojazyčné konverzace.
- *Výběr tématu (selecting topic)* – řízení komunikace poskytuje mluvčímu jistotu, neboť si vybírá témata, v nichž má dostatečnou znalost slovní zásoby a gramatiky.
- *Přizpůsobení si cizojazyčného sdělení či přiblížení se mu (adjusting or approximating the message)* – přizpůsobení či snaha se co nejvíce přiblížit k zamýšlenému obsahu sdělení se zřetelem k jazykovým dovednostem mluvčího. Jedná se o vynechávání určitých prvků a zjednodušení myšlenky (např. *Vůbec ho neznám. – Я (совсем) не знаю его.*).
- *Vytváření neologismů (coining words)* – tvorba nových slov s cílem vyjádřit určitou myšlenku, kdy si mluvčí nemůže neznámý jazykový prostředek vyhledat ve slovníku.
- *Používání slovního opisu nebo synonym (using a circumlocution or synonym)* – vyjádření neznámého cizojazyčného výrazu jeho opisem či použitím slova podobného významu (např. *чем вы пользуетесь для мытья посуды – тряпка*).

Schéma č. 23: Strategie překonávání nedostatků a omezení v mluvení a psaní



Zdroj: vlastní

2.1.2 Nepřímé strategie učení

V porovnání se strategiemi přímými nejsou nepřímé strategie orientovány pouze na cizí jazyk, ale jsou užitečné i v mnoha dalších oblastech. Řídí a podporují celý proces jazykového učení bez přímého zapojení cílového jazyka, kdy vystupují v souvislosti s kontextem jeho učení a používání (Vlčková, 2007, str. 66). Mohou být aplikovány na všechny řečové dovednosti, mimo jiné mají jistý vliv i na podobu přímých strategií (Oxford, 1990, str. 135).

Schéma č. 24: *Kategorizace nepřímých strategií*



Zdroj: *vlastní*

Metakognitivní strategie

Metakognitivní strategie (metacognitive strategies) umožňují koordinovat vlastní proces učení za pomoci nalezení konkrétního učebního cíle, efektivní přípravy a plánování učení či evaluace. Při osvojování cizího jazyka hrají nepostradatelnou roli, neboť pomáhají studentům se vypořádat s velkým množstvím informací, kterými jsou často zahlcovány³⁴. Mimo jiné zlepšují nerealistické monitorování chyb, kdy studenti sužuje nadměrný strach z chybování, a neadekvátní sebehodnocení, kdy studenti podceňují své zdatnosti v cizím jazyce, anebo je naopak přeceňují (Oxford, 1990, str. 135–138).

³⁴ Jen v cizím jazyce se musí studenti věnovat hned několika aspektům jako je například nová slovní zásoba, gramatická pravidla a jejich výjimky, odlišnosti ve fonetickém a ortografickém systému jazyka (Vlčková, 2007, str. 67).

Schéma č. 25: Kategorizace metakognitivních strategií



Zdroj: vlastní

Zaměření učení (centering your learning) obsahuje metody a postupy pro usnadnění orientace ve velkém množství informací. Pomáhají zaměřit pozornost na konkrétní úlohy, aktivity, dovednosti či učební látku (Oxford, 1990, str.138, 152–156; Vlčková, 2007, str. 68):

- *Vytvoření si přehledu a propojení nového se známým (overviewing and linking with already known materiál)* – shrnutí klíčových myšlenek či tvorba přehledu, kdy dochází k propojení nového učiva se známým. Slouží k přípravě na poslech, hraní rolí a brainstorming.
- *Zaměření pozornosti (paying attention)* – rozlišujeme řízenou a selektivní pozornost. V prvním případě se jedná o koncentraci na obecné jazykové úlohy (např. upínání na kontext a obsah konverzace), ve druhém o koncentraci na specifické aspekty jazyka (např. výslovnost, slovní zásoba, fyzická vzdálenost od ostatních účastníků komunikace).
- *Odklad mluvené produkce a zaměření na poslech (delaying speech production to focus on training on listening)* – odkládání produkce vlastního verbálního projevu do té doby, než se u jedince nerozvine lépe dovednost porozumění slyšenému. Jedinec se může zcela zdržovat jakékoliv konverzace, anebo se odhodlá jen k vyřčení základních frází.

Schéma č. 26: Strategie zaměření učení

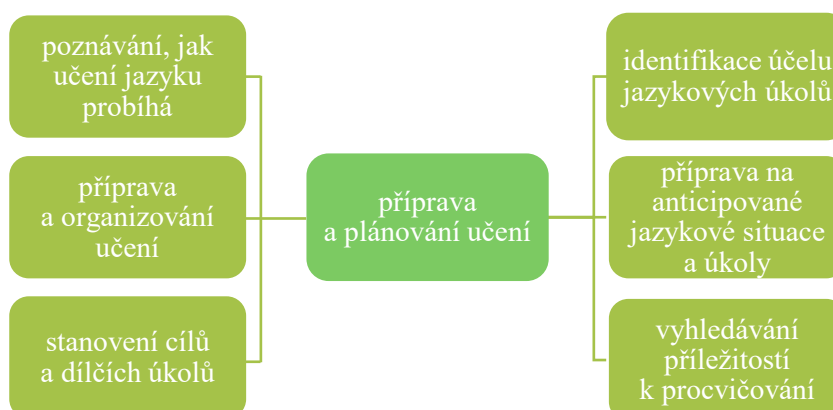


Zdroj: vlastní

Příprava a plánování učení (arranging and planning your learning) zahrnuje techniky, které pomáhají organizovat a plánovat učení tak, aby bylo efektivní (Oxford, 1990, str. 138–139, 156–160; Vlčková, 2007, str. 69–70):

- *Poznávání, jak učení jazyku probíhá (finding out about language learning)* – získání povědomí o mechanismech jazykového učení s cílem zlepšit vlastní učební proces.
- *Příprava a organizování učení (organizing)* – jedná se například o vytvoření učebního plánu, přizpůsobení učebního prostředí či vedení poznámkového sešitu. Při vytváření učebního plánu bychom neměli opomíjet čas na relaxaci, neboť únava snižuje výkonnost.
- *Stanovení cílů a dílčích úkolů (setting goals and objectives)* – odráží záměr, za jakým se jedinec učí cizí jazyk. Cíle mohou být dlouhodobé (např. ovládat cizí jazyk jako prostředek komunikace) a krátkodobé (např. přečíst o víkendu krátký cizojazyčný příběh).
- *Identifikace účelu jazykových úkolů (identifying the purpose of a language task)* – pomáhají determinovat a pochopit účel, za jakým je konkrétní jazyková úloha prováděna. Studenti by měli znát účel jazykové úlohy před jejím vyplňováním, aby mohli zvolit správné metody a výrazové prostředky.
- *Příprava na anticipované jazykové situace a úkoly (planning for a language task)* – zahrnuje popis úlohy či situace, určení požadavků, kontrolu jazykových zdrojů a stanovení dalších jazykových elementů či funkcí potřebných pro daný úkol či situaci.
- *Vyhledávání příležitostí k procvičování (seeking practise opportunities)* – vyhledávání a vytváření příležitostí k procvičování a používání cizího jazyka v reálném životě (např. zhlédnutí cizojazyčného filmu, komunikace s rodilými mluvčími).

Schéma č. 27: Strategie příprava a plánování učení

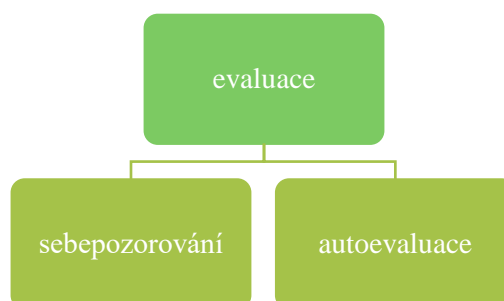


Zdroj: vlastní

Evaluace (evaluating your learning) sdružuje metody a postupy, jež pomáhají sledovat pokroky v jazykovém učení (Oxford, 1990, str. 140, 160–163; Vlčková, 2007, str. 70):

- *Sebepozorování (self-monitoring)* – identifikace vlastních chyb v porozumění a produkci cizího jazyka, hledání příčin jejich vzniku a snaha o jejich odstranění. Přílišné zaměření na chyby brání komunikaci a může zpomalovat rozvoj jazykových kompetencí.
- *Autoevaluace (self-evaluating)* – zhodnocení vlastního dosavadního pokroku v oblasti učení cizího jazyka za určité časové období. Lze využít záznamové archy, opakované didaktické testy či deníky.

Schéma č. 28: Strategie evaluace



Zdroj: vlastní

Afektivní strategie

Afektivní strategie (affective strategies) se vztahují k emocím, motivaci, postojům a hodnotám, které souvisí s osvojováním cizího jazyka. S jejich pomocí jedinec identifikuje vlastní potřeby, uvědomuje si své emocionální rozpoložení, snižuje svoji úzkost a posiluje své sebehodnocení. Špatné vnitřní naladění³⁵ má negativní dopad na proces osvojování znalostí a rozvoj jazykových dovedností. Je proto důležité, aby v hodinách cizích jazyků panovala přívětivá atmosféra³⁶, neboť pozitivní emoce a postoje nejen činí učení zábavnějším a efektivnějším, nýbrž taktéž pomáhají studentům překonávat bariéry v spontánní cizojazyčné komunikaci (Oxford, 1990, str. 140–143).

Schéma č. 29: *Kategorizace afektivních strategií*



Zdroj: *vlastní*

Snižování úzkosti (lowering your anxiety) obsahuje metody a techniky vedoucí ke snížení pocitu strachu a úzkosti při používání cizího jazyka v reálné komunikační situaci. Jsou aplikovatelné na všechny řečové dovednosti a blahodárně působí i na fyzickou a psychickou složku jedince (Oxford, 1990, str. 143, 164–165; Vlčková, 2007, str. 72–73):

- *Využívání progresivní relaxace, hloubkového dýchání či meditace (using progressive relaxation, deep breathing or meditation)* – jedná se o velice efektivní metody odstraňování nežádoucích pocitů. Progresivní relaxace zahrnuje střídání

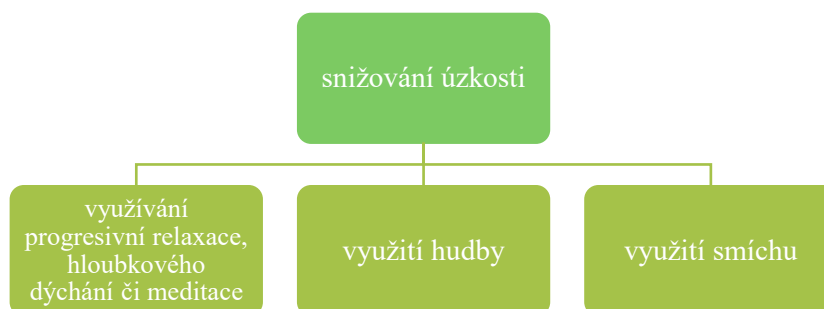
³⁵ Jedná se například o strach, úzkost, stres, pochybování o vlastní osobě a svých schopnostech, frustraci, nejistotu či bezradnost (Oxford, 1990, str. 142).

³⁶ Pozitivní atmosféru ve třídě lze nastolit tím, že studentům poskytneme větší zodpovědnost za své učení. K danému účelu je taktéž vhodná přirozená komunikace a afektivní strategie (Oxford, 1990, str. 140–141).

tenze a relaxace všech ústředních skupin svalů v těle včetně krku a obličeje. Hluboké dýchání přináší téměř okamžitou úlevu od všeho napětí, pomáhá získat kontrolu nad emocemi a povzbudit mysl. Meditace se pak zaměřuje na určitou mentální představu nebo zvuky.

- *Využití hudby (using music)* – největší účinek přináší, jsou-li použity před jazykovou úlohou vyvolávající stres. Tradičně se používá relaxační a meditační hudba, na některé jedince však mohou působit i jiné hudební žánry. Ve výuce cizích jazyků hudbu využívá sugestopedie, jejímž prostřednictvím u studentů stimuluje obě mozkové hemisféry.
- *Využití smíchu (using laughter)* – relaxační působení na organismus má i smích, jenž může být stimulován řadou aktivit (např. role-play, četba humoristické a zábavné literatury, prvky dramatické výchovy).

Schéma č. 30: Strategie snižování úzkosti



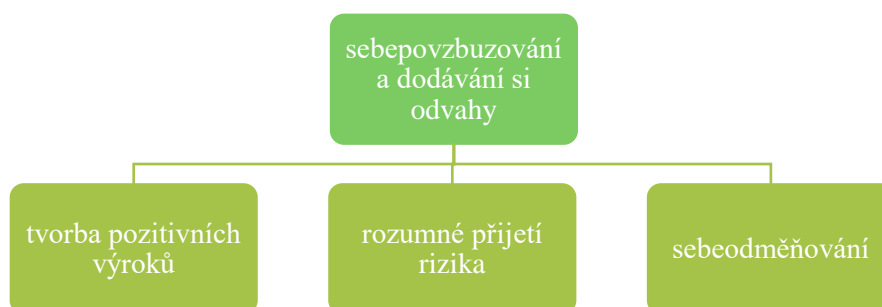
Zdroj: vlastní

Sebepovzbuzování, dodávání si odvahy (encouraging yourself) jsou postupy a techniky, které studenti často opomíjí i přesto, že se v mnoha situacích jedná o jedinou přístupnou formu dodání si odvahy (Oxford, 1991, str. 144–145, 165–166; Vlčková, 2007, str. 73–74):

- *Tvorba pozitivních výroků (making positive statements)* – pronášení či napsání pozitivních výroků s cílem udržet si motivaci k učení. Výroky by měly být pronášeny opakovaně, zejména před nebo během potencionálně obtížné jazykové aktivity, neboť nepřímou pomáhají dosahovat lepších výsledků (např. *Chybami se člověk učí.*).

- *Rozumné přijetí rizika (taking risks wisely)* – akceptace rizika v situacích, kdy lze předpokládat výskyt chyb či ztrapnění. Někdy může vyžadovat podporu dalších afektivních strategií jako například tvorbu pozitivních výroků či sebeodměňování.
- *Sebeodměňovní (rewarding yourself)* – odměna či pochvala sebe samého za dobrý výkon a splnění nějakého předsevzetí nebo cíle.

Schéma č. 31: Strategie sebepovzbuzování a dodávání si odvahy



Zdroj: vlastní

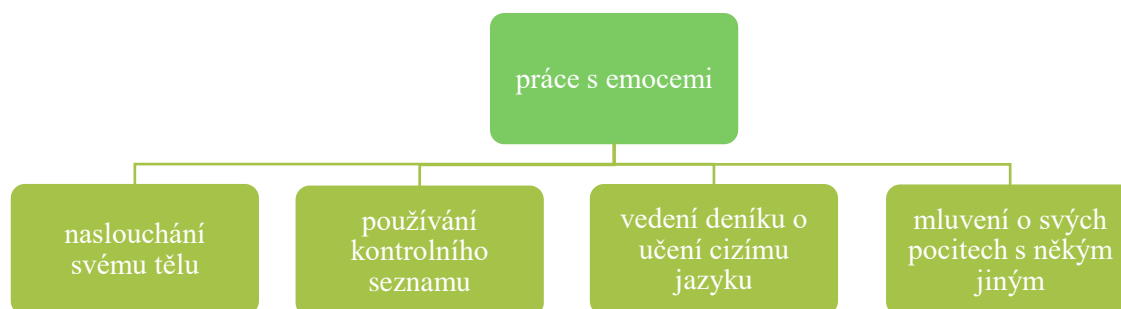
Práce s emocemi (taking your emotional temperature) zahrnují metody a postupy, jež pomáhají odhadnout vlastní pocity, motivaci a postoje v souvislosti s jazykovým učením. Jejich ústředním cílem je rozpoznat negativní postoje a emoce a snížit jejich dopad na učební proces³⁷. Regulace emocí je možná pouze v případě, kdy vnímáme své aktuální emocionální rozpoložení a známe jeho příčinu (Oxford, 1990, str. 144, 167–168; Vlčková, 2007, str. 74):

- *Naslouchání svému tělu (listening to your body)* – věnování pozornosti negativním a pozitivním signálům vlastního těla (např. stres, frustrace, vztek, radost, harmonie).
- *Používání kontrolního seznamu (using a checklist)* – slouží k uvědomění si pocitů, postojů a motivací ve vztahu k učení se cizímu jazyku a jejich následnému zlepšení.
- *Vedení deníku o učení cizímu jazyku (writing a language learning diary)* – mapování pocitů, postojů a událostí v procesu učení se cizímu jazyku. Součástí deníku mohou být i informace o strategiích, které jedinec shledá efektivními či neefektivními. Jeho psaním si studenti upevňují svá stanoviska a rozhodnutí.

³⁷ Například při únavě bychom měli relaxovat, dbát na dostatečný a pravidelný spánek, kvalitní stravu a pohyb.

- *Mluvení o svých pocitech s někým jiným (discussing your feelings with someone else)* – pomáhá s pochopením a vyjádřením pocitů ve vztahu k učení a používání cizího jazyka a zároveň dochází k odreagování od všech stávajících problémů. Sdílení se nemusí odehrávat pouze ve školním prostředí, ale i mimo třídu.

Schéma č. 32: Strategie práce s emocemi



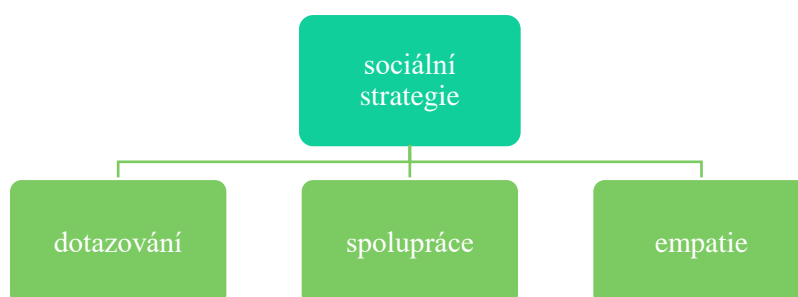
Zdroj: vlastní

Sociální strategie

Sociální strategie (social strategies) zastávají nepostradatelnou roli v každodenním životě, neboť jejich prostřednictvím dochází k integraci jedince do lidské společnosti. Tomu značně napomáhá jazyk jako zvláštní forma sociálního chování, jenž slouží k předávání a získávání informací mezi účastníky komunikace (Vlčková, 2007, str. 74–75). V souvislosti se sociálními strategiemi R. L. Oxford (1990, str. 145–146) zmiňuje *kooperativní učení*³⁸, při kterém dochází k záměrnému potlačování soutěživosti a posilování týmového ducha. Přináší tak více příležitostí k procvičování a používání cizího jazyka a mimo jiné poskytuje i více zpětné vazby ve vztahu k chybám při učení.

³⁸ Základní ideou *kooperativního učení (cooperative learning)* je spolupráce osob při řešení složitějších učebních úloh. Ve skupinách jsou studenti „vedeni k tomu, aby si dokázali rozdělit sociální role, naplánovali si celou činnost, rozdělili si dílčí úkoly, naučili se radit si, pomáhat, sladovat úsilí, kontrolovat jeden druhého, řešit dílčí spory, spojovat dílčí výsledky do většího celku, hodnotit přínos jednotlivých členů apod.“ (Průcha a spol., 2013, str. 134).

Schéma č. 33: Kategorizace sociálních strategií

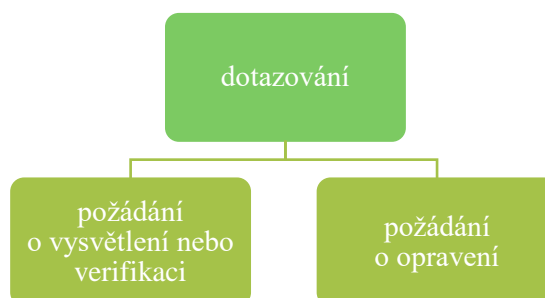


Zdroj: vlastní

Dotazování (asking questions) obsahuje techniky zaměřené na požádání o vysvětlení, potvrzení správnosti či opravení (Oxford, 1990, str. 146–147, 168–170; Vlčková, 2007, str. 76):

- *Požádání o vysvětlení nebo verifikaci (asking for clarification or verification)* – dotaz směřovaný k mluvčímu nebo zdatnějšímu studentovi s žádostí o zopakování, parafrázování, vysvětlení, zpomalení řeči nebo uvedení příkladů. Patří sem i požádání o zpětnou vazbu ve vztahu k výslovnosti či aplikaci určitého gramatického pravidla.
- *Požádání o opravení (asking for correction)* – týká se především konverzace, lze však uplatnit i v písemném projevu. Souvisí s metodou sebemonitorování, kdy si jedinec samostatně všimá a opravuje vlastní chyby. U začátečníků se nedoporučuje horlivá korekce, která by se mohla lehce stát příčinou sníženého sebevědomí a ignorování chyb.

Schéma č. 34: Strategie dotazování

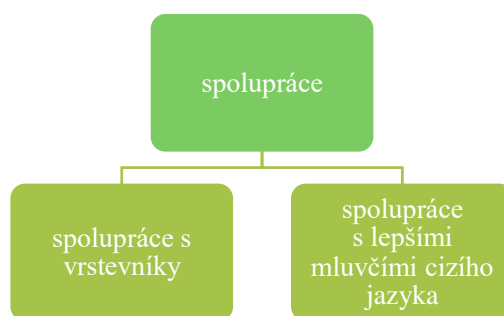


Zdroj: vlastní

Spolupráce (cooperation with others) zahrnuje metody a postupy vedoucí k interakci jedince s druhými lidmi za účelem zlepšení jazykových dovedností (Oxford, 1990, str. 147, 170–172; Vlčková, 2007, str. 76–77):

- *Spolupráce s vrstevníky (cooperating with peers)* – pravidelná nebo přechodná spolupráce s ostatními studenty s cílem zlepšit jazykové dovednosti.
- *Spolupráce s lepšími mluvčími cizího jazyka (cooperating with proficient users of the new language)* – jedná se o spolupráci s rodilými anebo zdatnějšími mluvčími cílového jazyka. Zahrnuje zvláštní věnování pozornosti konverzačním rolím všech zúčastněných, obvykle probíhá v mimoškolním prostředí.

Schéma č. 35: *Strategie spolupráce*



Zdroj: *vlastní*

Empatie (empathizing with others) hraje nezastupitelnou roli při produkci a porozumění cizího jazyka, zejména ve vztahu k osobám z odlišného kulturního prostředí. Probíhá na podvědomé úrovni, jejímu rozvoji pak napomáhají následující techniky (Oxford, 1990, str. 147, 172–173; Vlčková, 2007, str. 77):

- *Rozvíjení kulturního porozumění (developing cultural understanding)* – vcítění se do jiných lidí prostřednictvím poznávání jejich kultury a snahy porozumět jejich vztahu k dané kultuře. Jedinci si tímto způsobem utváří přehled o tom, co je v dané kultuře společensky nepřípustné.
- *Uvědomování si myšlenek a pocitů druhých (becoming aware of others' thoughts and feelings)* – pozorování a vnímání chování jiných lidí, v němž se odráží jejich myšlenky a pocity, popřípadě dotázání se na ně, pokud je to společensky vhodné.

Takové uvědomění umožňuje lépe porozumět sdílené informaci a adekvátně na ni reagovat. V případě písemného textu se jedná o tzv. *čtení mezi řádky*, kdy například zčervenání v obličejí označuje nervozitu, nebo vztek.

Schéma č. 36: *Strategie empatie*



Zdroj: *vlastní*

EMPIRICKÁ ČÁST

V empirické části se zabýváme praktickým zpracováním tématu strategií učení se cizímu jazyku a vlivem vybraných proměnných na frekvenci jejich používání. Při prezentování výsledků vycházíme z dotazníkového šetření, jež jsme realizovali mezi studenty ruského jazyka v sekundárním vzdělávání. V návaznosti na tato zjištění posléze předkládáme doporučení pro pedagogickou praxi včetně návrhů aktivit na podporu rozvoje jednotlivých strategií, jejichž cílem je zefektivnění výuky nejen ruského jazyka.

3 Hlavní metodologická východiska

Velice stručný nástin směřování práce jsme již představili v samotném úvodu, nyní přichází v úvahu důkladněji specifikovat hlavní metodologická východiska výzkumného šetření. Nejprve představíme výzkumné cíle a otázky, poté popíšeme techniku sběru dat a charakterizujeme design dotazníku.

3.1 Předmět výzkumného šetření

Ambicí práce je zvýšit povědomí o strategiích učení nejen mezi pedagogickými pracovníky, ale i samotnými studenty, kteří mnohdy nevědí, jak správně postupovat při učení se cizímu jazyku³⁹. Práce si klade za cíl zjistit, jaké přímé strategie používají studenti ruského jazyka v sekundárním vzdělávání, neboť daným strategiím můžeme posléze přizpůsobit výuku a tím přispět k jejímu zefektivnění. Celoplošné výzkumné šetření, jež by zahrnovalo odpovědi všech studentů splňujících stanovená kritéria, však není v našich silách, a proto je nutné vybrat vhodný výzkumný vzorek, který by dokázal poskytnout komplexní a reprezentativní údaje, na jejichž podkladě bychom mohli stanovit obecné závěry a navrhnout aktivity pro zefektivnění výuky ruského jazyka. V neposlední řadě zkoumáme vliv vybraných proměnných na frekvenci používání jednotlivých strategií. Konkrétně se jedná o pohlaví, postoj studentů k předmětu

³⁹ Tato skutečnost vyplývá ze závěrů výzkumného šetření realizovaného na školách v Brně a jeho okolí pod vedením K. Vlčkové (2010, str. 292).

a vyučujícímu, řečové dovednosti a informovanost studentů o strategiích ze strany učitele. Při výběru proměnných jsme vycházeli z teoretických podkladů diplomové práce.

3.2 Výzkumné otázky a hypotézy

K naplnění již prezentovaného záměru práce jsme si na začátku výzkumného šetření položili následující otázku:

HVO: Jaké přímé strategie učení uplatňují studenti sekundárního vzdělávání při osvojování ruského jazyka? Jaké strategie preferují a jaké opomíjí?

V její návaznosti jsme stanovili několik dílčích otázek a hypotéz, jejichž cílem je poznat, jak vybrané proměnné determinují výběr a používání strategií učení při osvojování ruského jazyka. Při jejich výběru jsme vycházeli z poznatků představených v teoretické části práce:

VVO₁: Je používání přímých strategií závislé na pohlaví učícího se jedince? Upřednostňují muži a ženy některé skupiny strategií více než opačné pohlaví?

H₁: Mezi pohlavím a přímými strategiemi učení existuje souvislost.

H_{1.1}: Muži používají paměťové strategie více než ženy.

H_{1.2}: Ženy používají kognitivní strategie více než muži.

H_{1.3}: Ženy používají kompenzační strategie více než muži.

VVO₂: Liší se používání přímých strategií v závislosti na informovanosti studentů o strategiích učení? Uplatňují informovaní studenti strategie více než neinformovaní?

H₂: Mezi informovaností studentů a přímými strategiemi existuje souvislost.

H_{2.1}: Informovaní studenti používají paměťové strategie více než neinformovaní.

H_{2.2}: Informovaní studenti používají kognitivní strategie více než neinformovaní.

H_{2.3}: Informovaní studenti používají kompenzační strategie méně než neinformovaní.

VVO₃: Vyskytují se odlišnosti v používání přímých strategií v závislosti na řečových dovednostech, na jejichž rozvoj studenti kladou největší důraz?

H₃: Mezi řečovými dovednostmi a přímými strategiemi existuje souvislost.

H_{3.1}: Studenti zaměřující se na rozvoj dovednosti čtení upřednostňují kognitivní strategie.

H_{3.2}: Studenti zaměřující se na rozvoj dovednosti mluvení upřednostňují kompenzační strategie.

H_{3.3}: Studenti zaměřující se na rozvoj dovednosti psaní upřednostňují paměťové strategie.

H_{3.4}: Studenti zaměřující se na rozvoj dovednosti poslechu upřednostňují kompenzační strategie.

VVO₄: Je používání přímých strategií závislé na postoji studentů k předmětu? Upřednostňují studenti s kladným vztahem k výuce ruského jazyka některé strategie více než studenti s negativním vztahem?

H₄: Mezi postojem studentů k předmětu a přímými strategiemi existuje souvislost.

H_{4.1}: Studenti mající pozitivní vztah k výuce ruského jazyka používají paměťové strategie více než studenti s negativním vztahem.

H_{4.2}: Studenti mající pozitivní vztah k výuce ruského jazyka používají kognitivní strategie více než studenti s negativním vztahem.

H_{4.3}: Studenti mající pozitivní vztah k výuce ruského jazyka používají kompenzační strategie více než studenti s negativním vztahem.

VVO₅: Vyskytují se rozdíly v používání přímých strategií v závislosti na postoji studentů k učitelům? Uplatňují studenti s kladným vztahem k učitelům některé strategie více než studenti s negativním vztahem?

H₅: Mezi postojem studentů k učitelům a přímými strategiemi existuje souvislost.

H_{5.1}: Studenti mající pozitivní vztah k učitelům používají paměťové strategie více než studenti s negativním vztahem.

H_{5.2}: Studenti mající pozitivní vztah k učitelům používají kognitivní strategie více než studenti s negativním vztahem.

H_{5.3}: Studenti mající pozitivní vztah k učitelům používají kompenzační strategie více než studenti s negativním vztahem.

3.3 Technika sběru dat

Pro výzkum strategií učení lze uplatnit širokou škálu metodologických přístupů, metod a technik. Souvisle s povahou výzkumného šetření se jako nejlepší forma zkoumání jeví technika kvantitativního dotazníku, jejíž výhoda spočívá v schopnosti zahrnout vysoký počet respondentů v relativně krátkém čase a širokém prostoru. Principiální podmínkou kvalitního výstupu nejsou pouze srozumitelné a jednoznačné otázky přizpůsobené cílové skupině, nýbrž taktéž přiměřená časová náročnost pro vyplnění dotazníku. Značnou nevýhodu pak lze spatřovat

v absentující možnosti podrobit získaná data hlubší analýze a v riziku zkreslování informací, kdy si respondenti mohou některé položky interpretovat jinak než zamýšlel výzkumník.

3.4 Design a transformace výzkumného nástroje

Východiskem pro tvorbu dotazníkového šetření se stala klasifikace strategií učení R. L. Oxford (1990) a její standardizovaný inventář *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*, jenž do českého prostředí úspěšně adaptovala K. Vlčková (2005) pod názvem *Inventář strategií učení cizímu jazyku*. Vzhledem k záměru výzkumného šetření bylo nutné inventář transformovat pro potřeby zkoumání učebních strategií v oblasti ruského jazyka a zároveň provést několik dalších úprav, které popíšeme níže. Kromě zmiňovaného měřicího nástroje jsme k zjišťování postoje respondentů k předmětu a jeho vyučujícímu použili dotazník *Affective Learning and Teacher Evaluation* od J. C. McCroskeyho (1994), který bylo nutné z originálního znění přeložit do českého jazyka a přizpůsobit našim podmínkám.

Úvodní část

Úvodní část seznamovala respondenty s cílem výzkumného šetření a instrukcemi k jeho vyplnění. Součástí byly i otázky týkající se obecné charakteristiky respondentů (4 otázky) a vybraných deskriptorů učení se ruskému jazyku (3 otázky).

Inventář strategií učení (SILL)

Jak již bylo avizováno, pro výzkum strategií učení se ruskému jazyku jsme využili již do českého prostředí adaptovaný *Inventář strategií učení cizímu jazyku (ISUCJ verze pro gymnázia)*, jenž zkonstruovala K. Vlčková (2005) podle standardizovaného inventáře *SILL* americké pedagožky R. L. Oxford (1990). Se zřetelem k charakteristice našeho výzkumného šetření bylo nutné inventář modifikovat pro potřeby ruského jazyka. Po provedení analýzy získaných dat z předvýzkumu jsme museli upustit od našeho původního záměru zkoumat strategie učení komplexně a místo toho se soustředit pouze na jednu z primárních skupin strategií, abychom snížili časovou náročnost na vyplnění celého dotazníkového formuláře. Po dlouhém zvažování jsme se zaměřili na přímé strategie, které považujeme za klíčové pro úspěšné osvojení cílového jazyka, neboť působí přímo na učební materiál. Tímto nechceme

znevažovat úlohu nepřímých strategií, jedná se o velice užitečné pomocníky podporující celý proces jazykového učení, a proto bychom se k nim navrátíme v závěru práce, kde budeme prezentovat doporučení pro pedagogickou praxi včetně návrhů aktivit na podporu rozvoje jednotlivých strategií.

U transformovaného inventáře byla uchována původní struktura, kdy jednotlivé položky byly rozděleny do několika částí v závislosti na reprezentované skupině strategií: A – paměťové strategie (10 otázek), B – kognitivní strategie (19 otázek) a C – kompenzační strategie (8 otázek). Z důvodu rozsahu byl inventář navržen tak, aby každé strategii v klasifikaci odpovídala jedna položka (výjimkou jsou strategie skládající se z vícero komponent) bez možnosti kontrolní výpovědi. K této skutečnosti budeme přihlížet při interpretaci výsledků a zobecňování závěrů výzkumu. V každé části pak respondenti odpovídali na různý počet otázek, a to na níže uvedené pětibodové škále:

1	2	3	4	5
nikdy téměř nikdy	občas obvykle ne	někdy půl napůl	často obvykle ano	vždy téměř vždy

Afektivní učení a hodnocení učitele

Pro zjišťování postoje respondentů k ruskému jazyku a jeho vyučujícímu jsme využili již avizovaný dotazník *Affective Learning and Teacher Evaluation* od J. C. McCroskeyho (1994), jenž nejvíce odpovídal našim výzkumným potřebám. Poněvadž se v českém prostředí nejedná o příliš známý měřicí nástroj, bylo třeba ho nejprve převést do českého jazyka a přizpůsobit našim podmínkám. V průběhu tohoto procesu jsme rovněž původní sedmibodovou škálu nahradili pětibodovou, abychom dodrželi škálu uplatněnou v inventáři strategií učení.

V námi zkonstruované dotazníkové formuláři mu odpovídají části: D – postoj studentů k předmětu (2 otázky) a E – postoj studentů k učiteli (2 otázky). Obě části se skládají z celkem 16 položek, které respondenti hodnotili na příslušné škále podle uvedených postojových měřítek – například:

PŘÍNOSNÁ	1	2	3	4	5	NEPŘÍNOSNÁ
----------	---	---	---	---	---	------------

3.5 Předvýzkumné šetření

Hlavním podnětem k realizaci předvýzkumu byla verifikace validity a reliability námi modifikovaného dotazníku J. C. McCroskeyho (1994). Zároveň bylo třeba ověřit časovou náročnost pro vyplnění celého formuláře, aby byla zajištěna co největší relevantnost nashromážděných dat.

Převýzkumné šetření bylo realizováno na Obchodní akademii v Chrudim, a to na vzorku 15 studentů ruského jazyka. Jejich úkolem bylo odpovědět na 78 otázek (90 položek) a zároveň označit místo, od jakého začali ztrácet zájem o vyplňování dotazníku. I přestože návratnost činila 100 %, v průměru respondenti uváděli, že se jejich koncentrace snižovala s příchodem otázky č. 50⁴⁰. Souvisle s daným zjištěním jsme se rozhodli obrátit svoji pozornost pouze na přímé strategie, jež vystupují v přímém kontaktu s učebním materiálem. K nepřímým strategiím se pak navrátíme v závěru práce, kde budeme prezentovat doporučení pro pedagogickou praxi včetně aktivit pro zefektivnění výuky cizích jazyků. Tímto krokem se nám podařilo snížit rozsah dotazníkového formuláře na optimálních 48 otázek (60 položek).

Reliabilita modifikovaného dotazníku afektivního učení a hodnocení učitele byla vyhodnocována pomocí Cronbachovy alfy, která dosáhla přijatelného rozmezí $\alpha = 0,92$. Poněvadž si dotazník i přes provedené úpravy uchoval vysoký stupeň vnitřní konzistence a spolehlivosti, mohli jsme ho bez obav použít k našemu výzkumnému záměru.

Tabulka č. 5: Reliabilita dotazníku afektivní stránky studentů v postoji k předmětu a vyučujícímu

Počet prvků měřítka	16,00
Počet platných případů	15,00
Rozptyl položek	21,04
Rozptyl celého testu	152,89
Cronbachova alfa	0,92

Zdroj: vlastní

⁴⁰ Do počtu byly zahrnuty otázky vztahující se k obecné charakteristice respondentů.

4 Struktura a charakteristika výzkumného vzorku

V dané kapitole nejprve nastíníme distribuci dotazníku a průběh výzkumného šetření, posléze charakterizujeme výzkumný vzorek z hlediska obecných demografických faktorů a vybraných deskriptorů učení se ruskému jazyku.

4.1 Administrace a sběr dat

S žádostí o povolení výzkumného šetření jsme ve městech Chrudim, Pardubice a Hradec Králové prostřednictvím e-mailové adresy kontaktovali více než 35 škol, které splňovaly námi stanovená kritéria. Do výzkumu se tak mohli zapojit pouze studenti sekundárního vzdělávání, již si v rámci povinně volitelného druhého cizího jazyka vybrali ruský jazyk. Ve většině případů se nám nedostalo žádné zpětné vazby, anebo naše žádost byla z organizačních a časových důvodů zamítnuta. Úspěšně se nám podařilo oslovit níže uvedené školy:

- Obchodní akademie Chrudim,
- Gymnázium Josefa Ressela v Chrudimi,
- Střední zdravotnická škola Pardubice,
- Gymnázium Pardubice, Dašická,
- Střední průmyslová škola stavební Hradec Králové,
- Obchodní akademie, Střední odborná škola a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky v Hradci Králové,
- Gymnázium J. K. Tyla v Hradci Králové.

Vzhledem k příslibu o zachování anonymity nebudeme při interpretaci dat uvedené údaje nikterak dále zpracovávat a taktéž nikde nebudeme zveřejňovat výsledky za jednotlivé školy. Všechna shromážděná data tak budou vyhodnocována jen komplexně.

Dotazníky byly respondentům administrovány vyučujícími v hodinách ruského jazyka podle předem zadaných instrukcí. Před vyplňování dotazníku měli učitelé seznámit studenty s tematikou šetření a jeho studijním záměrem. Rovněž měli být instruováni o správné manipulaci s formulářem a ubezpečeni o anonymitě šetření, i přestože dané informace byly

akcentovány v úvodní části dotazníku. Průměrná doba vyplňování nepřesáhla 20 minut, přičemž všechny dotazníky nám byly navraceny v takové podobě, že mohly být v plném počtu zahrnuty do výzkumného šetření.

4.2 Výzkumný vzorek

Jak již bylo avizováno, základním souborem výzkumného šetření byli zvoleni studenti ruského jazyka napříč všemi ročníky a typy středních škol ve městech Chrudim, Pardubice a Hradec Králové. Pro snazší orientaci obecnou demografickou charakteristiku respondentů a jejich obecné deskriptory učení se ruskému jazyku uvádíme odděleně v následujících podkapitolách.

4.2.1 Obecná demografická charakteristika

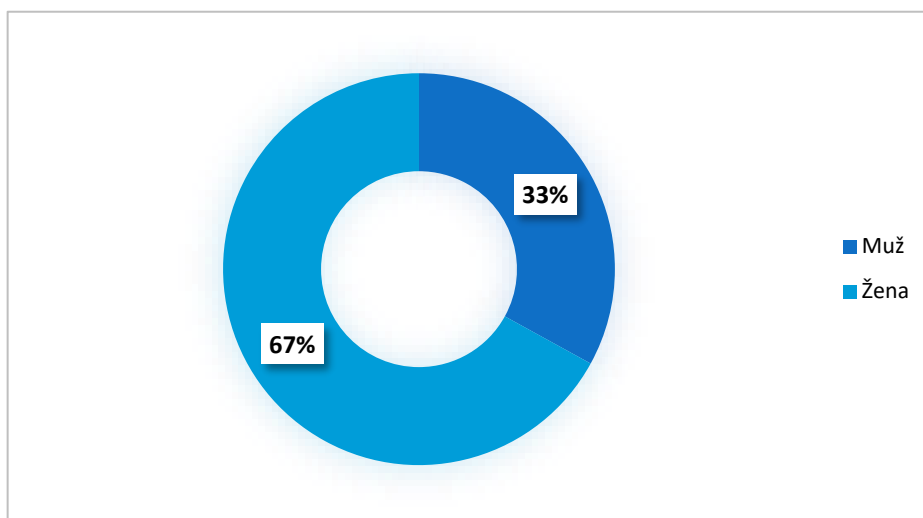
Do výzkumu se zapojilo 103 respondentů. Z hlediska pohlaví je vzorek značně nevyrovnaný, kdy mezi oslovenými bylo 34 mužů (33 %) a 69 žen (67 %). Poněvadž poměr získaných dat od respondentů mužského a ženského pohlaví je 1:2, bude nutné k dané skutečnosti přihlídnout při interpretaci výsledků a vyvozování obecných závěrů.

Tabulka č. 6: *Pohlaví respondentů*

Pohlaví	Četnost	
	Absolutní	Relativní
Muž	34	33
Žena	69	67
Celkem	103	100

Zdroj: *vlastní*

Graf č. 1: Pohlaví respondentů



Zdroj: vlastní

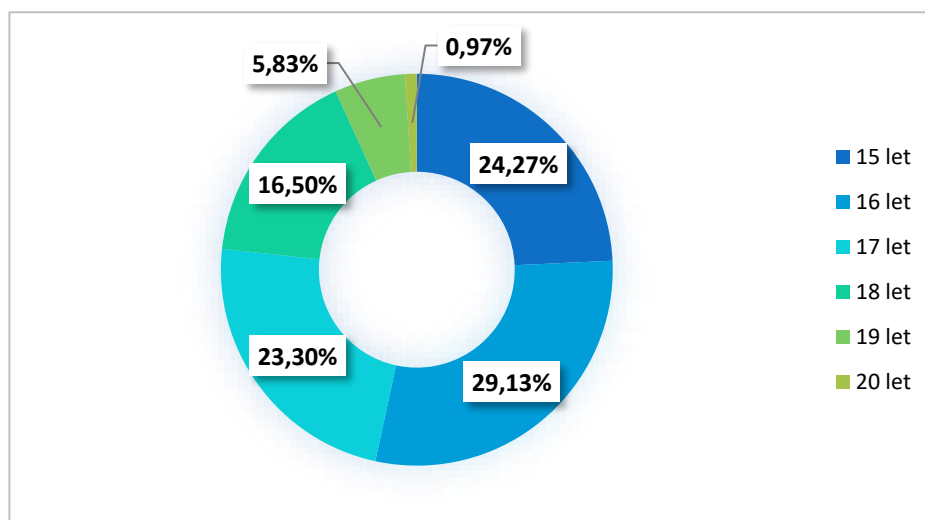
Věk respondentů plně odpovídá standardnímu věkovému rozmezí studentů sekundárního vzdělávání. Nejvíce respondentů bylo zaznamenáno ve věkové kategorii 16 let (29,13 %), naopak pouze 1 student (0,97 %) uvedl, že již dovršil 20 let.

Tabulka č. 7: Věkové rozložení respondentů

Věk	Četnost	
	Absolutní	Relativní
15 let	25	24,27
16 let	30	29,13
17 let	24	23,30
18 let	17	16,50
19 let	6	5,83
20 let	1	0,97
Celkem	103	100,00

Zdroj: vlastní

Graf č. 2: Věkové rozložení respondentů



Zdroj: vlastní

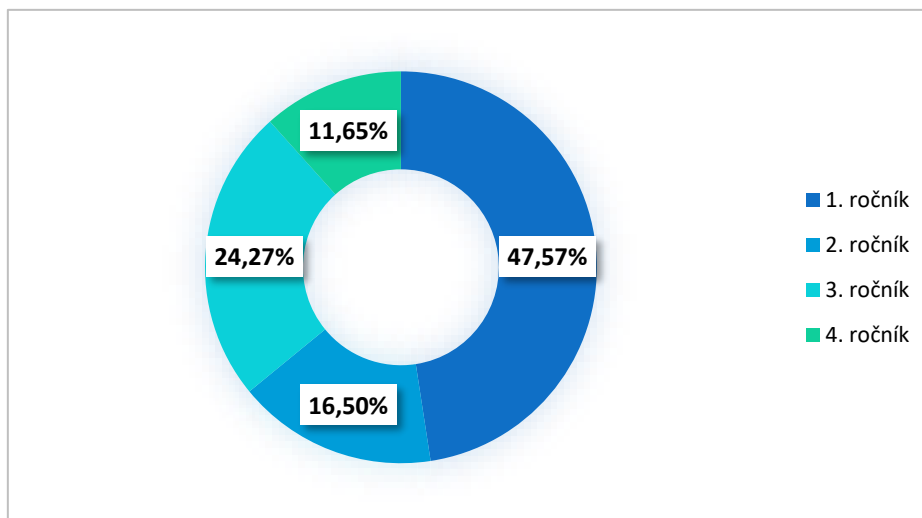
Z hlediska studovaného ročníku nejpočetnější skupinu představují studenti prvního ročníku (47,57 %), naopak nejméně je zastoupen poslední ročník (11,65 %). Získané údaje jsou v souladu s věkovým rozložením respondentů. Zároveň předpokládáme, že se daný faktor promítne do délky studia ruského jazyka, neboť některé základní školy nenabízí výuku ruštiny coby druhý cizí jazyk.

Tabulka č. 8: Studovaný ročník

Ročník	Četnost	
	Absolutní	Relativní
1. ročník	49	47,57
2. ročník	17	16,50
3. ročník	25	24,27
4. ročník	12	11,65
Celkem	103	100,00

Zdroj: vlastní

Graf č. 3: *Studovaný ročník*



Zdroj: *vlastní*

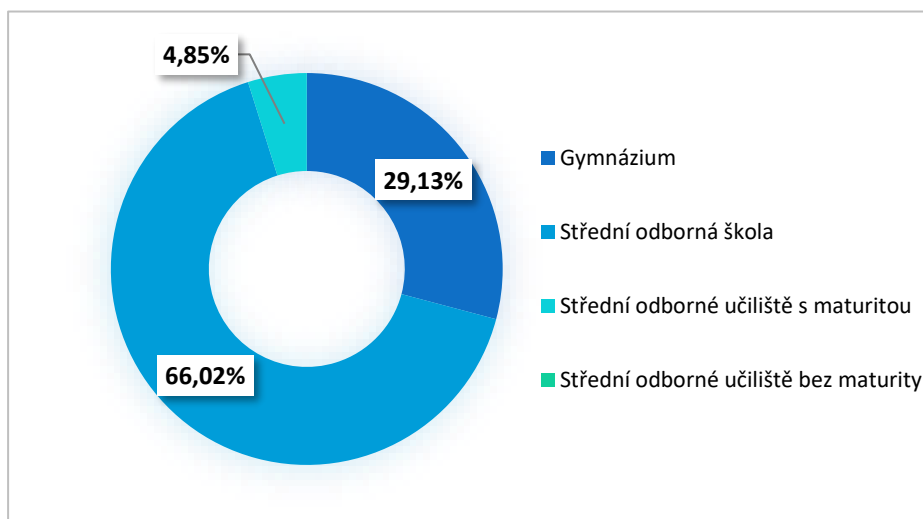
Z výsledků pramení, že se výzkumného šetření nejvíce zúčastnili studenti středních odborných škol (66,02 %), nejméně pak studenti středních odborných učilišť bez maturity, již nejsou v šetření zahrnuti vůbec (0 %). Příčinu spatřujeme v nízké pravděpodobnosti, že by se na daném typu školy vyučoval druhý cizí jazyk.

Tabulka č. 9: *Typ studované školy*

Typ školy	Četnost	
	Absolutní	Relativní
Gymnázium	30	29,13
Střední odborná škola	68	66,02
Střední odborné učiliště s maturitou	5	4,85
Střední odborné učiliště bez maturity	0	0,00
Celkem	103	100,00

Zdroj: *vlastní*

Graf č. 4: Typ studované školy



Zdroj: vlastní

4.2.2 Obecné deskriptory učení se ruskému jazyku

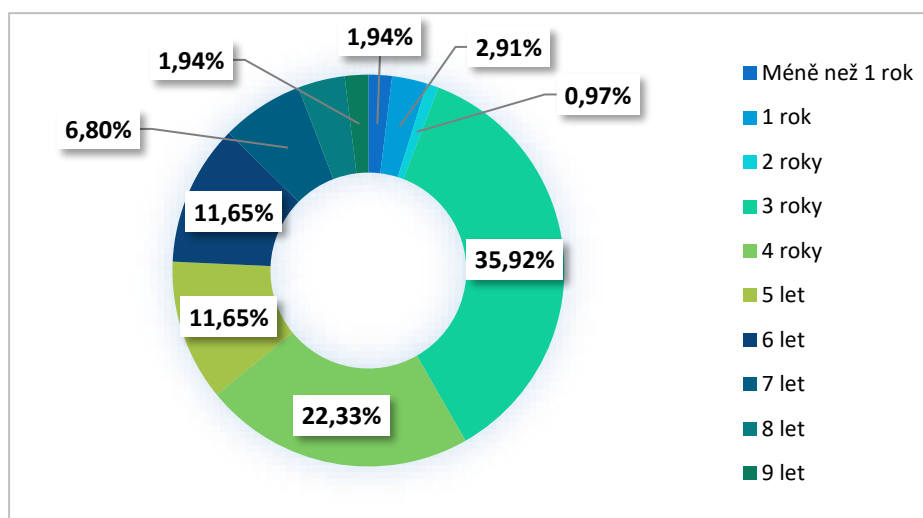
I přestože téměř polovina respondentů uvedla, že studují v prvním ročníku střední školy (47,57 %), tento faktor se do délky studia ruského jazyka nepromítl tak, jak jsme očekávali. Na základě shromážděných dat lze konstatovat, že převážná část studentů prvního ročníku se ruskému jazyku věnuje již od základní školy. Průměrně pak studenti uváděli, že se ruským zabývají 5 let.

Tabulka č. 10: Délka studia ruského jazyka

Délka studia ruského jazyka	Četnost	
	Absolutní	Relativní
Méně než 1 rok	2	1,94
1 rok	3	2,91
2 roky	1	0,97
3 roky	37	35,92
4 roky	23	22,33
5 let	12	11,65
6 let	12	11,65
7 let	7	6,80
8 let	4	3,88
9 let	2	1,94
Celkem	103	100,00

Zdroj: vlastní

Graf č. 5: Délka studia ruského jazyka



Zdroj: vlastní

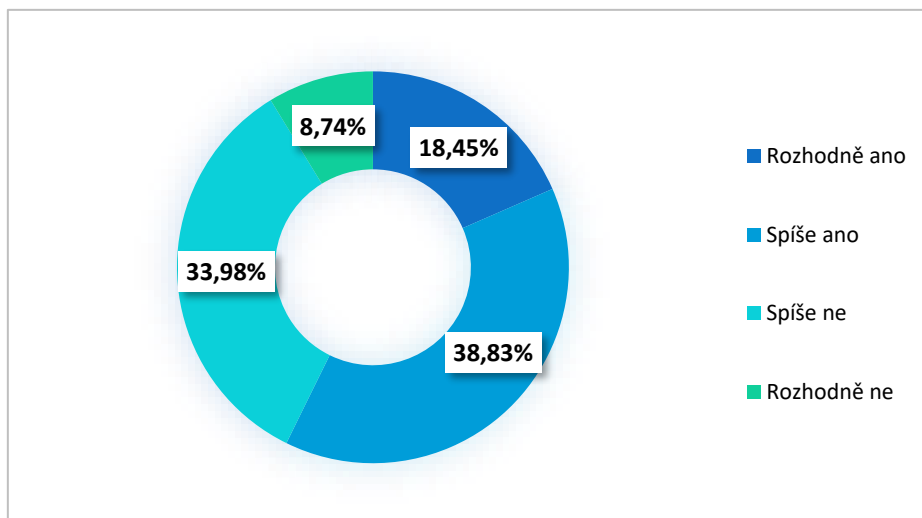
Co se týká informovanosti studentů o strategiích učení, velice pozitivní zprávou je, že více jak polovina respondentů připustila (57,28 %), že ve výuce ruského jazyka jsou ze strany učitele informováni o postupech osvojování cizího jazyka a rozvíjení řečových dovedností. Neinformování studenti však stále představují poměrně vysoký počet (42,72 %), který není vhodné zanedbávat. O způsobech, jakými učitelé informují své studenty o strategiích učení, však můžeme vzhledem k nedostatečnému množství potřebných údajů pouze polemizovat.

Tabulka č. 11: Informovanost respondentů o strategiích učení

Informovanost o strategiích učení	Četnost	
	Absolutní	Relativní
Rozhodně ano	19	18,45
Spíše ano	40	38,83
Spíše ne	35	33,98
Rozhodně ne	9	8,74
Celkem	103	100,00

Zdroj: vlastní

Graf č. 6: Informovanost respondentů o strategiích učení



Zdroj: vlastní

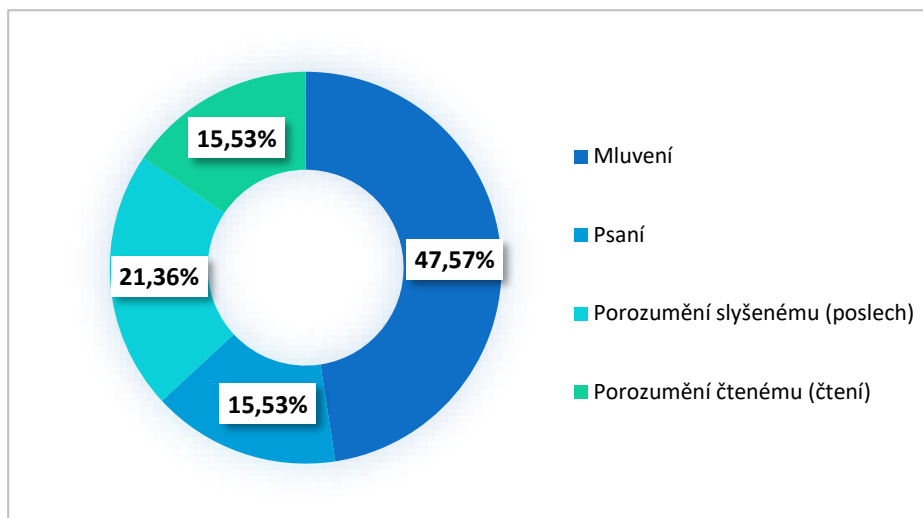
Výsledky ukazují, že středobodem pozornosti respondentů jsou především produktivní řečové dovednosti (63,10 %), v jejichž rámci se nejvíce zaměřují na rozvoj dovednosti mluvení (47,57 %). To je velice příznivé zjištění, neboť dochází ke kongruenci individuálních cílů studentů s hlavním cílem výuky ruského jazyka.

Tabulka č. 12: Řečové dovednosti, na které respondenti kladou největší důraz

Řečové dovednosti	Četnost	
	Absolutní	Relativní
Mluvení	49	47,57
Psaní	16	15,53
Porozumění slyšenému (poslech)	22	21,36
Porozumění čtenému (čtení)	16	15,53
Celkem	103	100,00

Zdroj: vlastní

Graf č. 7: Řečové dovednosti, na které respondenti kladou největší důraz



Zdroj: vlastní

5 Interpretace dat

V následujících kapitolách představíme metody a postupy uplatněné při zpracování a interpretaci nashromážděných dat, neboť způsob analyzování výsledků do značné míry determinuje nejen jejich charakter, nýbrž taktéž konkluze, jaké z nich je možné vyvodit.

5.1 Zpracování a analýza dat

Před tím než jsme přistoupili ke zpracování získaných dat v programech MS Excel a IBM SPSS Statistics, bylo nutné ověřit jejich reliabilitu. K danému účelu jsme použili Cronbachovu alfu, jejíž výsledky ukázaly na relativně vysokou míru vnitřní konzistence položek. Reliabilita inventáře strategií učení nabývala optimální hodnoty $\alpha = 0,84$ a za jednotlivé části se pohybovala v rozmezí $\alpha = 0,58–0,82$.

Tabulka č. 13: Reliabilita inventáře přímých strategií učení

Data	Reliabilita			
	Přímé strategie	Paměťové strategie	Kognitivní strategie	Kompenzační strategie
Počet prvků měřítka	37,00	10,00	10,00	8,00
Počet platných případů	103,00	103,00	103,00	103,00
Rozptyl položek	47,43	12,05	25,91	9,47
Rozptyl celého testu	265,56	25,33	115,95	22,42
Cronbachova alfa	0,84	0,58	0,82	0,66

Zdroj: vlastní

Reliabilita dotazníkové části týkající se afektivní stránky studentů v postoji k předmětu a jeho vyučujícímu dosahovala přijatelné hodnoty $\alpha = 0,94$.

Tabulka č. 14: Reliabilita dotazníkové části týkající se postoje studentů k předmětu a učitelů

Počet prvků měřítka	16,00
Počet platných případů	103,00
Rozptyl položek	24,23
Rozptyl celého testu	209,03
Cronbachova alfa	0,94

Zdroj: vlastní

5.1.1 Inventář přímých strategií učení

Při vyhodnocování míry používání přímých strategií včetně jejich skupin a dílčích strategií jsme postupovali podle instrukcí uvedených v dotazníku SILL od R. L. Oxford (1990) a přehledové tabulky K. Vlčkové (2007), kterou bylo nutné upravit pro potřeby *ISUCJ verze pro gymnázia (2005)*⁴¹. Poněvadž strategie zkoumáme i z hlediska pohlaví, nejprve jsme si respondenty museli rozdělit do příslušných kategorií. Následně jsme v MS Excel pomocí funkce PRŮMĚR spočítali průměrnou míru používání přímých strategií za každého studenta a celý výzkumný soubor. Pro vytvoření lepší představy o míře používání strategií jsme dané hodnoty doplnili o další střední hodnoty – medián a modus, které jsme vypočítali prostřednictvím funkcí MEDIAN a MODE. Poněvadž respondenti zachycovali své odpovědi na pětibodové škále, nejnižší možnou hodnotou byla 1 a nejvyšší 5.

Tabulka č. 15: *Frekvence používání strategií učení*

Vysoká	vždy téměř vždy	5,0–4,5
	často obvykle ano	4,4–3,5
Střední	někdy půl napůl	3,4–2,5
Nízká	občas obvykle ne	2,4–1,5
	nikdy téměř nikdy	1,4–1,0

Převzato z: *Oxford, 1990, str. 300*

5.1.2 Afektivní učení a hodnocení učitele

Dotazníkovou část zabývající se postojem studentů k předmětu a jeho vyučujícímu jsme rovněž vyhodnocovali podle klíče uvedeného v dotazníku *Measuring Affective Learning and Teacher Evaluation* od J. C. McCroskeyho (1994). Nejprve bylo potřeba zjistit hodnoty za každou dílčí otázku. Těch jsme dosáhli tak, že jsme od součtu hodnot první a druhé položky odečetli součet

⁴¹ Námí modifikovanou Přehledovou tabulku strategií učení k *ISUCJ verze pro gymnázia (2005)* uvádíme v Příloze č. 2.

hodnot třetí a čtvrté položky a k tomuto výsledku následně přičetli hodnotu 16, jež představovala celkový počet položek dotazníku. Postoj studentů k ruskému jazyku byl posléze vypočítán součtem výsledků první a druhé otázky, postoj studentů k vyučujícímu zase součtem výsledků třetí a čtvrté otázky. Vzhledem k námi upravené bodové škále se výsledné hodnoty pohybovaly v rozmezí 8–48, kdy hodnota 8 představovala negativní vztah a hodnota 48 naopak pozitivní.

5.1.3 Testování hypotéz

Vliv vybraných proměnných na výběr a používání přímých strategií byl ověřován pomocí několika statistických technik. První z nich je Spearmanův koeficient pořadové korelace, který je vhodný ke stanovení hladiny významnosti mezi dichotomickou nominální proměnnou (pohlaví) a ordinálně ne-normálně rozloženou proměnnou (přímé strategie), popřípadě dvěma ordinálními proměnnými (informovanost o strategiích, přímé strategie). Druhou techniku představuje tak zvaný Kruskalův-Wallisův test, jenž slouží k určení míry signifikance vícekategoriální nominální proměnné (řečové dovednosti) a ordinálně ne-normálně rozložené proměnné (přímé strategie). Poslední technikou je Pearsonův korelační koeficient, který se používá pro určení hladiny významnosti dvou kardinálních proměnných (postoj k předmětu a učiteli, přímé strategie).

Souvisle s deskripcí statistických technik uplatněných při testování hypotéz, je třeba proměnné charakterizovat i z hlediska závislosti a nezávislosti na okolních faktorech. V našem případě jsou závislé proměnné zastoupeny přímými strategiemi, nezávislé proměnné naopak představují faktory ovlivňující výběr a používání strategií. Hladina statistické významnosti byla stanovena v souladu s územ pedagogické metodologie, tedy na hodnotu $p \leq 0,05$. Všechny získané hodnoty pak byly zaokrouhleny na dvě desetinná místa, v důsledku čehož mohlo dojít k mírnému zkreslení některých výsledků.

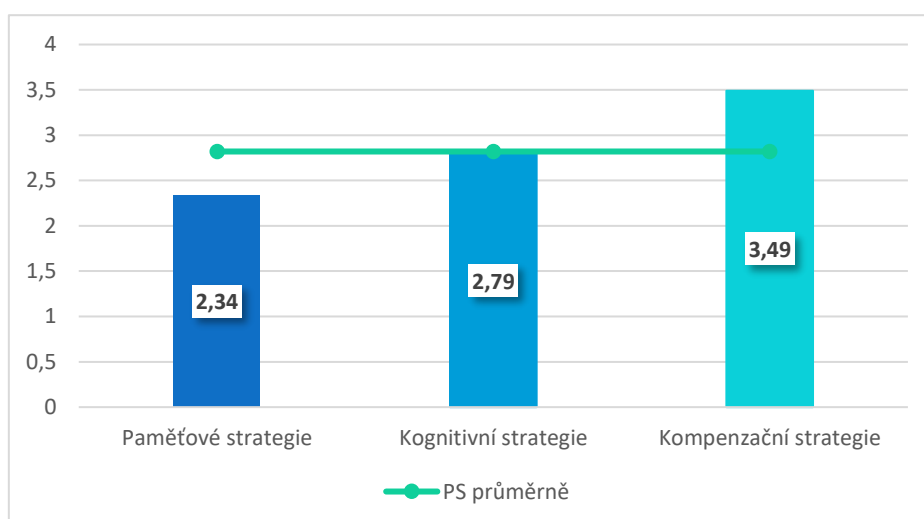
6 Empirická zjištění

Po specifikaci hlavních metodologických východisek a charakterizaci výzkumného vzorku můžeme nyní přistoupit k prezentaci výsledků námi realizovaného šetření. Zároveň budeme hledat odpovědi na stanovené otázky a ověřovat hypotézy, jež jsme podrobně popsali v úvodu empirické části.

6.1 K empirickým zjištěním: používání přímých strategií

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že studenti sekundárního vzdělávání při osvojování ruského jazyka uplatňují přímé strategie průměrně ($x = 2,82$). V souvislosti s klasifikací učebních strategií můžeme konstatovat, že respondenti v určité míře používají všechny podskupiny přímých strategií. Nejčastěji se uchylují ke kompenzačním strategiím ($x = 3,49$), jejichž průměrná hodnota se na frekvenční škále nachází na hranici „častého“ a „občasného používání“. Nejméně uplatňovanou podskupinou jsou paměťové strategie ($x = 2,34$), které spadají do spodní hranice „obvykle nepoužívané“. Podskupinu kognitivních strategií ($x = 2,79$) studenti používají průměrně, kdy odpovídají frekvenčnímu stupni „obvykle používané“.

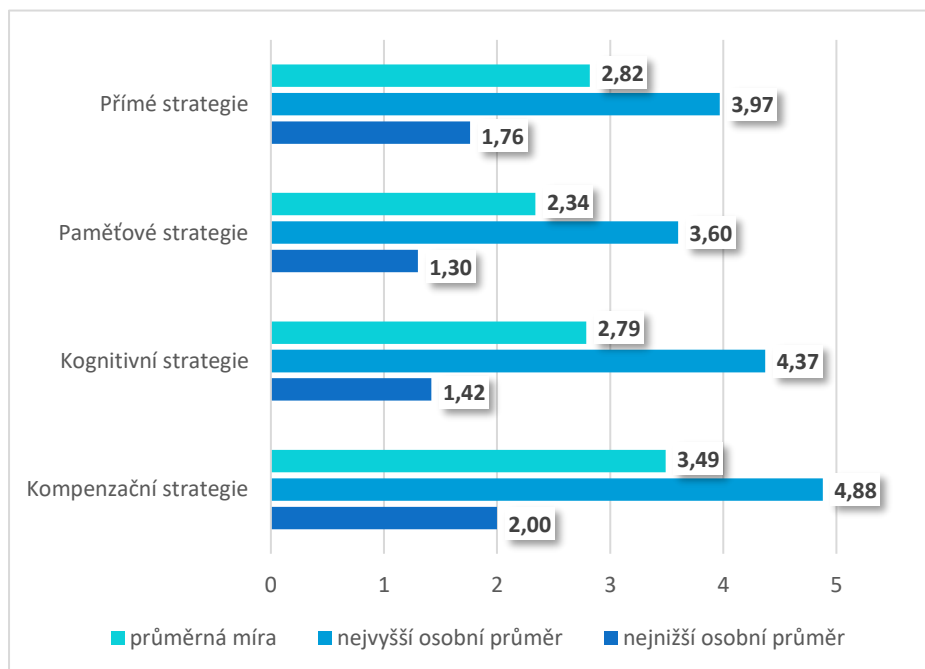
Graf č. 8 Frekvence používání jednotlivých skupin přímých strategií



Zdroj: vlastní

Při vyhodnocování individuálních výsledků respondentů bylo dále zjištěno, že nejnižší osobní průměr používání přímých strategií dosahoval hodnoty $x = 1,76$, což podle frekvenční škály znamená, že dotyčný jedinec při osvojování ruského jazyka uplatňuje přímé strategie pouze ojediněle. Nejvyšší osobní průměr se pohyboval na hodnotě $x = 3,97$, která ukazuje na časté a pravidelné využívání přímých strategií daným jedincem. Pokud se zaměříme na jednotlivé podskupiny, nejslabší osobní průměr u paměťových strategií nabýval hodnoty $x = 1,30$, jež odpovídá nejspodnější hranici škály „nikdy nebo téměř nikdy nepoužívané“. Nejsilnější osobní průměr se pak nacházel na škále „často používané“, kdy nabíral hodnotu $x = 3,60$. U kognitivních strategií byl nejnižší osobní průměr představován hodnotou $x = 1,42$, ukazující na sporadické uplatňování dané podskupiny strategií v procesu učení. Nejvyšší osobní průměr posléze se svou hodnotou $x = 4,37$ téměř překonal hranici aktivního a pravidelného používání. U kompenzačních strategií nejslabší osobní průměr vykazoval hodnotu $x = 2,00$, která se nachází na škále „obvykle nepoužívané“. Nejsilnější osobní průměr pak se svou hodnotou $x = 4,88$ dosáhl frekvence „vždy nebo téměř vždy používané“.

Graf č. 9: Komparace celkového průměru strategií s osobními průměry respondentů

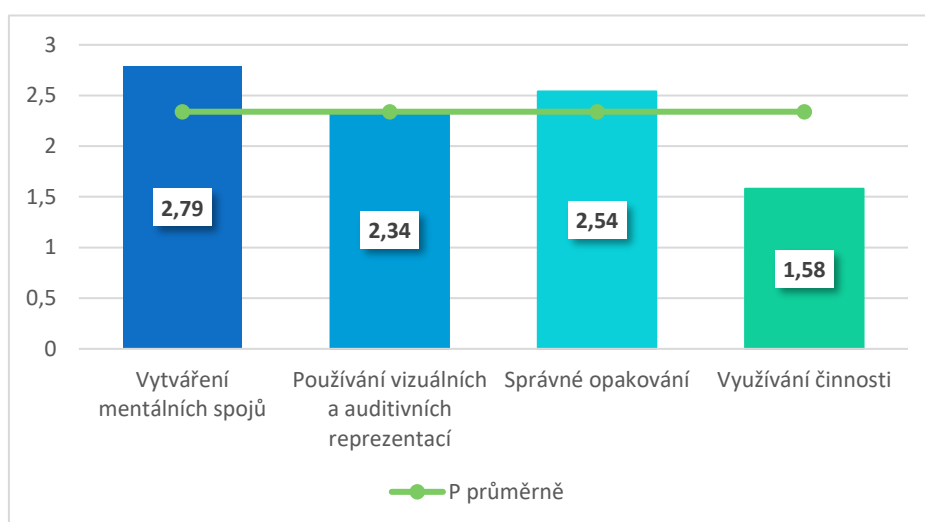


Zdroj: vlastní

6.1.1 Používání paměťových strategií

Paměťové strategie (zkratka P, v inventáři část A) jsou nejméně používanou skupinou přímých strategií, studenti je při osvojování ruského jazyka uplatňují velice zřídka ($x = 2,34$). Průměrné hodnoty jednotlivých podskupin paměťových strategií jsou následující: *vytváření mentálních spojů* $x = 2,79$, *používání vizuálních a auditivních reprezentací* $x = 2,34$, *správné opakování* $x = 2,54$ a *využívání činnosti* $x = 1,58$.

Graf č. 10: Frekvence používání podskupin paměťových strategií



Zdroj: vlastní

Podíváme-li se na tyto podskupiny podrobněji zjistíme, že v rámci podskupiny *vytváření mentálních spojů* ($x = 2,79$) k zapamatování nové učební látky 44 % studentů vždy nebo obvykle používá asociace a propojování (P1, $x = 3,34$), pouze 3 % uvedla, že danou strategií nikdy nepoužívá. Seskupování a shlukování slov (P3, $x = 2,79$) uplatňuje 40 % respondentů, téměř nikdy 26 %. Nejméně uplatňovanou dílčí strategií je umístování nového slova do kontextu (P4, $x = 2,25$), kdy 61 % dotazovaných připouští, že danou strategií nevyužívá anebo využívá pouze ojediněle.

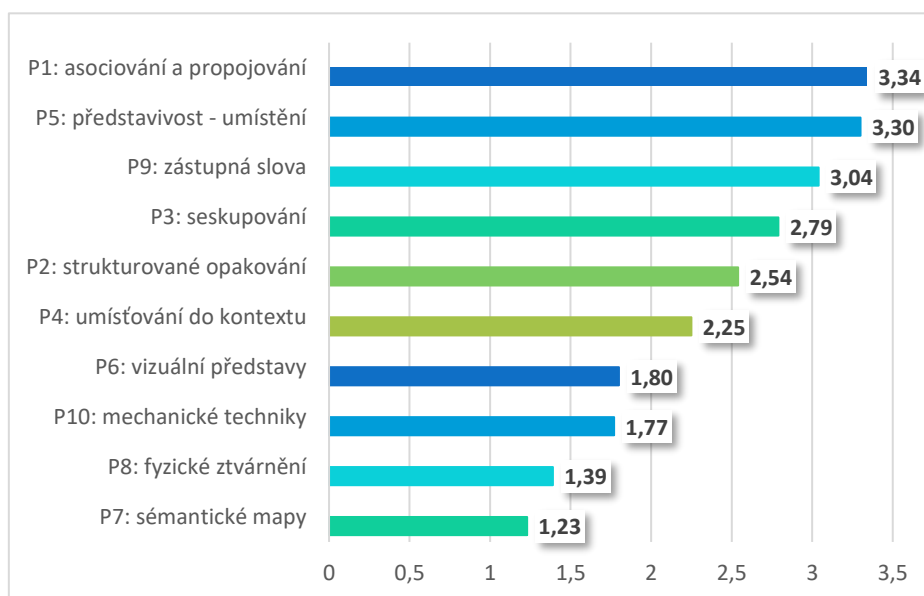
Co se týká podskupiny *používání vizuálních a auditivních reprezentací* ($x = 2,34$) ze shromážděných dat pramení, že 52 % respondentů si nejčastěji vybavuje slova podle umístění (P5, $x = 3,30$), pouze 11 % vyjádřilo, že danou techniku vůbec nepoužívá. Na druhém místě se umístila strategie zástupná asociační klíčová slova (P9, $x = 3,04$), již používá nebo obvykle

používá 40 % studentů. K nejméně vyhledávaným strategiím patří představování slov (P6, $x = 1,80$) a sémantické mapy (P7, $x = 1,23$), které nepoužívá 83 % dotázaných. Aplikace fonetických reprezentací nebyly v našem výzkumném šetření zkoumány.

Podskupina *správné opakování* ($x = 2,54$) je v inventáři reprezentována pouze jedinou položkou, a to metodou strukturovaného opakování (P2, $x = 2,54$). Danou strategii nikdy nebo obvykle neuplatňuje 48 % studentů, pouze 3 % připustila, že si učební materiál téměř vždy systematicky a pravidelně opakuje.

Strategie *využívání činnosti* ($x = 1,58$) patří k nejméně vyhledávané podskupině paměťových strategie. O její frekvenci vypovídají i průměry dílčích strategií, jež nepřekonávají hranici „občasného používání“. Zatímco mechanické techniky (P10, $x = 1,77$) jako kartičky k učení nepoužívá 58 % respondentů, v případě fyzického ztvárnění slova (P8, $x = 1,39$) to je více než 80 %.

Graf č. 11: *Frekvence používání dílčích paměťových strategií*



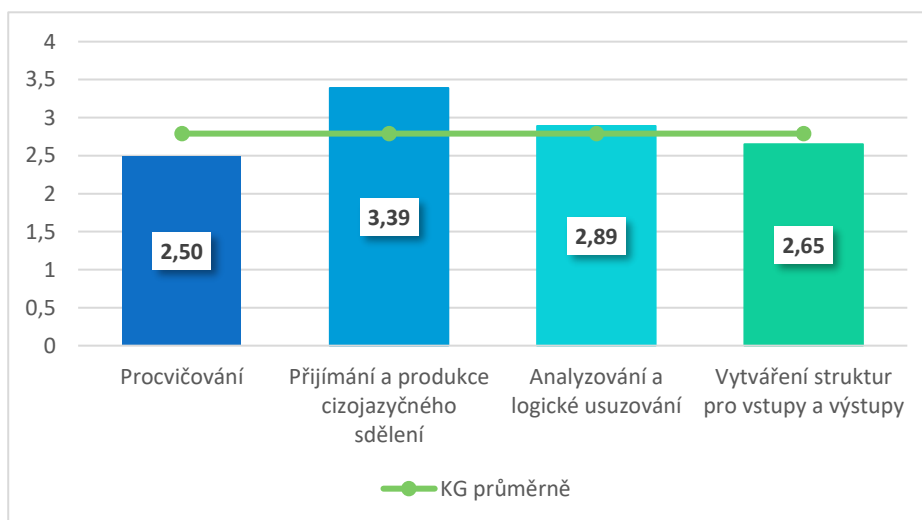
Zdroj: *vlastní*

6.1.2 Používání kognitivních strategií

Kognitivní strategie (zkratka KG, v inventáři část B) jsou v rámci ruského jazyka druhou nejpoužívanější skupinou přímých strategií, avšak na frekvenční škále nepůsobí výsledky až

tak uspokojivě ($x = 2,79$). Průměrné hodnoty jednotlivých podskupin kognitivních strategií dosahovaly těchto hodnot: *procvičování* $x = 2,50$, *přijímání a produkce cizojazyčného sdělení* $x = 3,39$, *analyzování a logické usuzování* $x = 2,89$ a *vytváření struktur pro vstupy a výstupy* $x = 2,65$.

Graf č. 12: Frekvence používání podskupin kognitivních strategií



Zdroj: vlastní

I přestože analýza ukazuje, že *procvičování* ($x = 2,50$) je nejméně používanou podskupinou kognitivních strategií, její dílčí strategie opakované procvičování (KG1, $x = 3,63$) se řadí k nejpoužívanějším strategiím vůbec. Nové výrazy si častým opakováním nahlas či v duchu, eventuálně jejich zapisováním, zapamatovává 63 % studentů, pouze 3 % uvedla, že danou strategii nikdy nebo téměř nikdy nepoužívá. Dále se 50 % dotázaných přiznalo, že se při osvojování ruského jazyka nesnaží napodobovat (KG2, $x = 2,61$) řeč rodilých mluvčích. Se zmíněnými strategiemi souvisí i procvičování fonetické a grafické složky jazyka (KG3, $x = 2,65$), kterému se pravidelně věnuje pouze 22 % respondentů, dalších 50 % nikdy anebo pouze sporadicky. Strategie založená na rozpoznávání a používání frazeologických obrátů (KG4, $x = 2,88$) se objevuje u 33 % studentů, naopak 39 % ji nepoužívá vůbec nebo zřídka. Znamá slova a obraty v nových kombinacích (KG5, $x = 2,47$) téměř neuplatňuje 53 % dotázaných, dalších 26 % jen někdy. Jazykové dovednosti si pravidelně v přirozeném prostředí procvičuje (KG6, $x = 1,57$) pouze 10 % respondentů, 86 % vůbec anebo příležitostně.

Velmi vysoký počet studentů se nikdy nebo obvykle nesnaží myslet v ruském jazyce (KG7, $x = 1,72$), jen 8 % je pravým opakem a dalších 10 % tak činí pouze někdy.

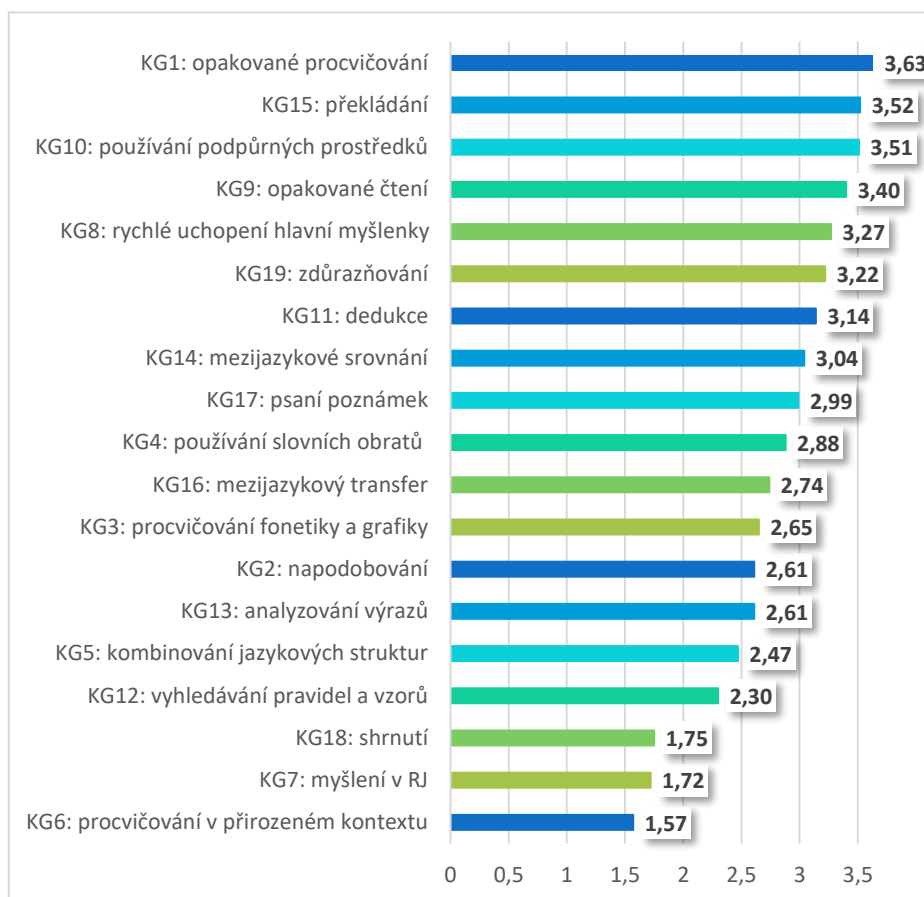
Přejímání a produkce cizojazyčného sdělení ($x = 3,39$) je nejfrekventovanější podskupinou kognitivních strategií, což dokazuje i fakt, že ani jedna z dílčích strategií nedosahovala nižší hodnoty než „občasného používání“. 55 % dotázaných připustilo, že často anebo vždy používá vnější podpůrné prostředky jako slovníky, encyklopedie či internet (KG10, $x = 3,51$), dalších 25 % někdy. Dílčí strategii rychlé uchopení stěžejní myšlenky při poslechu a čtení (KG8, $x = 3,27$) s cílem lepšího porozumění slyšeného nebo čteného textu uplatňuje 49 % respondentů, dalších 28 % se na zachycení potřebné informace zaměřuje jen někdy a 8 % uvedlo, že danou strategii nikdy nepoužívá. Pro rychlé uchopení hlavní myšlenky tištěného textu 56 % studentů využívá metodu opakovaného čtení (KG9, $x = 3,40$), dalších 27 % ji zcela neuplatňuje anebo jen velice zřídka.

Na základě shromážděných dat lze konstatovat, že v rámci podskupiny *analyzování a logického uvažování* ($x = 2,89$) se dotazovaní nejčastěji uchylují k překládání. Ruskojazyčnému sdělení bez doslovného překladu do mateřského jazyka se snaží porozumět 63 % respondentů, dalších 18 % danou strategii používá někdy a 20 % uvádí, že pro lepší porozumění si vždy anebo obvykle obsah překládá slovo od slova. Známa obecná pravidla a vzory na nové jazykové situace (KG11, $x = 3,14$) aplikuje 41 % studentů, dalších 32 % někdy. Pravidla a vzory (KG12, $x = 2,30$) v ruském jazyce nikdy anebo obvykle nevyhledává 59 % dotázaných, pouze 15 % vyjádřilo svou snahu. Analýzu výrazů (KG13, $x = 2,61$) s cílem pochopení jejich významu provádí 26 % respondentů, dalších 23 % jen někdy a 22 % připouští, že se nikdy nesnaží porozumět neznámým jazykovým výrazům prostřednictvím jejich rozložení na části. Hledání podobností a odlišností mezi ruským a dalšími známými jazyky (KG14, $x = 3,04$) využívá 43 % dotázaných, 22 % jen někdy a dalších 17 % připustilo, že mezijazykový transfer vůbec nepoužívá. K přenášení pravidel a výrazů z jednoho jazyka do druhého se 27 % respondentů snaží přistupovat s opatrností (KG16, $x = 2,74$), 33 % někdy a 40 % danou strategii nepoužívá vůbec.

V rámci podskupiny *vytváření struktur pro vstupy a výstupy* ($x = 2,65$) 47 % studentů vyjádřilo, že si ve svých učebních materiálech zvýrazňuje důležité informace (KG19, $x = 3,22$), dalších 17 % někdy a 20 % si informace nezvýrazňuje vůbec. Poznámky si v hodinách ruského jazyka (KG17, $x = 2,99$) aktivně píše 34 % dotázaných, pouze 18 % uvedlo, že si poznámky

nevytváří v žádné podobě. Nejméně vyhledávanou strategií je tvorba vlastních souhrnů (KG18, $x = 1,75$), která se neobjevuje u 77 % respondentů, pouze 2 % připustila, že si snaží vždy vytvářet vlastní přehledy.

Graf č. 13: *Frekvence používání dílčích kognitivních strategií*

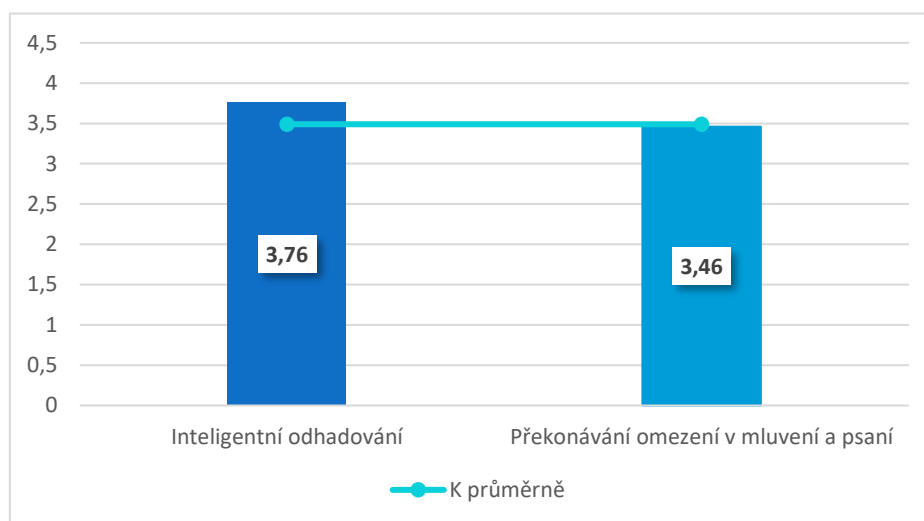


Zdroj: vlastní

6.1.3 Používání kompenzačních strategií

Kompenzační strategie (zkratka K, v inventáři část C) jsou při osvojování ruského jazyka nejpoužívanější skupinou přímých strategií, i přesto ale výsledky na frekvenční škále nepůsobí příliš uspokojivě ($x = 3,49$). Průměrné hodnoty jednotlivých podskupin kompenzačních strategií nabíraly následující hodnoty: *inteligentní odhadování* ($x = 3,76$) a *překonávání omezení v mluvení a psaní* ($x = 3,46$).

Graf č. 14: Frekvence používání podskupin kompenzačních strategií



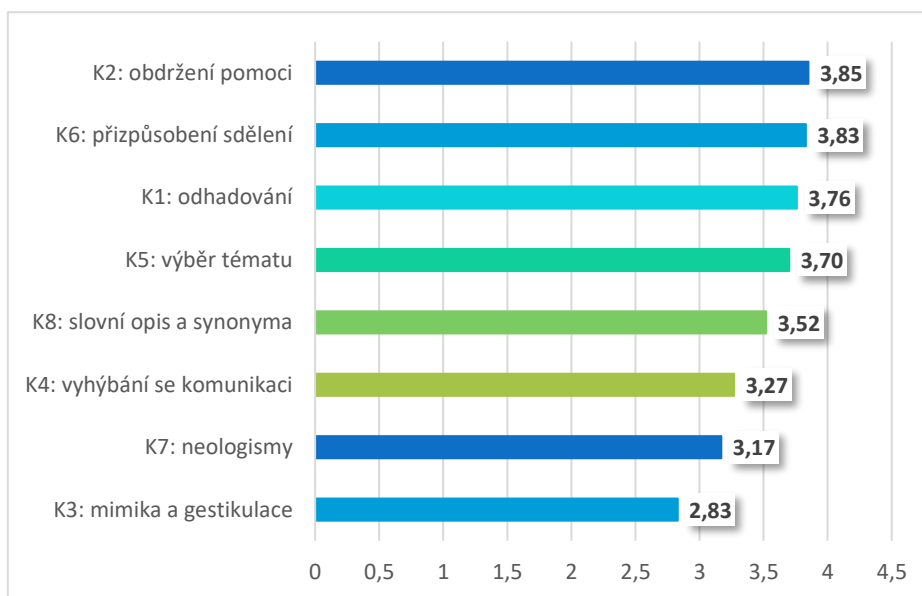
Zdroj: vlastní

Ačkoliv podskupina *inteligentní odhadování* ($x = 3,76$) byla v inventáři reprezentována pouze jedinou položkou, z výsledku vyplývá, že při osvojování ruského jazyka hraje obrovskou roli. 61 % studentů uvedlo, že se význam neznámých slov snaží vždy anebo obvykle odhadnout pomocí lingvistických a nelingvistických vodítek (K1, $x = 3,76$), přičemž nebyl naměřen ani jeden případ, kdy by některý z respondentů danou strategii zcela nepoužíval. Dalších 11 % připustilo, že význam neznámých slov odhaduje jen občas, zbylých 28 % jen někdy.

Při bližším pohledu na kompenzační strategie zjistíme, že v rámci podskupiny *překonávání omezení v mluvení a psaní* ($x = 3,46$) se 71 % respondentů neváhá v případě nedostatků ve slovní zásobě obrátit na svého komunikačního partnera (K2, $x = 3,85$), pouze 1 % uvedlo, že danou strategii nikdy nepoužívá. Neznámá slova se pomocí nelingvistických vodítek (K3, $x = 2,83$) snaží vždy anebo obvykle přibližovat 32 % dotázaných, dalších 17 % nikdy. Ruskojazyčné konverzaci se při nedostatecích a omezeních v mluvení a psaní (K4, $x = 3,27$) se vždy nebo obvykle vyhýbá 45 % studentů, pouze 9 % se jí vůbec nevyhýbá. 68 % respondentů uvedlo, že se alespoň někdy snaží konverzaci směřovat k tématům, v nichž mají dostatečně bohatou slovní zásobu (K5, $x = 3,70$), pouze 8 % danou strategii nikdy nevyužívá. K zjednodušení sdělení (K6, $x = 3,83$) se aktivně uchyluje 68 % dotázaných, 24 % někdy a 1 % připustilo, že danou strategii vůbec nepoužívá. Strategii vytváření neologismů (K7, $x = 3,17$) často anebo obvykle používá 46 % studentů, 21 % někdy a zbylých

33 % nikdy anebo zřídka. Neznámá slova se opisem anebo pomocí slov blízkého významu snaží přibližovat (K8, $x = 3,52$) 51 % studentů, dalších 37 % někdy a 2 % danou strategií zcela nepoužívá.

Graf č. 15: Frekvence používání dílčích kompenzačních strategií



Zdroj: vlastní

6.2 K empirickým zjištěním: vliv vybraných proměnných na používání přímých strategií

Jak již bylo řečeno, výběr a míra používání učebních strategií jsou determinovány celou řadou faktorů⁴². Na podkladu teoretických východisek sledujeme několik proměnných, u kterých předpokládáme silný vliv na přímé strategie. Konkrétně pozornost věnujeme následujícím proměnným – pohlaví, informovanost o strategiích, řečové dovednosti, postoj k předmětu a vyučujícímu.

⁴² Jednotlivé faktory jsou uvedeny v souhrnné Tabulce č. 3 na str. 22.

6.2.1 Vliv pohlaví na používání přímých strategií

Dosavadní poznatky ukazují, že představitelky ženského pohlaví používají v obecné rovině strategie učení mnohem častěji než muži (např. Oxford 1986; Oxford a Ehrman 1987; Goh a Kwah, 1997; Tercanglioglu 2004; Chang, Liu a Lee 2007, Vlčková 2010). V dané části se tedy soustředíme na hlubší poznání vztahu mezi pohlavím a používanými přímými strategiemi, kdy budeme hledat odpověď na výzkumnou otázku: *Je používání přímých strategií závislé na pohlaví učícího se jedince? Upřednostňují muži a ženy některé skupiny strategií více než opačné pohlaví?* V souvislosti se stanovenou výzkumnou otázkou jsme zformulovali následující hypotézy:

H₁: Mezi pohlavím a přímými strategiemi učení existuje souvislost.

H_{1.1}: Muži používají paměťové strategie více než ženy.

H_{1.2}: Ženy používají kognitivní strategie více než muži.

H_{1.3}: Ženy používají kompenzační strategie více než muži.

Nulová hypotéza vyhraňující se proti uvedeným hypotézám a popírající jakýkoliv vztah mezi oběma proměnnými zní: *Mezi pohlavím a používanými přímými strategiemi učení neexistuje žádná souvislost.*

Statistickou závislost mezi oběma proměnnými jsme zjišťovali pomocí Spearmanova korelačního koeficientu, jenž je vhodný pro dichotomickou nominální proměnnou (pohlaví) a ordinální ne-normálně rozloženou proměnnou (skupiny a dílčí přímé strategie). Při analýze dat jsme sledovali hladinu významnosti (p) a sílu vztahu (R) mezi proměnnými.

Z výsledků šetření je patrné, že při osvojování ruského jazyka ženy ($x = 2,87$) v průměru používají přímé strategie více než muži ($x = 2,71$). Významnost tohoto rozdílu jsme ověřovali korelačním koeficientem. Signifikantní rozdíly však nebyly zaznamenány, hladina významnosti a síla vztahu mezi proměnnými je zanedbatelná ($R = -0,17$; $p = 0,09$). Podíváme-li se na přímé strategie podrobněji, zjistíme, že muži dosahují ve všech skupinách strategií nižší míry používán než ženy. Obě pohlaví připustila, že se nejčastěji uchylují ke kompenzačním strategiím ($M: 3,28$; $Ž: 3,60$), nejméně se pak u nich objevovaly strategie paměťové ($M: 2,24$; $Ž: 2,39$). Hladinu významnosti a sílu vztahu mezi proměnnými jsme opět ověřovali pomocí korelačního koeficientu. Statisticky významné rozdíly se však vyskytovaly jen u kompenzačních

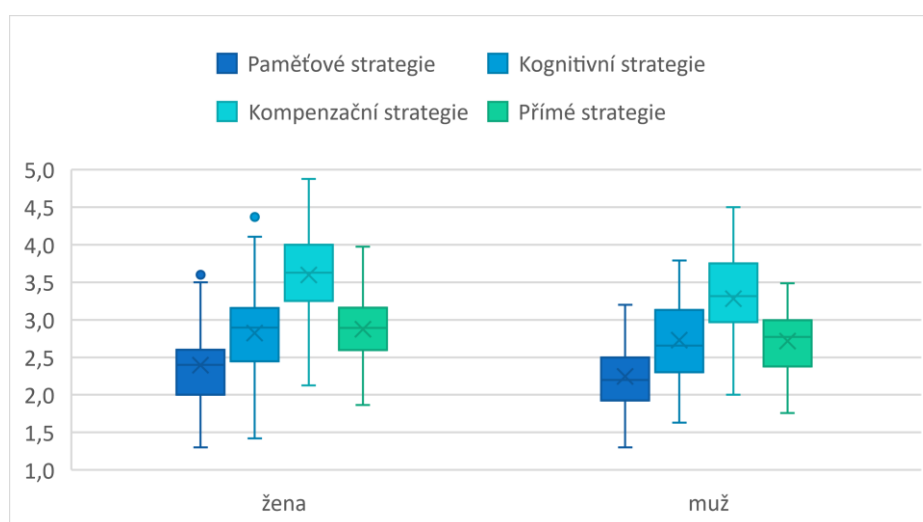
strategií ($R = -0,25$; $p = 0,01$), u zbývajících skupin nebyla statistická významnost prokázána. Nejnižší korelace dosahují kognitivní strategie ($R = -0,08$; $p = 0,44$).

Tabulka č. 16: *Vliv pohlaví na používání přímých strategií*

Proměnná	Průměr		Hodnota R	Hodnota p
	Muži	Ženy		
Paměťové	2,24	2,39	-0,14	0,16
Kognitivní	2,73	2,82	-0,08	0,44
Kompenzační	3,28	3,60	-0,25	0,01
Přímé	2,71	2,87	-0,17	0,09

Zdroj: vlastní

Graf č. 16: *Používání přímých strategií v závislosti na pohlaví*



Zdroj: vlastní

Pozoruhodné je, že u představitelů mužského pohlaví nebyla ani u jedné z dílčích strategií naměřena signifikantně vyšší míra používání. Hlavní příčinu spatřujeme zejména v nerovnoměrném rozložení respondentů, kdy muži představovali pouze 1/3 všech dotázaných. Naopak bylo vysledováno, že ženy signifikantně více používají následující strategie z níže uvedených skupin strategií:

- Paměťové strategie – používání zástupných asociačních klíčových slov (P9: $R = -0,20$; $p = 0,05$) a mechanických technik (P10: $R = -0,22$; $p = 0,02$).

- Kognitivní strategie – opakované čtení (KG9: $R = -0,25$; $p = 0,01$) a zvýrazňování důležitých informací (KG19: $R = -0,27$; $p = 0,01$).
- Kompenzační strategie – zjednodušování a přizpůsobování ruskojazyčného sdělení (K6: $R = -0,28$; $p = 0,00$) a používání slovního opisu či synonym (K8: $R = -0,22$; $p = 0,02$).

I přesto, že se při osvojování ruského jazyka nepotvrdila významná souvislost mezi pohlavím a přímými strategiemi jako celek, byla nalezena středně silná korelace u kompenzačních strategií. Z tohoto hlediska zamítáme nulovou hypotézu, podle které mezi proměnnými neexistuje žádný vztah. Přijetí základní hypotézy v plném rozsahu však také nepovažujeme za správné rozhodnutí, jelikož signifikantní korelace nebyla zaznamenána napříč všemi skupinami strategií. Navrhujeme tedy závěr, že pohlaví může mít do jisté míry vliv na výběr a používání kompenzačních strategií a některých dílčích strategií v rámci všech skupin přímých strategií.

Tabulka č. 17: *Vliv pohlaví na přímé strategie – vyhodnocení hypotéz*⁴³

Číslo hypotézy	Hypotéza	Vyhodnocení hypotézy
H₁	Mezi pohlavím a přímými strategiemi učení existuje souvislost.	—
H_{1.1}	Muži používají P více než ženy.	×
H_{1.2}	Ženy používají KG více než muži.	×
H_{1.3}	Ženy používají K více než muži.	✓
H₀	Mezi pohlavím a přímými strategiemi neexistuje žádná souvislost.	×

Zdroj: vlastní

6.2.2 Vliv informovanosti studentů na používání přímých strategií

V teoretické části jsme zmiňovali, že informování ze strany učitele o tom, jak mají studenti postupovat při osvojování cizího jazyka, má zásadní vliv na výběr a používání učebních strategií. Dané problematice budeme věnovat pozornost i v našem výzkumném šetření, a to v souvislosti

⁴³ Vysvětlivky: ✓ přijetí hypotézy, — částečné přijetí hypotézy, × zamítnutí hypotézy.

s výukou ruského jazyka, kdy se budeme snažit zodpovědět následující otázku: *Liší se používání přímých strategií v závislosti na informovanosti studentů o strategiích učení? Uplatňují informovaní studenti strategie více než neinformovaní?* V návaznosti na vyslovenou otázku jsme stanovili následující hypotézy:

H₂: Mezi informovaností studentů a přímými strategiemi existuje souvislost.

H_{2.1}: Informovaní studenti používají paměťové strategie více než neinformovaní.

H_{2.2}: Informovaní studenti používají kognitivní strategie více než neinformovaní.

H_{2.3}: Informovaní studenti používají kompenzační strategie méně než neinformovaní.

Nulová hypotéza popírající jakýkoliv vztah mezi uvedenými proměnnými zní: *Mezi informovaností studentů o strategiích učení a používanými přímými strategiemi není žádná souvislost.*

K zjištění statistické závislosti jsme podobně jako v předchozím případě použili Spearmanův korelační koeficient, který je vhodný pro ordinální proměnnou (informovanost) a ordinálně či intervalově ne-normálně rozloženou proměnnou (skupiny a dílčí přímé strategie). Při zpracování výsledků nás zajímala hladina významnosti (p) a síla vztahu (R) mezi proměnnými.

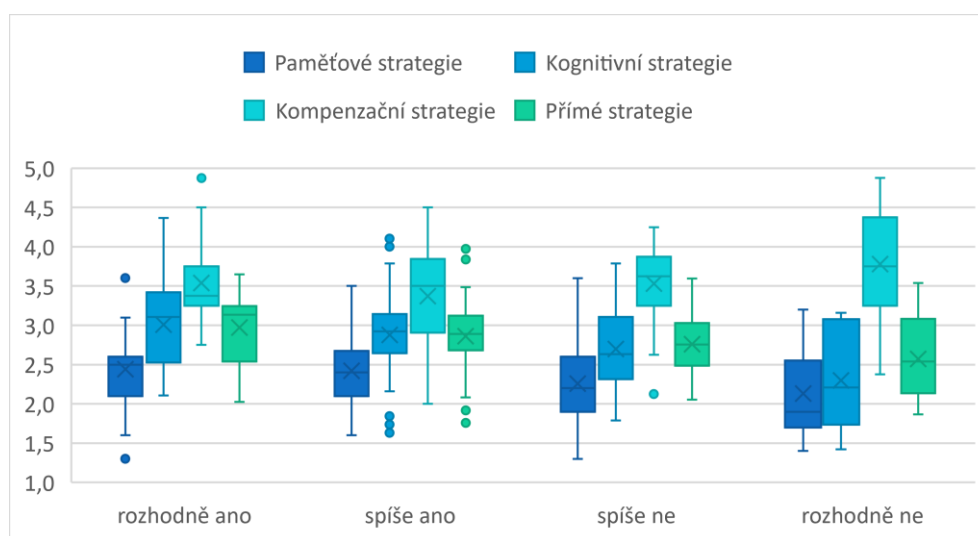
U položky zjišťující fakt, zda vyučující v hodinách předkládá informace o postupech a metodách osvojování ruského jazyka, se respondenti vyjadřovali na čtyřbodové škále odpovědí: rozhodně ne – spíše ne – spíše ano – rozhodně ano. Souhrnné výsledky za všechny skupiny přímých strategií ukazují, že informování ze strany učitele o strategiích učení má pozitivní vliv na jejich používání ($R = 0,24$; $p = 0,01$). Nejsilnější korelaci vykazovaly strategie kognitivní ($R = 0,29$; $p = 0,00$) a paměťové ($R = 0,21$; $p = 0,03$), u kompenzačních strategií nebyla statistická významnost zaznamenána ($R = -0,13$; $p = 0,19$). Negativní korelace pak znamená, že čím méně učitel informuje své studenty o postupech a metodách učení ruského jazyka, tím více se uchylují ke kompenzačním strategiím.

Tabulka č. 18: *Vliv učitelova informování na používání přímých strategií*

Strategie	Průměr				Hodnota R	Hodnota p
	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne		
Paměťové	2,44	2,42	2,26	2,13	0,21	0,03
Kognitivní	3,01	2,88	2,70	2,30	0,29	0,00
Kompenzační	3,54	3,37	3,53	3,78	-0,13	0,19
Přímé	2,97	2,86	2,76	2,57	0,24	0,01

Zdroj: vlastní

Graf č. 17: *Používání přímých strategií v závislosti na informování ze strany učitele*



Zdroj: vlastní

Za zmínku stojí i to, že statisticky významná korelace obou proměnných nebyla zaznamenána u žádné z dílčích kompenzačních strategií. Naopak se potvrdilo, že učitelovo informování má signifikantní vliv na používání níže uvedených dílčích strategií:

- Paměťové strategie – asociování a propojování (P1: $R = 0,20$; $p = 0,04$), strukturované opakování (P2: $R = 0,21$; $p = 0,03$), používání vizuálních představ o umístění (P5: $R = 0,27$, $p = 0,01$) a používání vjemů a fyzického ztvárnění (P8: $R = 0,21$; $p = 0,04$).
- Kognitivní strategie – dedukce (KG11: $R = 0,20$; $p = 0,04$), zapisování poznámek (KG17: $R = 0,31$; $p = 0,00$), shrnutí (KG18: $R = 0,23$; $p = 0,02$) a zvýrazňování si důležitých informací (KG19: $R = 0,22$; $p = 0,03$).

Na základě prezentovaných výsledků zamítáme nulovou hypotézu, jež předpokládá, že mezi přímými strategiemi a informováním učitele o postupech osvojování ruského jazyka není žádná souvislost. Základní hypotézu v plném rozsahu však nemůžeme taktéž přijmout, neboť nebyla prokázána signifikantní korelace obou proměnných napříč všemi skupinami strategií. Navrhujeme tedy závěr, že učitelova doporučení o způsobech učení se cizího jazyka mají pozitivní vliv na používání paměťových a kognitivních strategií. Znamená to tedy, že pokud vyučující bude pravidelně informovat své studenty o postupech a metodách osvojování ruského jazyka, tím více budou studenti dané strategie používat a lépe si tak zapamatovávat jazykové informace. V opačném případě lze očekávat, že se studenti budou častěji uchýlovat ke kompenzačním strategiím, statistickou významnost však korelační testy neprokázaly.

Tabulka č. 19: *Vliv učitelova informování na přímé strategie – vyhodnocení hypotéz*

Číslo hypotézy	Hypotéza	Vyhodnocení hypotézy
H ₂	Mezi informovaností studentů o strategiích učení a přímými strategiemi existuje souvislost.	—
H _{2.1}	Informovaní studenti používají P více než neinformovaní.	✓
H _{2.2}	Informovaní studenti používají KG více než neinformovaní.	✓
H _{2.3}	Informovaní studenti používají K méně než neinformovaní.	✗
H ₀	Mezi informovaností studentů o strategiích učení a přímými strategiemi není žádná souvislost.	✗

Zdroj: vlastní

6.2.3 Vliv řečových dovedností na používání přímých strategií

Osvojování cizího jazyka jakožto prostředku komunikace je neodmyslitelně svázáno s rozvojem všech řečových dovedností – čtení, mluvení, psaní a poslech. Jejich vlivem na používání přímých strategií se v českém prostředí zabývala K. Vlčková (2010) či R. Večerková (2010). V návaznosti na tato zjištění, zkoumáme vliv řečových dovedností na výběr a používání přímých strategií učení se ruskému jazyku, kdy hledáme odpověď na otázku: *Vyskytují se odlišnosti v používání přímých strategií v závislosti na řečových dovednostech, na jejichž rozvoj*

studenti kladou největší důraz? V souvislosti s vyslovenou otázkou jsme stanovili následující hypotézy:

H₃: Mezi řečovými dovednostmi a přímými strategiemi existuje souvislost.

H_{3.1}: Studenti zaměřující se na rozvoj dovednosti čtení upřednostňují kognitivní strategie.

H_{3.2}: Studenti zaměřující se na rozvoj dovednosti mluvení upřednostňují kompenzační strategie.

H_{3.3}: Studenti zaměřující se na rozvoj dovednosti psaní upřednostňují paměťové strategie.

H_{3.4}: Studenti zaměřující se na rozvoj dovednosti poslechu upřednostňují kompenzační strategie.

Nulová hypotéza popírající jakýkoliv vztah mezi uvedenými proměnnými zní: *Mezi řečovými dovednostmi a používanými přímými strategiemi neexistuje žádná souvislost.*

K zjištění statistické závislosti mezi oběma proměnnými jsme použili Kruskalův-Wallisův test, který je vhodný pro nominální proměnnou s více kategoriemi (řečové dovednosti) a ordinálně ne-normálně rozloženou proměnnou (přímé strategie). Sledována byla hladina testačního kritéria (H) a hladina významnosti (p).

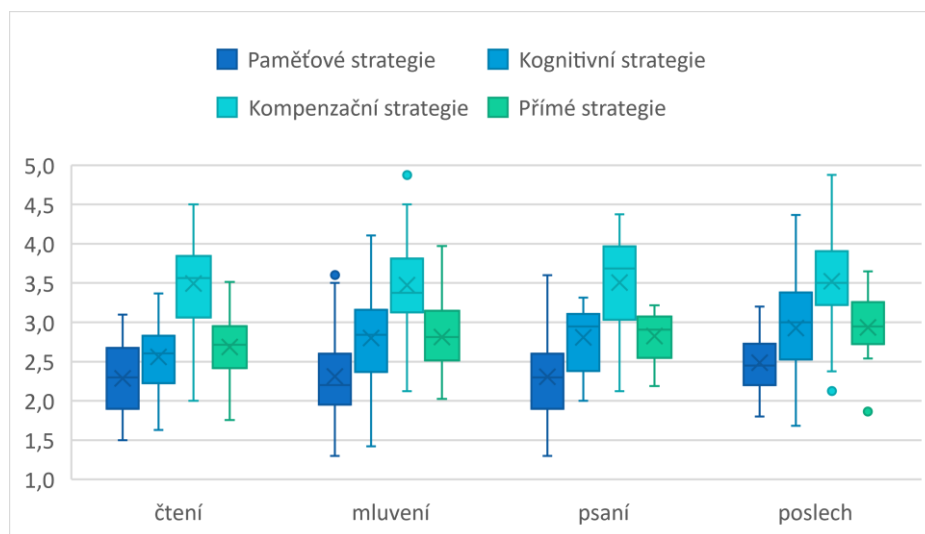
Zajímalo nás, zda studenti používají odlišné strategie v závislosti na řečové dovednosti, na kterou při osvojování ruského jazyka kladou největší důraz. Téměř polovina dotázaných uvedla, že se nejvíce zaměřují na rozvoj dovedností v mluvení, 21 % v porozumění slyšenému, 16 % v porozumění čtenému a zbývajících 16 % v psaní. Při zpracování výsledků se ukázalo, že mezi řečovými dovednostmi a přímými strategiemi jako celek neexistuje statisticky významná souvislost ($H(3, N = 103) = 5,03; p = 0,17$). Odlišnosti byly zaznamenány pouze u kognitivních strategií ($H(3, N = 103) = 10,25; p = 0,02$), k nimž se nejčastěji uchylují studenti zaměřující se na rozvoj poslechových dovedností ($x = 2,93$), nejméně pak studenti kladoucí důraz na rozvoj dovednosti v čtení ($x = 2,56$).

Tabulka č. 20: *Vliv řečových dovedností na používání přímých strategií*

Strategie	Průměr				Hodnota H	Hodnota p
	čtení	mluvení	psaní	poslech		
Paměťové	2,29	2,31	2,31	2,49	3,61	0,31
Kognitivní	2,56	2,80	2,81	2,93	10,25	0,02
Kompenzační	3,49	3,47	3,51	3,52	5,83	0,12
Přímé	2,69	2,70	2,82	2,94	5,03	0,17

Zdroj: *vlastní*

Graf č. 18: Používání přímých strategií v závislosti na preferovaných řečových dovednostech



Zdroj: vlastní

V souvislosti s dílčími strategiemi učení bylo zjištěno, že se studenti signifikantně liší v používání následujících strategií:

- Paměťové strategie – strukturované opakování (P2: $H(3, N = 103) = 17,89$; $p = 0,00$).
- Kognitivní strategie – opakování (KG1: $H(3, N = 103) = 7,95$; $p = 0,05$), napodobování (KG2: $H(3, N = 103) = 8,10$; $p = 0,03$), procvičování grafického a fonetického systému (KG3: $H(3, N = 103) = 8,26$; $p = 0,04$), používání vnějších podpůrných prostředků (KG10: $H(3, N = 103) = 7,87$; $p = 0,05$), mezijazykový transfer (KG16: $H(3, N = 103) = 8,45$; $p = 0,04$), shrnutí (KG18: $H(3, N = 103) = 9,27$; $p = 0,03$) a zvýrazňování důležitých informací (KG19: $H(3, N = 103) = 9,76$; $p = 0,02$).
- Kompenzační strategie – vyhýbání se komunikace zcela nebo částečně (K4: $H(3, N = 103) = 12,23$; $p = 0,01$).

Přestože nebyla prokázána významná souvislost mezi řečovými dovednostmi a přímými strategiemi jako celek, analýza dat odhalila signifikantní rozdíly u kognitivních strategií. Z tohoto důvodu zamítáme nulovou hypotézu popírající vztah mezi oběma proměnnými. Přijetí základní hypotézy v plném znění není také přípustné, neboť statisticky významné rozdíly

nebyly zachyceny u zbývajících skupin přímých strategií. Navrhujeme tedy závěr, že řečové dovednosti mohou do jisté míry ovlivňovat výběr a používání kognitivních a některých dílčích strategií napříč všemi skupinami přímých strategií.

Tabulka č. 21: *Vliv řečových dovedností na přímé strategie – vyhodnocení hypotéz*

Číslo hypotézy	Hypotéza	Vyhodnocení hypotézy
H ₃	Mezi řečovými dovednostmi a přímými existuje souvislost.	—
H _{3.1}	Studenti zaměřující se na rozvoj dovednosti v porozumění slyšenému upřednostňují KG.	✓
H _{3.2}	Studenti zaměřující se na rozvoj dovednosti v ústní řeči upřednostňují K.	×
H _{3.3}	Studenti zaměřující se na rozvoj dovednosti v písemné komunikaci upřednostňují P.	×
H _{3.4}	Studenti zaměřující se na rozvoj dovednosti v porozumění čtenému upřednostňují KG.	×
H ₀	Mezi řečovými dovednostmi a přímými strategiemi neexistuje žádná souvislost.	×

Zdroj: vlastní

6.2.4 Vliv postoje studentů k předmětu na používání přímých strategií

V teoretické části jsme zmiňovali, že motivace je jedním z nejdůležitějších faktorů ovlivňujícím proces učení, a proto předpokládáme, že podobný vliv na výběr a používání strategií má i postoj studentů k vyučovacím předmětům. Naším cílem je nalézt odpověď na otázku: *Je používání přímých strategií závislé na postoji studentů k předmětu? Upřednostňují studenti s kladným vztahem k výuce ruského jazyka některé strategie více než studenti s negativním vztahem?* V návaznosti na danou otázku jsme zformulovali následující hypotézy:

H₄: Mezi postojem studentů k předmětu a přímými strategiemi existuje souvislost.

H_{4.1}: Studenti mající pozitivní vztah k výuce ruského jazyka používají paměťové strategie více než studenti s negativním vztahem.

H_{4.2}: Studenti mající pozitivní vztah k výuce ruského jazyka používají kognitivní strategie více než studenti s negativním vztahem.

H_{4.3}: Studenti mající pozitivní vztah k výuce ruského jazyka používají kompenzační strategie více než studenti s negativním vztahem.

Nulová hypotéza popírající jakýkoliv vztah mezi oběma proměnnými zní: *Mezi postojem k předmětu a přímými strategiemi neexistuje žádná souvislost.*

Statistickou závislosti mezi proměnnými jsme zjišťovali pomocí Pearsonova korelačního koeficientu, který je vhodný pro ordinální a kardinální proměnné (postoj studentů k předmětu a přímé strategie). Sledována byla jak síla vztahu (r), tak i hladina významnosti (p).

Při analýze výsledků byla nalezena silná korelace mezi postojem studentů k výuce ruského jazyka a přímými strategiemi ($r = 0,47$; $p = 0,00$). Podíváme-li se na přímé strategie podrobněji, zjistíme, že statisticky významné rozdíly byly zaznamenány u paměťových ($r = 0,38$; $p = 0,00$) a kompenzačních strategií ($r = 0,50$; $p = 0,00$). U kognitivních strategií ($r = 0,06$; $p = 0,55$) se signifikantní spojitost s postojem k výuce nepotvrdila.

Tabulka č. 22: *Vliv postoje studentů k předmětu na používání přímých strategií*

Strategie	Hodnota r	Hodnota p
Paměťové	0,38	0,00
Kognitivní	0,06	0,55
Kompenzační	0,50	0,00
Přímé	0,47	0,00

Zdroj: vlastní

Prezentované výsledky potvrdily silnou korelaci mezi postojem studentů k předmětu a používanými strategiemi, a proto lze přistoupit k zamítnutí nulové hypotézy, podle které mezi oběma proměnnými neexistuje žádná souvislost. Přijetí hlavní hypotézy v plném rozsahu taktéž nepovažujeme za správný postup, jelikož nebyly signifikantní rozdíly zaznamenány napříč všemi skupinami přímých strategií. Naproti tomu nelze opomíjet fakt, že byla nalezena statistická významnost mezi postojem studentů k předmětu a přímými strategiemi jako celek. Na základě zjištěných údajů tedy konstatujeme, že obliba předmětu může zvyšovat frekvenci používání přímých strategií při osvojování ruského jazyka. Zároveň lze předpokládat, že studenti budou vyvíjet větší vědomou snahu v případě mechanického zapamatování jazykových informací a snáze se budou vypořádávat s obtížemi v cizojazyčné konverzaci.

Tabulka č. 23: *Vliv postoje studentů k předmětu na přímé strategie – vyhodnocení hypotéz*

Číslo hypotézy	Hypotéza	Vyhodnocení hypotézy
H₄	Mezi postojem studentů k předmětu a přímými strategiemi existuje souvislost.	—
H_{4.1}	Studenti s pozitivním vztahem k výuce ruského jazyka používají P více než studenti s negativním vztahem.	✓
H_{4.2}	Studenti s pozitivním vztahem k výuce ruského jazyka používají KG více než studenti s negativním vztahem.	×
H_{4.3}	Studenti s pozitivním vztahem k výuce ruského jazyka používají K více než studenti s negativním vztahem.	✓
H₀	Mezi postojem k předmětu a přímými strategie neexistuje žádná souvislost.	×

Zdroj: *vlastní*

6.2.5 Vliv postoje studentů k vyučujícímu na používání přímých strategií

V moderní pedagogice je učitel pojímám jako průvodce na cestě za poznáním, který se zásadně participuje na utváření osobnosti studentů, jejich názorů a postojů. Usměňuje jejich učební proces a snaží se v nich rozvinout celoživotního touhu po seberozvoji a sebevzdělávání. Na podkladu těchto informací usuzujeme, že postoj studentů k vyučujícímu do jisté míry ovlivňuje způsob, jakým si studenti osvojují ruský jazyk. V dané části se tedy budeme snažit nalézt odpověď na otázku: *Vyskytují se rozdíly v používání přímých strategií v závislosti na postoji studentů k učiteli? Upřednostňují studenti s kladným vztahem k učiteli některé strategie více než studenti s negativním vztahem?* V souvislosti s vyslovenou otázkou jsme stanovili následující hypotézy:

H₅: Mezi postojem studentů k učiteli a přímými strategiemi existuje souvislost.

H_{5.1}: Studenti mající pozitivní vztah k učiteli používají paměťové strategie více než studenti s negativním vztahem.

H_{5.2}: Studenti mající pozitivní vztah k učiteli používají kognitivní strategie více než studenti s negativním vztahem.

H_{5.3}: Studenti mající pozitivní vztah k učiteli používají kompenzační strategie více než studenti s negativním vztahem.

Nulová hypotéza popírající vztah mezi oběma proměnnými zní: *Mezi postojem k vyučujícímu a přímými strategiemi neexistuje žádná souvislost.*

K vyhodnocení statistické závislosti mezi proměnnými jsme znovu použili Pearsonův korelační koeficient, který je vhodný pro ordinální a kardinální proměnné (postoj studentů k učiteli a přímé strategie). Podobně jako v předchozím případě i zde byla sledována síla vztahu (r) a hladina významnosti (p).

Analýzou dat byla nalezena středně silná korelace mezi postojem studentů k učiteli a přímými strategiemi jako celek ($r = 0,31$; $p = 0,00$). Při detailnější pohledu na přímé strategie zjistíme, že signifikantní rozdíly byly zachyceny u kognitivních ($r = 0,40$; $p = 0,00$) a paměťových strategií ($r = 0,21$; $p = 0,04$). U kompenzačních strategií nebyla statisticky významná souvislost prokázána ($r = -0,04$; $p = 0,67$). Negativní korelace pak ukazuje na fakt, že čím negativnější vztah mají studenti k učiteli, tím více se budou uchýlovat ke kompenzačním strategiím. Nicméně je nutné akcentovat, že síla korelace a míra hladiny významnosti dosahují zanedbatelných hodnot.

Tabulka č. 24: *Vliv postoje studentů k vyučujícímu na používání přímých strategií*

Strategie	Hodnota r	Hodnota p
Paměťové	0,21	0,04
Kognitivní	0,40	0,00
Kompenzační	-0,04	0,67
Přímé	0,31	0,00

Zdroj: vlastní

Souvisle s prokázáním signifikantního vztahu mezi postojem studentů k učiteli a přímými strategiemi je možné zamítnout nulovou hypotézu, podle níž mezi oběma proměnnými neexistuje žádná spojitost. I přestože byla u přímých strategií jako celek odhalena středně silná korelace, k přijetí hlavní hypotézy v plném rozsahu bychom mohli přistoupit pouze v případě nalezení signifikantních rozdílů napříč všemi skupinami přímých strategií. Navrhujeme tedy závěr, že postoj studentů k učiteli může stát za vyšší mírou používání paměťových a kognitivních strategií. Na základě zjištěných dat lze předpokládat, že studenti s pozitivním vztahem k vyučujícímu ruského jazyka budou vědomě vyvíjet větší snahu při mechanickém osvojování jazykových materiálů a při poznávání a chápání jazyka jakožto strukturovaného systému.

Tabulka č. 25: *Vliv postoje studentů k učiteli na přímé strategie – vyhodnocení hypotéz*

Číslo hypotézy	Hypotéza	Vyhodnocení hypotézy
H₄	Mezi postojem studentů k učiteli a přímými strategiemi existuje souvislost.	—
H_{4.1}	Studenti mající pozitivní vztah k učiteli používají P více než studenti s negativním vztahem.	✓
H_{4.2}	Studenti mající pozitivní vztah k učiteli používají KG více než studenti s negativním vztahem.	✓
H_{4.3}	Studenti mající pozitivní vztah k učiteli používají K více než studenti s negativním vztahem.	×
H₀	Mezi postojem k vyučujícímu a přímými strategiemi neexistuje žádná souvislost.	×

Zdroj: *vlastní*

7 Doporučení pro pedagogickou praxi

Jak již bylo několikrát řečeno, cílem práce není pouze přispět k poznání, jaké přímé strategie učení používají studenti ruského jazyka v sekundárním vzdělávání, nýbrž taktéž představit vhodná pedagogická doporučení vedoucí k úspěšnému osvojení cizího jazyka. Při sestavování návrhů a aktivit vycházíme z teoretického exkurzu a empirických zjištění, přičemž pozornost věnujeme i nepřímým strategiím, kterými jsme se ve výzkumném šetření nemohli z důvodu rozsahu práce podrobně zabývat.

Učební strategie jsou významným aspektem efektivního učení, a proto by se měly stát obligatorní součástí výuky cizích jazyků. Jako nejvhodnější forma pro seznámení studentů s konceptem strategií se podle našeho názoru jeví diskuse, jež poskytuje dostatečný prostor pro vzájemné sdílení zkušeností a rovněž podněcuje k reflexi vlastního způsobu učení. Jejím prostřednictvím si tak učitel snáze vytvoří představu o tom, jak studenti postupují při osvojování daného cizího jazyka, a následně těmto strategiím může do jisté míry přizpůsobit výuku. Práce se strategiemi učení tedy rozhodně není jednorázovou záležitostí, je nutné s nimi v hodinách pracovat explicitně, systematicky a zejména v dlouhodobém časovém horizontu. Do výuky je lze implikovat i prostřednictvím jazykových úloh, které přímo podporují rozvoj a používání strategií v procesu osvojování cizího jazyka. Zde je důležité, aby učitel vždy věděl, jaké konkrétní strategie zadávaná úloha podporuje a rozvíjí.

7.1 Paměťové strategie

Paměťové strategie jsou obecně nejméně používanou skupinou přímých strategií. Pro efektivní osvojování jazykových prostředků jsou však nepostradatelné, a proto je vhodné nejprve začít rozvíjet právě tyto strategie. Jejich prostřednictvím si studenti budou snáze zapamatovávat slovní zásobu, která je základním předpokladem pro osvojení cizího jazyka coby prostředku komunikace. Souvisle s učením se nových jazykových výrazů je důležité studentům přiblížit fungování lidské paměti, zvláště tak zvanou křivku zapomínání, na jejímž základě lze akcentovat nezbytnost systematického opakování již naučeného jazykového materiálu. Vedle toho je nutné směřovat studenty k zasazování učiva do kontextu a propojování si nového učiva s dosavadními znalostmi. Osvojování jazykových prostředků můžeme rovněž podpořit různými kartičkami,

vytvářením asociací, fyzickým ztvárněním slovíček, tvorbou rýmů, učením se slovíček v logických skupinách anebo pomocí smyslů.

Aktivita 1: Slovní mapa

Slovní mapa je obdobou myšlenkové mapy a brainstormingu. Pomáhá s osvojováním slovní zásoby v souvislostech, kdy se studenti snaží ke zvolenému klíčovému slovu vymyslet co nejvíce souvisejících jazykových výrazů. Ty jsou následně ilustrovány vhodným obrázkem, jenž slouží jako vizuální opora pro zapamatování konkrétního výrazu. Při tvorbě slovní mapy mohou studenti pracovat samostatně anebo ve skupinách.

Aktivita 2: Piktogramy

Studenti si vylosují kartičku, na které je uveden piktogram znázorňující dějové sloveso včetně jeho cizojazyčného ekvivalentu. Jejich úkolem je dané sloveso napsat na tabuli a fyzicky ztvárnit před třídou, zatímco ostatní se budou snažit uhádnout význam slova.

Aktivita 3: Barevné smysly

Barevné smysly usnadňují zapamatování barev pomocí smyslů a vizuálních představ. Učitel rozdá studentům pracovní list se vzorkovníkem barev. Ke každé z nich studenti uvedou cizojazyčný ekvivalent a nakreslí smyslovou asociaci, kterou v nich určitá barva vyvolává (např. červená barva – chuť jahod – obrázek jahody).

Aktivita 4: Otesánek

Každý student obdrží šablonu Otesánka. Studenti na střídačku v cílovém jazyce říkají, co všechno Otesánek snědl, a poté do šablony nakreslí odpovídající obrázek. Aktivita je vhodná na procvičování slovní zásoby zaměřené na jídlo a pití.

7.2 Kognitivní strategie

Pro lepší porozumění cizímu jazyku a jeho reprodukci je nezbytné, aby si studenti cílový jazyk osvojovali v prostředí, jež se co nejvíce přibližuje reálné komunikační situaci. Toho lze dosáhnout nejen prostřednictvím audiovizuálních nahrávek namluvených rodilými mluvčími,

nýbrž také navázáním kontaktu se zahraničními školami či podněcováním studentů k používání daného jazyka v mimoškolních aktivitách. Výuka by pak měla být vedena výlučně v cílovém jazyce, výjimku tvoří pouze složitější komunikační situace jako vysvětlování gramatických jevů, čímž jsou studenti nuceni k aktivnímu používání daného jazyka. Učitel by měl věnovat dostatečnou pozornost i procvičování správné výslovnosti, neboť fonetické odchylky mohou narušovat smysluplnost konverzace. Je žádoucí, aby se studenti co nejvíce přiblížili výslovnosti rodilých mluvčích, k danému účelu jsou vhodná různá říkadla, jazykolamy či recitace básní, na nichž lze poměrně snadno odhalit nesrovnalosti v artikulaci. Rovněž studenti musí být informováni o možných rizicích spjatých s mezijazykovým transferem, a to zejména v příbuzných jazycích, v nichž cizojazyčný ekvivalent může nabývat zcela odlišných významů.

Aktivita 5: Aktuality

Aktuality jsou vynikajícím prostředkem nejen pro rozvoj kognitivních strategií, nýbrž taktéž pomáhají rozvíjet dovednosti čtení a mluvení. Neméně důležitým benefitem je, že pomáhají udržovat studenty vně aktuálního dění v okolním světě a zároveň rozvíjí schopnost argumentace. Na každou hodinu si jeden student připraví libovolný článek, o kterém jednoduchými větami preferuje svým spolužákům. Ve vyšších ročnících je pak možné se studenty rozvinout cizojazyčnou diskusí nad příslušným tématem.

Aktivita 6: Dialogy

Dialogy pomáhají navodit reálnou komunikační situaci. Lze je provádět různými způsoby, podstatou ale vždy je, že si studenti ve dvojicích anebo ve skupinách připraví rozhovor, jenž sehraji před ostatními.

Aktivita 7: Neobvyklé pexeso

Tato aktivita je primárně určena pro výuku ruského jazyka, její prvky je ale možné využít i v dalších příbuzných slovanských jazycích. Učitel rozdělí studenty do dvojic a rozdá jim sadu karet s česko-ruskými homonymy. Úkolem studentů je přiřadit podle kontextu ke každému homonymu správný ekvivalent (např. *ráno* – Утром она проснулась уставшей. *Храно* – Она проснулась рано.).

Aktivita 8: Kreslicí diktát

Kreslicí diktát slouží k rozvoji poslechových dovedností a lze ho použít u specifických témat jako je například orientace na mapě, nábytek či fyzický vzhled. Studenti pracují ve dvojicích, v nichž jeden popisuje obrázek a druhý ho kreslí. Na konec oba obrázky porovnají a popíší rozdíly a podobnosti.

7.3 Kompenzační strategie

Kompenzační strategie jsou obecně nejvyhledávanější skupinou učebních strategií. Mnoho studentů je používá zcela přirozeně, a proto není ve výuce nutné se příliš zaměřovat na jejich rozvoj. Místo toho je třeba obrátit pozornost studentů na rizika spojená s odhadováním významů neznámých slov či zjednodušováním výpovědí. Součástí by pak měla být i průprava, jak daná rizika minimalizovat.

Aktivita 9: Hádej, co mám na mysli

Studenti se rozdělí do skupin a vylosují si jednu kartičku s několika slovy. Ty musí následně charakterizovat podle typických znaků, aniž by dané slovo vyřknuli (např. жираф – самое высокое животное на планете). Zbývající skupiny se snaží uhádnout, o jaké slovo se jedná. Vyhrává skupina s nejvyšším počtem bodů.

7.4 Metakognitivní strategie

Studium cizích jazyků je celoživotní záležitostí, neboť při nepravidelném procvičování dochází ke snižování jazykových znalostí a dovedností, a proto by školní výuka měla podněcovat přirozený zájem studentů o cizí jazyk. Současně je nutné směřovat studenty nejen k přijetí zodpovědnosti za své učení, ale rovněž k aktivnímu vyhledávání příležitostí k používání cílového jazyka. Mimo jiné by učitel měl klást důraz na to, aby si studenti vytvořili dobré pracovní návyky a naučili se vhodně organizovat svůj pracovní a volný čas.

Aktivita 10: Personalizovaný překlad

Zájem studentů o cizí jazyk je možné zvýšit zakomponováním jejich zálib do výuky. K tomu je možné využít personalizovaný překlad, kdy si studenti budou moci vybrat text podle svého uvážení. Samozřejmě je nutné stanovit určitá pravidla, aby si studenti nevybírali příliš krátké a jednoduché texty, jež nebudou dále rozvíjet jejich jazykové dovednosti.

Aktivita 11: Tři přání

Učitel rozdá studentům tři barevné lístečky. Na první z nich studenti napíší, s jakým záměrem se učí danému cizímu jazyku. Na druhý uvedou cíl, jehož by chtěli dosáhnout na konci odpovídajícího ročníku, a na poslední lísteček napíší cíl, který by chtěli splnit v polovině školního roku. Lístečky posléze učitel může připnout na nástěnku a vyvěsit ve třídě coby motivační prvek.

7.5 Afektivní strategie

Souvisle s negativními emocemi, jako například strach a úzkost z cizojazyčné konverzace, je třeba ve výuce podporovat studenty v přijímání rizika při používání cílového jazyka. Zde je nutné změnit nazírání studentů na chyby, jež jsou přirozenou součástí procesu učení se cizímu jazyku, neboť bez nich by naše jazykové znalosti nerozvíjely. Zároveň je důležité naučit studenty pracovat ve stresových situacích a redukovat stres, k čemuž mohou posloužit meditační cvičení doprovázená poslechem relaxační hudby. Na kvalitu učebního procesu mají vliv i další fyziologické podmínky, a proto by studenti měli být seznámeni o možných rizicích spojených s nezdravým životním stylem. Řeč není pouze o užívání návykových látek, dostatečném pohybu a zdravém stravování, nýbrž také o dbání na kvalitní a dostatečný spánek, jenž v opačném případě zhoršuje schopnost zapamatování si informací.

Aktivita č. 12: Povzbuzující sešit

Povzbuzující sešit je obdobou předchozí aktivity, na rozdíl od ní však využívá strategii sebepovzbuzování, kdy si studenti dodávají odvalu pozitivními výroky. Studenti si na list papíru napíší několik pozitivních výroků, které jim budou pomáhat udržet motivaci při osvojování cizího jazyka. Ten si následně mohou vložit za obal sešitu se slovní zásobou a gramatikou.

7.6 Sociální strategie

Sociální strategie pomáhají imitovat přirozené prostředí pro osvojování cizího jazyka. Ve výuce by tak měla být podporována skupinová práce jejímž prostřednictvím lze u studentů rozvíjet schopnost empatie a týmového ducha. Rovněž je nutné se zaměřit na kulturní porozumění, neboť se kultura značně promítá do struktury a slovní zásoby jazyka.

Aktivita č. 13: Role-play

Role-play neboli hraní rolí je aktivita, kterou je možné realizovat ve většině probíraných tematických lekcí. Slouží nejen k rozvoji komunikačních a organizačních dovedností, nýbrž taktéž příznivě působí na sociální dovednosti a schopnost empatie. Obsahuje prvky dramatické výchovy, kdy každému studentovi je přiřazena nějaká role včetně informací o ní. Na konci hry následuje závěrečná diskuse nad průběhem aktivity.

Diskuse

Ambicí prezentované práce bylo zvýšit povědomí o strategiích učení a zároveň přispět k poznání, jaké přímé strategie používají studenti sekundárního vzdělávání při osvojování ruského jazyka. Taktéž jsme zkoumali souvislost vybraných proměnných jako je pohlaví, informovanost o strategiích ze strany učitele, řečové dovednosti či postoj k předmětu a vyučujícímu. K danému účelu jsme zvolili metodu kvantitativního dotazníkového šetření, kdy byly nejprve zjišťovány obecné charakteristiky výzkumného vzorku a teprve poté jsme sledovali přímé strategie a jejich proměnné. Cílem bylo pochopit, jak se studenti učí ruskému jazyku, abychom tak otevřeli cestu pro zkvalitnění výuky daného jazyka.

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že studenti sekundárního vzdělávání při osvojování ruského jazyka vykazují značné rezervy. Přímé strategie jsou používané poměrně málo ($x = 2,82$), na frekvenční škále je studenti používají jen někdy. Jednotlivé skupiny přímých strategií byly používány v následující posloupnosti: kompenzační ($x = 3,49$), kognitivní ($x = 2,79$) a paměťové ($x = 2,34$). K podobným závěrům dochází například Bremmer (1999), Yang (1995), Goh a Kwah (1997) či v českém prostředí Vlčková (2010).

Jak již bylo zmiňováno, paměťové strategie byly nejméně preferovanou skupinou přímých strategií ($x = 2,34$), na frekvenční škále byly používané jen zřídka. Nejvíce zastoupenou podskupinou bylo vytváření mentálních spojů ($x = 2,79$), dále správné opakování ($x = 2,54$) a používání vizuálních a auditivních reprezentací ($x = 2,34$), naopak nejméně vyhledávanou bylo využívání činnosti ($x = 1,58$). Z pedagogické hlediska je ovšem nejzajímavější pohled na dílčí strategie. Ukázalo se, že 52 % studentů si nové výrazy zapamatovává podle místa prvního setkání (P5), 44 % si nový jazykový materiál propojuje s dosavadními znalostmi (P1), 40 % si slovní zásobu seskupuje do souvisejících skupin (P3) a 40 % k danému účelu využívá zástupná asociační klíčová slova (P9). 83 % studentů si pak nové jazykové výrazy nezapamatovává pomocí sémantické mapy (P7), 80 % si slovíčka nikdy fyzicky neztvární (P8), 60 % si nepomáhá různými kartičkami (P10) a 59 % nevyužívá vizuální představy (P6). Za alarmující zjištění považujeme skutečnost, že více jak třetina studentů si novou slovní zásobu neosvojuje v kontextu (P4).

I přestože kognitivní strategie ($x = 2,79$) byly druhou nejvyhledávanější skupinou přímých strategií, na frekvenční škále byly používané pouze někdy. Umístění jednotlivých

podskupin podle průměrné míry používání bylo následující: přijímání a produkce cizojazyčného sdělení ($x = 3,39$), analyzování a logické usuzování ($x = 2,89$), vytváření struktur pro vstupy a výstupy ($x = 2,65$) a procvičování ($x = 2,50$). Příznivým odhalením je, že 63 % studentů si nové jazykové prostředky procvičuje opakovaným přeřikáváním anebo zapisováním (KG1), čímž dochází k upevňování fonetické a grafické stránky jazyka. Vezmeme-li ovšem v potaz, že se třetina studentů nesnaží napodobovat rodilé mluvčí (KG2), opakované přeřikávání slovíček může být do jisté míry kontraproduktivní, neboť může snadno dojít k fixaci nesprávné výslovnosti. Šetření dále signalizuje, že 69 % studentů nevyhledává příležitosti k zdokonalování ruského jazyka v mimoškolním prostředí, a téměř polovina studentů se pak nesnaží v daném jazyce myslet (KG7). Zde je však třeba přihlédnout ke skutečnosti, že ruština se v českých školách vyučuje pouze jako druhý cizí jazyk, a proto lze očekávat, že převážná část studentů se bude aktivně věnovat spíše angličtině.

Kompenzační strategie byly nejpreferovanější skupinou přímých strategií ($x = 3,49$), na frekvenční škále jsou používané poměrně často. Nejvíce zastoupenou podskupinou bylo inteligentní odhadování ($x = 3,76$), nejméně naopak překonávání omezení v mluvení a psaní ($x = 3,46$). Ukázalo se, že naprostá většina studentů používá strategie jako obdržení pomoci (K2), přizpůsobování a zjednodušování vlastního sdělení (K6), výběr tématu se známou slovní zásobou (K5), odhadování významu neznámých slov (K1) a používání slovních opisů či synonym (K8). Nicméně se i přesto objevují studenti, již dané strategie téměř nevyužívají, a proto není radno jejich podporu ve výuce podceňovat. Pozoruhodné pak je, že takřka polovina studentů (41 %) v cizojazyčné konverzaci pro přiblížení správného jazykového výrazu nevyužívá mimiku a gestikulaci.

Vzhledem ke skutečnosti, že jsou přímé strategie v obecné rovině málo uplatňovány, velice příznivou zprávou je, že míra jejich používání roste s informovaností studentů o metodách a postupech efektivního osvojování cizího jazyka ($R = 0,21$; $p = 0,03$). Zajímavými shledáváme výsledky zaměřené na genderové rozdíly v používání ruského jazyka, kdy oproti ostatním výzkumným šetřením (např. Oxford 1986; Oxford a Ehrman 1987; Goh a Kwah, 1997; Tercanglioglu 2004; Chang, Liu a Lee 2007, Vlčková 2010) nebyl vliv genderu prokázán. Domníváme se, že výsledky mohly být zkresleny nerovnoměrným zastoupením respondentů mužského a ženského pohlaví, kdy muži představovali přibližně pouze 1/3 všech dotazovaných. Signifikantní rozdíly tak byly nalezeny pouze u kompenzačních strategií ($R = -0,25$; $p = 0,01$).

V neposlední řadě je třeba akcentovat vliv postoje studentů k předmětu ($r = 0,47$; $p = 0,00$) a jeho vyučujícímu ($r = 0,31$; $p = 0,00$), kdy se ukázalo, že oba zmiňované determinanty mají značný vliv na výběr a používání učebních strategií. Co se týče postoje studentů k ruskému jazyku, statisticky významná korelace byla zaznamenána u kompenzačních ($r = 0,50$; $p = 0,00$) a paměťových strategií ($r = 0,38$; $p = 0,00$). Ve druhém případě, tedy postoje studentů k učiteli, byly signifikantní rozdíly zachyceny u kognitivních ($r = 0,40$; $p = 0,00$) a paměťových strategií ($r = 0,21$; $p = 0,04$).

V návaznosti na dané šetření by bylo možné zkoumat, jaké nepřímé strategie používají studenti sekundárního vzdělávání při učení se ruskému jazyku. Ovšem i přes dodržení všech stanovených kritérií bude nutné při interpretaci dat vzít v potaz skutečnost, že výzkum bude prováděn s jinými respondenty, již budou mít odlišné učební návyky. Zároveň by bylo možné se důkladně zaobírat možnostmi začlenění výuky strategií do hodin cizích jazyků, a tím podpořit efektivní osvojování cizího jazyka.

Resumé

Strategie učení se cizímu jazyku zajisté stále patří k oblastem hodných pozornosti. Znalost alespoň jednoho světového jazyka se v současné době stala nepostradatelnou součástí vzdělání každého člověka, a proto je nutné vést studenty k aktivnímu vyhledávání příležitostí k používání jazyka v mimoškolním prostředí, neboť není možné, aby všichni studenti v podmínkách školní výuky dosáhli úrovně rodilých mluvčích.

Diplomová práce akcentuje problematiku strategií učení se cizímu jazyku. V teoretické části jsou nejprve sledována hlediska různých autorů na danou problematiku, v jejichž souvislosti jsou popsány i další determinanty učení, které jsou se strategiemi silně provázány. Zvláštní pozornost je pak věnována faktorům ovlivňujícím používání strategií a prezentaci vybraných taxonomií s důrazem na klasifikaci americké pedagožky R. L. Oxford (1990), jež se stala východiskem výzkumného šetření dané práce. Předním cílem teoretické části bylo vymezit klíčové aspekty spjaté se strategiemi učení a zároveň představit metody a postupy efektivního osvojování cizího jazyka.

Empirická část je vystavěna na výzkumném šetření realizovaném mezi studenty sekundárního vzdělávání. Metodou kvalitativního dotazníku bylo sledováno nejen, jaké přímé strategie učení uplatňují studenti při osvojování ruského jazyka, nýbrž taktéž vliv vybraných proměnných na frekvenci a spektrum používaných strategií. Výsledky ukázaly, že studenti preferují kompenzační strategie, naopak nejméně používanou skupinou byly strategie paměťové, na jejichž podporu je ve výuce třeba se více zaměřit. Rovněž se prokázalo, že proměnné jako pohlaví, informovanost o strategiích ze strany učitele či řečové dovednosti mohou do jisté míry ovlivňovat výběr strategií. Nejvýznamnější vliv pak měl postoj studentů k předmětu a jeho vyučujícímu. Práci uzavírají doporučení pro pedagogickou praxi zahrnující návrhy aktivit, jejichž ambicí je podpořit rozvoj strategií nejen ve výuce ruského jazyka.

Summary

The foreign language learning strategies certainly still belong to the areas worthy of our attention. Nowadays, knowledge of at least one world language has become an indispensable part of every person's education, and therefore it is necessary to guide students towards actively

seeking opportunities to use the language in extracurricular environment, as it is not possible for all students to reach the level of native speakers in the conditions of school classes.

The diploma thesis emphasizes the issue of foreign language learning strategies. In the theoretical part, the viewpoints of various authors on the given issue are first presented, in connection with are describe other determinants of learning, which are strongly linked to strategies. Special attention is given to the factors influencing the use of strategies and the presentation of selected taxonomies with a focus on the classification of the American educator R. L. Oxford (1990), which became the starting point for the research investigation of the work. The main goal of the theoretical part was to define the key aspects related to learning strategies and at the same time to introduce methods and technique of effective foreign language acquisition.

The empirical part is based on a research study conducted among students of secondary education. The qualitative questionnaire method was used to monitor not only which direct learning strategies students use when acquiring the Russian language, but also the influence of selected variables on the frequency and spectrum of strategies used. The results showed that students prefer compensatory strategies, on the contrary, the least used group were memory strategies, the support of which needs to be more focused in teaching. It has also been showed that variables such as gender, teacher's information about strategies, or language skills can influence the selection of strategies to some extent. The results of research showed that the most significant influence on using directed strategies has the students' attitude towards the subject and its teacher. The work concludes with recommendations for pedagogical practice including proposals for activities, the ambition of which is to support the development of strategies not only in teaching of the Russian language.

Literatura

CHAMOT, U. Anna. *Teaching Learning Strategies to Language Students* [online]. Washington: Center for Applied Linguistics, 1998 [cit. 2022-08-15]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED433719.pdf>

CHEN, Zhaojun. Language Learning Strategies Based on the Education Concept of Innovation and Entrepreneurship. In: *Open Access Library Journal* [online]. 2016, 3(6), str. 1–7 [cit. 2022-08-15]. Dostupné z: https://file.scirp.org/pdf/OALibJ_2016080314234076.pdf

COHEN, D. Andrew and Susan J. WEAVER. *Styles and Strategies-Based Instruction: A Teacher's Guide* [online]. Minneapolis: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota, 2006 [cit. 2022-08-15]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Andrew-Cohen-8/publication/267796204_Styles_and_Strategies-Based_Instruction_A_Teachers'_Guide/links/5d8c083ba6fdcc25549a46a5/Styles-and-Strategies-Based-Instruction-A-Teachers-Guide.pdf

COHEN, D. Andrew. *Coming to Terms with Language Learner Strategies: What do Strategy Experts Think about the Terminology and Where Would They Direct Their Research?* [online]. Minnesota: University of Minnesota, 2005 [cit. 2022-08-15]. Dostupné z: <http://crie.org.nz/research-papers/Andrew%20Cohen%20WP12.pdf>

COHEN, D. Andrew. *Strategies in Learning and Using a Second Language* [online]. New York: Routledge, 2014 [cit. 2022-08-15]. ISBN 978-1-4082-5399-1. Dostupné z: <https://1lib.cz/book/3687659/20b8e9>

EHRMAN, E. Madeline. Personality and good language learners. In: GRIFFITHS, Carol. *Lessons from Good Language Learners* [online]. Cambridge: Cambridge University Press, 2008 [cit. 2022-08-15]. ISBN 978-0-521-88963-4. Dostupné z: <https://1lib.cz/book/991221/de591d>

ELLIS, M. Rod. *The Study of Second Language Acquisition* [online]. Oxford: Oxford University Press, 1994 [cit. 2022-08-15]. ISBN 7-81046-579-1. Dostupné z:

<https://b-ok.xyz/book/11772327/56931a>

FINKBEINER, Claudia. Culture and good language learners. In: GRIFFITHS, Carol. *Lessons from Good Language Learners* [online]. Cambridge: Cambridge University Press, 2008 [cit. 2022-08-15]. ISBN 978-0-521-88963-4. Dostupné z:

<https://1lib.cz/book/991221/de591d>

GARDNER, C. Robert and Wallace E. LAMBERT. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning* [online]. Massachusetts: Newbury House Publishers, 1972 [cit. 2022-08-15]. ISBN 912066-09-01. Dostupné z:

<https://www.awmemorypalace.com/library/gardner-lambert-attitudes-and-motivation>

GARDNER, C. Robert. *Social Psychology and Second Language Learning: Role of Attitudes and Motivation* [online]. London: Edward Arnold, 1986 [cit. 2022-08-15]. ISBN 0-7131-6425-5. Dostupné z: <https://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SECONDLANGUAGE1985book.pdf>

GRIFFITHS, Carol. Age and good language learners. In: GRIFFITHS, Carol. *Lessons from Good Language Learners* [online]. Cambridge: Cambridge University Press, 2008 [cit. 2022-08-15]. ISBN 978-0-521-88963-4. Dostupné z: <https://1lib.cz/book/991221/de591d>

HRABAL, Vladimír. *Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0319-5.

KRASHEN, D. STEPHEN a Tracy D. TERRELL. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom* [online]. Hemel Hempstead: Prentice Hall Europe, 1998 [cit. 2022-08-15]. ISBN 0-13-609934-3. Dostupné z:

http://www.sdkrashen.com/content/books/the_natural_approach.pdf

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

MACARO, Ernesto. *Learning Strategies in Foreign and Second Language Classrooms* [online]. New York: Continuum, 2001 [cit. 2022-08-15]. ISBN 0-8264-5135-7. Dostupné z: <https://1lib.cz/book/1074109/4e4af8>

MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.

NYIKOS, Martha. Gender and good language learners. In: GRIFFITHS, Carol. *Lessons from Good Language Learners* [online]. Cambridge: Cambridge University Press, 2008 [cit. 2022-08-15]. ISBN 978-0-521-88963-4. Dostupné z: <https://1lib.cz/book/991221/de591d>

O'MALLEY, J. Michael and Anna U. CHAMOT. *Learning Strategies in Second Language Acquisition* [online]. Cambridge: Cambridge University Press, 1990 [cit. 2022-08-15]. ISBN 9781139524490. Dostupné z: <https://b-ok.xyz/book/2082957/d72a91>

ORLOVÁ, Natalia a Jana PAVLÍKOVÁ. *Navigátor: Průvodce didaktikou cizích jazyků* [online]. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2013 [cit. 2022-08-15]. ISBN 978-80-7414-667-1. Dostupné z: http://neflt.ujep.cz/sites/default/files/navigator_pruvodce_didaktikou.pdf?fbclid=IwAR3ZGOQQIUmDILHmPf0lahxEHxR3fSMOuXgwAIIINSIplKTEQ3KTRz_xMP0

OXFORD, L. Rebecca. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know* [online]. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990 [cit. 2022-08-15]. ISBN 978-0838428627. Dostupné z: <https://1lib.cz/book/1103057/ba458f>

OXFORD, L. Rebecca. Use of Language Learning Strategies: A Synthesis of Studies with Implications for Strategy Training. In: Sytem [online]. 1989, 17(2), str. 235–247 [cit. 2022-08-15]. Dostupné z: <https://booksc.org/book/22318602/439a2b>

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

REJZEK, Jiří. *Český etymologický slovník*. Voznice: Leda, 2001. ISBN 80-85927-85-3.

RICHARDS, C. Jack and Richard SCHMIDT. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* [online]. London: Longman, 2002 [cit. 2022-08-15]. ISBN 9780582438255. Dostupné z: <https://1lib.cz/book/736409/568102>

RUBIN, Joan. What the „Good Language Learner“ Can Teach Us. In: *TESOL Quarterly* [online]. 1975, 9(1), str. 41–51 [cit. 2022-08-15]. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/3586011>

SCHMECK, R. Ronald. *Learning Strategies and Learning Styles* [online]. New York: Springer US, 1988 [cit. 2022-08-15]. ISBN 978-1-4899-2120-8. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=5wzyBwAAQBAJ&pg=PR14&hl=cs&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false

STERN, H. Hans. *Issues and Options in Language Teaching* [online]. Oxford: Oxford University Press, 1992 [cit. 2022-08-15]. ISBN 0194370666. Dostupné z: <https://archive.org/details/issuoptionsinl0000ster>

USHIODA, Ema. Motivation and good language learners. In: GRIFFITHS, Carol. *Lessons from Good Language Learners* [online]. Cambridge: Cambridge University Press, 2008 [cit. 2022-08-15]. ISBN 978-0-521-88963-4. Dostupné z: <https://1lib.cz/book/991221/de591d>

VLČKOVÁ, Kateřina a Jana PŘIKRYLOVÁ. *Strategie učení se cizímu jazyku: dotazník pro žáky* [online]. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011 [cit. 2022-08-15]. ISBN 978-80-87063-44-6. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/23_Strategie_uceni_se_cizimu_jazyku.pdf

VLČKOVÁ, Kateřina, Janek BERGER and Manuel VÖLKLE. Classification Theories of Foreign Language Learning Strategies: An Exploratory Analysis. In: *Studia paedagogica* [online]. 2013, 18(4), str. 93–113 [cit. 2022-08-15]. ISSN 1803-7437. Dostupné z: https://is.muni.cz/repo/1169478/Vlckova_Berger_Voelkle_stra_clas_SP2013.pdf

VLČKOVÁ, Kateřina. *Strategie učení cizímu jazyku: Výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivity na gymnáziích* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2007 [cit. 2022-08-15]. ISBN 978-80-7315-155-3. Dostupné z:

<https://docplayer.cz/72281720-Strategie-uceni-cizimu-jazyku-vysledky-vyzkumu-pouzivani-strategii-a-jejich-efektivita-na-gymnaziich-katerina-vlckova.html>

VLČKOVÁ, Kateřina. *Žákovské strategie učení cizímu jazyku ve všeobecném vzdělávání (průřezový výzkum)* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2010 [cit. 2022-08-15].

Habilitační práce. Dostupné z:

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

WEINSTEIN, C. Ellen and Richard E. MAYER. The Teaching of Learning Strategies. In: *Innovation Abstracts* [online]. 1983, 5(32), str. 1–4 [cit. 2022-08-15]. Dostupné z:

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED237180.pdf>

WENDEN, Anita and Joan RUBIN. Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In: *Learner Strategies in Language Learning* [online]. New Jersey: Prentice Hall, 1987 [cit. 2022-08-15]. ISBN 9780135271100. Dostupné z:

https://books.google.cz/books?id=Dm4hAQAAMAAJ&hl=cs&source=gbs_book_other_versions

КОНЕВА, Н. Наталья и Анастасия А. ВЛАСОВА. К вопросу о классификации стратегий обучения языкам. Стратегии обучения грамматической стороне говорения.

В: *Преподаватель XXI век* [онлайн]. 2019, 1(3), стр. 113–122 [цит. 2022-08-15].

ISSN 2073-9613-0. Dostupné z:

<https://drive.google.com/file/d/1C0gXT4MhiIosf0YvHETUrpaG11RoXKcj/view?pli=1>

КОСТРОМИНА, Николаевна Светлана. *Справочник школьного психолога* [онлайн].

Москва: Астрель, 2012 [цит. 2022-08-15]. ISBN 978-5-271-44092-2. Dostupné z:

<https://1lib.cz/book/3061572/b53742>

РИМОНДИ, Джорджия. Стратегии обучения иностранному языку в образовательном процессе. В: *Отечественная и зарубежная педагогика* [онлайн]. 2019, 1(2), стр. 144–154 [цит. 2022-08-15]. ISSN 2224-0772. Dostupné z: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-obrazovatelnom-protssesse/viewer>

ХОЛОДНАЯ, А. Марина. *Когнитивные стили о природе индивидуального ума* [онлайн]. Санкт-Петербург: Питер, 2004 [цит. 2022-08-15]. ISBN 0-8384-2862-2. Dostupné z: <https://1lib.cz/book/591550/e226b7>

Seznam tabulek

- Tabulka č. 1: *Pracovní model fungování stylů učení*
- Tabulka č. 2: *Charakteristické rysy strategií učení*
- Tabulka č. 3: *Proměnné ovlivňující strategie učení*
- Tabulka č. 4: *Taxonomie strategií učení podle J. M. O'Malleyho a A. U. Chamot (1990)*
- Tabulka č. 5: *Reliabilita dotazníku afektivní stránky studentů v postoji k předmětu a vyučujícímu*
- Tabulka č. 6: *Pohlaví respondentů*
- Tabulka č. 7: *Věkové rozložení respondentů*
- Tabulka č. 8: *Studovaný ročník*
- Tabulka č. 9: *Typ studované školy*
- Tabulka č. 10: *Délka studia ruského jazyka*
- Tabulka č. 11: *Informovanost respondentů o strategiích učení*
- Tabulka č. 12: *Řečové dovednosti, na které respondenti kladou největší důraz*
- Tabulka č. 13: *Reliabilita inventáře přímých strategií učení*
- Tabulka č. 14: *Reliabilita dotazníkové části týkající se postoje studentů k předmětu a učiteli*
- Tabulka č. 15: *Frekvence používání strategií učení*
- Tabulka č. 16: *Vliv pohlaví na používání přímých strategií*
- Tabulka č. 17: *Vliv pohlaví na přímé strategie – vyhodnocení hypotéz*
- Tabulka č. 18: *Vliv učitelova informování na používání přímých strategií*
- Tabulka č. 19: *Vliv učitelova informování na přímé strategie – vyhodnocení hypotéz*
- Tabulka č. 20: *Vliv řečových dovedností na používání přímých strategií*
- Tabulka č. 21: *Vliv řečových dovedností na přímé strategie – vyhodnocení hypotéz*
- Tabulka č. 22: *Vliv postoje studentů k předmětu na používání přímých strategií*
- Tabulka č. 23: *Vliv postoje studentů k předmětu na přímé strategie – vyhodnocení hypotéz*
- Tabulka č. 24: *Vliv postoje studentů k vyučujícímu na používání přímých strategií*
- Tabulka č. 25: *Vliv postoje studentů k učiteli na přímé strategie – vyhodnocení hypotéz*

Seznam grafů

- Graf č. 1: *Pohlaví respondentů*
- Graf č. 2: *Věkové rozložení respondentů*
- Graf č. 3: *Studovaný ročník*
- Graf č. 4: *Typ studované školy*

- Graf č. 5: *Délka studia ruského jazyka*
- Graf č. 6: *Informovanost respondentů o strategiích učení*
- Graf č. 7: *Řečové dovednosti, na které respondenti kladou největší důraz*
- Graf č. 8: *Frekvence používání jednotlivých skupin přímých strategií*
- Graf č. 9: *Komparace celkového průměru strategií s osobními průměry respondentů*
- Graf č. 10: *Frekvence používání podskupin paměťových strategií*
- Graf č. 11: *Frekvence používání dílčích paměťových strategií*
- Graf č. 12: *Frekvence používání podskupin kognitivních strategií*
- Graf č. 13: *Frekvence používání dílčích kognitivních strategií*
- Graf č. 14: *Frekvence používání podskupin kompenzačních strategií*
- Graf č. 15: *Frekvence používání dílčích kompenzačních strategií*
- Graf č. 16: *Používání přímých strategií v závislosti na pohlaví*
- Graf č. 17: *Používání přímých strategií v závislosti na informování ze strany učitele*
- Graf č. 18: *Používání přímých strategií v závislosti na preferovaných řečových dovednostech*

Seznam schémat

- Schéma č. 1: *Vztah mezi kognitivní stylem, stylem učení, strategiemi učení a technikami učení*
- Schéma č. 2: *Vztah mezi kognitivními styly a styly učení (částečné překrývání)*
- Schéma č. 3: *Vztah mezi žákovskými strategiemi, strategiemi učení se cizímu jazyku, strategiemi jazykového učení a strategiemi používání jazyka*
- Schéma č. 4: *Vztah mezi individuálními charakteristikami jedince, situačními a sociálními faktory, strategiemi učení a vzdělávacími výsledky*
- Schéma č. 5: *Taxonomie strategií učení podle J. Rubin a A. Wenden (1987)*
- Schéma č. 6: *Taxonomie strategií učení podle A. D. Cohena a S. J. Weaver (2006)*
- Schéma č. 7: *Taxonomie strategií učení podle H. H. Sterna (1992)*
- Schéma č. 8: *Taxonomie strategií učení podle W. Quifanga (1996)*
- Schéma č. 9: *Vzájemné vztahy mezi přímými a nepřímými strategiemi a napříč jednotlivými strategiemi*
- Schéma č. 10: *Kategorizace přímých strategií*
- Schéma č. 11: *Kategorizace paměťových strategie*
- Schéma č. 12: *Strategie vytváření mentálních spojů a propojování*
- Schéma č. 13: *Strategie používání vizuálních a auditivních představ*
- Schéma č. 14: *Strategie správného opakování*
- Schéma č. 15: *Strategie využívání činnosti*
- Schéma č. 16: *Kategorizace kognitivních strategií*

- Schéma č. 17: *Strategie procvičování*
- Schéma č. 18: *Strategie přijímání a produkce sdělení*
- Schéma č. 19: *Strategie analyzování a logické usuzování*
- Schéma č. 20: *Strategie vytváření struktury pro jazykové vstupy a výstupy cizojazyčného sdělení*
- Schéma č. 21: *Kategorizace kompenzačních strategií*
- Schéma č. 22: *Strategie inteligentní odhadování*
- Schéma č. 23: *Strategie překonávání nedostatků a omezení v mluvení a psaní*
- Schéma č. 24: *Kategorizace nepřímých strategií*
- Schéma č. 25: *Kategorizace metakognitivních strategií*
- Schéma č. 26: *Strategie zaměření učení*
- Schéma č. 27: *Strategie příprava a plánování učení*
- Schéma č. 28: *Strategie evaluace*
- Schéma č. 29: *Kategorizace afektivních strategií*
- Schéma č. 30: *Strategie snižování úzkosti*
- Schéma č. 31: *Strategie sebepovzbuzování a dodávání si odvahy*
- Schéma č. 32: *Strategie práce s emocemi*
- Schéma č. 33: *Kategorizace sociálních strategií*
- Schéma č. 34: *Strategie dotazování*
- Schéma č. 35: *Strategie spolupráce*
- Schéma č. 36: *Strategie empatie*

Seznam příloh

- Příloha č. 1: *Dotazník strategií učení se ruskému jazyku*
- Příloha č. 2: *Přiřazení položek dotazníku ke klasifikaci strategií R. L. Oxford (1990)*
- Příloha č. 3: *Deskriptivní statistika přímých strategií učení*
- Příloha č. 4: *Deskriptivní statistika přímých strategií učení podle pohlaví*

Přílohy

Příloha č. 1: Dotazník strategií učení se ruskému jazyku

Milí studenti,

Jsem studentkou závěrečného magisterského ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové a obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníkového šetření v rámci diplomové práce, ve které se zabývám **strategiemi učení**. Věřím, že tak lépe porozumím tomu, jak středoškolští studenti přistupují ke studiu ruského jazyka, což budu moci zúročit ve své budoucí učitelské profesi.

V dotazníku naleznete výroky týkající se **učení ruského jazyka**. U každé položky označte prosím (pokud nebude uvedeno jinak) **POUZE JEDNU z odpovědí na bodové škále**:

1	2	3	4	5
nikdy téměř nikdy	občas obvykle ne	někdy půl napůl	často obvykle ano	vždy téměř vždy

Žádná odpověď není chybná, každému vyhovuje jiný způsob učení. Odpovídejte podle toho, jak jednotlivá tvrzení **vystihují Váš způsob učení** ruskému jazyku. Pokud nebudete něčemu rozumět, zeptejte se.

Vyplnění dotazníku Vám zabere 15–20 minut. **Šetření je zcela anonymní a všechny zjištěné údaje budou použity výhradně za účelem vypracování mé diplomové práce**. Na konci si prosím **zkontrolujte, zda jste odpověděli na všechny otázky, a chybějící doplňte**. Dotazník s chybějícími odpověďmi nelze použít pro výzkum.

Děkuji Vám za ochotu a spolupráci.

Pavla Čapková

studentka Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové

ÚDAJE O RESPONDENTOVI

Pohlaví: muž – žena	
Věk:	
Typ školy: gymnázium – SOŠ – SOU s maturitou – SOU bez maturity	
Název školy (odpovědi nebudou ve výzkumném šetření hodnoceny ani zveřejňovány, slouží pouze pro orientaci výzkumníka):	
Ročník: 1. – 2. – 3. – 4.	
Délka studia RJ:	
Učitel nám říká, jak postupovat při učení se RJ a jaké metody používat:	rozhodně ne – spíše ne – spíše ano – rozhodně ano
Při učení se RJ je pro mě nejdůležitější:	mluvení – porozumění čtenému (čtení) – porozumění slyšenému (poslech) – psaní

ČÁST A

1. Nové učivo si propojuji s dosavadními znalostmi.	1	2	3	4	5
2. Nové učivo si pravidelně opakuji, přičemž první opakování následují těsně po sobě a postupně mezi nimi zvětšuji časové intervaly.	1	2	3	4	5
3. Nová slovíčka se učím po skupinách, kdy každá skupina slov má vždy něco společného (např. slova opačného významu, slova z jednoho tématu, slova se stejnou předponou).	1	2	3	4	5
4. Nová slovíčka se učím v kontextu a souvislostech (např. říkám/zapíšu si je ve větách či slovních spojeních).	1	2	3	4	5
Nové slovíčko si zapamatovávám nebo vybavuji tak, že...					
5. ... si představím, kde bylo napsané na stránce/tabuli nebo kde jsem ho poprvé viděl(a)/slyšel(a).	1	2	3	4	5
6. si ho představím (např. <i>варить</i> = vařit – představím si, jak vařím).	1	2	3	4	5
7. ... si nakreslím pojmovou mapu (např. vypíši si slovíčka z tématu ZARÍZENÍ KUCHYNĚ do bublin a šipkami si je spojím s ústředním slovem KUCHYNĚ).	1	2	3	4	5
8. ... si je předvedu (např. <i>сесть</i> = sednout si – posadím se na židli).	1	2	3	4	5
9. ... pomocí jiného slova, které zní/vypadá podobně nebo má podobný smysl.	1	2	3	4	5
10. ... pomocí různých kartiček (např. napíši si je na lístečky, hraji pexeso).	1	2	3	4	5

ČÁST B

1. Nový výraz si procvičuji tím, že si ho opakovaně v duchu/nahlas říkám anebo si ho opakovaně napíši.	1	2	3	4	5
2. Snažím se napodobovat způsob, jakým mluví/píší rodilí mluvčí.	1	2	3	4	5

3. Procvičuji si výslovnost anebo způsob psaní ruských slov.	1	2	3	4	5
4. Používám ustálená slovní spojení (např. Как ты поживаешь? = Jak se máš?).	1	2	3	4	5
5. Nové věty vytvářím používáním známých slov a frází v nejrůznějších kombinacích.	1	2	3	4	5
6. RJ si procvičuji i při volnočasových aktivitách – dívám se na TV, poslouchám rádio, čtu knihy, chatuji si s kamarády anebo se účastním různých akcí, kde se mluví rusky.	1	2	3	4	5
7. Snažím se myslet v RJ.	1	2	3	4	5
8. Při čtení/poslechu se snažím zaměřit pouze na informaci, kterou potřebuji zjistit.	1	2	3	4	5
9. Text, který si mám přečíst/naučit se, si nejprve zběžně projdu, abych zjistil(a) téma a hlavní myšlenku. Pak si teprve text pročtu pečlivěji.	1	2	3	4	5
10. Při učení se RJ používám slovníky, encyklopedie anebo internet.	1	2	3	4	5
11. Obecná pravidla a vzory, která již znám, aplikuji na nové věty či situace.	1	2	3	4	5
12. V RJ vyhledávám pravidla a vzory.	1	2	3	4	5
13. Význam složených slov se snažím pochopit tak, že si je rozdělím na části, kterým rozumím nebo které si vyhledám ve slovníku.	1	2	3	4	5
14. V RJ hledám podobnosti a odlišnosti s mateřským jazykem anebo dalšími cizími jazyky, které znám.	1	2	3	4	5
15. Snažím se rozumět bez toho, abych si vše doslovně překládal(a) do mateřského jazyka.	1	2	3	4	5
16. Jsem opatrný(á) při přenášení pravidel nebo slov z jednoho jazyka do druhého.	1	2	3	4	5
17. Ve výuce RJ si dělám poznámky.	1	2	3	4	5
18. Vypracovávám si vlastní souhrny z nové učiva anebo z informací, které jsem četl(a)/slyšel(a).	1	2	3	4	5
19. Důležité informace si různě vyznačuji (např. podtrhávání, barevné zvýrazňování, větší písmo, kroužkování, číslování).	1	2	3	4	5

ČÁST C

1. Snažím se odhadovat význam neznámých slov.	1	2	3	4	5
2. Pokud neznám anebo si nemohu vzpomenout na správný výraz, požádám druhého, aby mi ho sdělil.	1	2	3	4	5
3. Když mluvím a nemohu si vzpomenout na správný výraz anebo ho neznám, pokusím se ho přiblížit neverbálními prostředky (např. mimika, gesta)	1	2	3	4	5
4. Ruskojazyčné konverzaci se v určitých situacích raději vyhýbám (např. když nemám dostatečnou slovní zásobu na určité téma).	1	2	3	4	5

5. Svůj ústní/písemný projev se snažím směřovat k tématům, v nichž mám dostatečnou slovní zásobu.	1	2	3	4	5
6. Když nevím, jak něco říct/napsat, snažím se to zjednodušit nebo přizpůsobit (např. řeknu jen nezbytnou část anebo to řeknu alespoň přibližně).	1	2	3	4	5
7. Pokud neznám správné slovíčko, řeknu ho nějak podobně nebo vytvořím úplně nové.	1	2	3	4	5
8. Když si nemohu vzpomenout na nějaké slovíčko/frázi, použiji jiné se stejným významem nebo je slovně opiši.	1	2	3	4	5

ČÁST E

1. Náplň výuky ruského jazyka je:

ŠPATNÁ	1	2	3	4	5	DOBŘÁ
PŘÍNOSNÁ	1	2	3	4	5	NEPŘÍNOSNÁ
NEPŘIMĚŘENÁ	1	2	3	4	5	PŘIMĚŘENÁ
POZITIVNÍ	1	2	3	4	5	NEGATIVNÍ

2. Pravděpodobnost, že bych si vybral(a) tento předmět znovu je:

SPÍŠE NE	1	2	3	4	5	SPÍŠE ANO
MOŽNÉ	1	2	3	4	5	NEMOŽNÉ
NEPRAVDĚPODOBNÉ	1	2	3	4	5	PRAVDĚPODOBNÉ
CHTĚL(A) BYCH	1	2	3	4	5	NECHTĚL(A) BYCH

ČÁST F

1. Můj postoj k vyučujícímu je:

ŠPATNÝ(Á)	1	2	3	4	5	DOBŘÝ(Á)
ZPŮSOBILÝ(Á)	1	2	3	4	5	NEZPŮSOBILÝ(Á)
NESPRAVEDLIVÝ(Á)	1	2	3	4	5	SPRAVEDLIVÝ(Á)
POZITIVNÍ	1	2	3	4	5	NEGATIVNÍ

2. Pravděpodobnost, že bych si zvolil(a) znovu výuku s daným vyučujícím je:

SPÍŠE NE	1	2	3	4	5	SPÍŠE ANO
MOŽNÉ	1	2	3	4	5	NEMOŽNÉ
NEPRAVDĚPODOBNÉ	1	2	3	4	5	PRAVDĚPODOBNÉ
CHTĚL(A) BYCH	1	2	3	4	5	NECHTĚL(A) BYCH

Příloha č. 2: Přiřazení položek dotazníku ke klasifikaci strategií R. L. Oxford (1990)

Přímé strategie	Podskupina	Konkrétní strategie a techniky	Položky
Paměťové strategie (P) <i>v inventáři část A</i>	vytváření mentálních spojů	seskupování a shlukování	P3
		asociování a elaborace	P1
		umístění nového slova do kontextu	P4
	používání vizuálních a auditivních reprezentací	vizuální představy	P5, P6
		sémantické mapy	P7
		zástupná asociační klíčová slova	P9
		fonetické reprezentace	-----
	správné opakování	strukturované opakování	P2
	využívání činnosti	vjemy a fyzické ztvárnění činností	P8
		mechanické techniky	P10
Kognitivní strategie (KG) <i>v inventáři část B</i>	procvičování	opakování, napodobování	KG 1, KG 2
		procvičování fonetického a grafického systému	KG 3
		rozpoznávání a používání frazeologických obrátů a vzorů	KG 4
		kombinování jazykových struktur	KG 5
		procvičování v přirozeném kontextu	KG 6, KG 7
	přijímání a produkce cizojazyčného sdělení	rychlé uchopení hlavní myšlenky	KG 8, KG 9
		používání vnějších podpůrných prostředků, porozumění a produkce cizojazyčného sdělení	KG 10
	analyzování a logické usuzování	dedukce	KG 11, KG 12
		analyzování výrazů	KG 13
		kontrastní mezijazykové analyzování	KG 14
		překládání	KG 15
	vytváření struktur pro jazykové vstupy a výstupy cizojazyčného sdělení	mezijazykový transfer	KG 16
		dělání si poznámek	KG 17
		shrnutí	KG 18
		zdůrazňování	KG 19
Kompenzační strategie (K) <i>v inventáři část C</i>	inteligentní odhadování	používání lingvistických	K1
		používání nelingvistických vodítek	
	překonávání omezení v mluvení a psaní	přechod do mateřského jazyka	-----
		obdržení pomoci	K2
		mimika a gestikulace	K3
		vyhýbání se komunikaci zcela či částečně	K4
		výběr tématu	K5
		přizpůsobení si nebo přiblížení se cizojazyčnému sdělení	K6
		vytváření neologismů	K7
používání slovního opisu nebo synonym	K8		

Příloha č. 3: Deskriptivní statistika přímých strategií učení

Strategie	Deskriptivní charakteristika						
	Platné N	Průměr	Medián	Modus	Minimum	Maximum	Směrodatná odchylka
P1	103	3,34	3	3	1	5	0,96
P2	103	2,54	3	3	1	5	1,09
P3	103	2,79	3	4	1	5	1,42
P4	103	2,25	2	1	1	5	1,20
P5	103	3,30	4	4	1	5	1,24
P6	103	1,80	1	1	1	5	1,18
P7	103	1,23	1	1	1	5	0,56
P8	103	1,39	1	1	1	5	0,91
P9	103	3,04	3	4	1	5	1,13
P10	103	1,77	1	1	1	5	1,12
celkem P	103	2,34	2	1	1	5	1,32
KG1	103	3,63	4	4	1	5	1,09
KG2	103	2,61	2	1	1	5	1,38
KG3	103	2,65	3	2	1	5	1,10
KG4	103	2,88	3	3	1	5	1,17
KG5	103	2,47	2	2	1	5	1,12
KG6	103	1,57	1	1	1	5	1,04
KG7	103	1,72	1	1	1	5	0,99
KG8	103	3,27	3	4	1	5	1,09
KG9	103	3,40	4	4	1	5	1,24
KG10	103	3,51	4	4	1	5	1,15
KG11	103	3,14	3	4	1	5	1,04
KG12	103	2,30	2	2	1	5	1,09
KG13	103	2,61	2	2	1	5	1,24
KG14	103	3,04	3	4	1	5	1,29
KG15	103	3,52	4	4	1	5	1,12
KG16	103	2,74	3	3	1	5	1,07
KG17	103	2,99	3	3	1	5	1,36
KG18	103	1,75	1	1	1	5	1,05
KG19	103	3,22	3	5	1	5	1,52
celkem KG	103	2,79	3	4	1	5	1,31
K1	103	3,76	4	4	1	5	0,95
K2	103	3,85	4	4	1	5	0,97
K3	103	2,83	3	3	1	5	1,21
K4	103	3,27	3	4	1	5	1,24
K5	103	3,70	4	4	1	5	1,16
K6	103	3,83	4	4	1	5	0,90
K7	103	3,17	3	4	1	5	1,27
K8	103	3,52	4	3	1	5	0,96
celkem K	103	3,49	4	4	1	5	1,14

Příloha č. 4: Deskriptivní statistika přímých strategií učení podle pohlaví

		ČÁST A	ČÁST B	ČÁST C	celkem SILL
Chlapci	součet	763	1763	892	3418
	průměr	2,24	2,73	3,28	2,71
Dívky	součet	1652	3699	1986	7337
	průměr	2,39	2,82	3,60	2,87
Celkem	součet	2415	5462	2878	10755
	průměr	2,34	2,79	3,49	2,82