

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Pedagogická fakulta

KATEDRA ANGLISTIKY

Strategie učení

Learning Strategies

Diplomová práce

České Budějovice

2012

Vedoucí diplomové práce:

doc. PhDr. Lucie Betáková, MA, Ph.D.

Vypracovala:

Lucie Fourová (Aj-Nj/ZŠ)

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Strategie učení vypracovala samostatně s použitím pramenů uvedených v bibliografii.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 25. 4. 2012

.....

Lucie Fourová

Poděkování

Především bych chtěla poděkovat vedoucí práce paní doc. PhDr. Lucii Betákové, MA, Ph.D. za její pomoc a velmi cenné rady, které velkou měrou přispěly ke konečné podobě mé diplomové práce. Zvláště si cením jejího osobního přístupu a ochoty konzultovat jednotlivé dílčí problémy, kdykoli jsem potřebovala.

Mé díky patří rovněž studentům¹ sekundy (škol. rok 2011/12) Českého reálného gymnázia s.r.o. v Českých Budějovicích, kteří ochotně spolupracovali při vyplňování dotazníků.

Dále děkuji Janu Hoffmanovi za pomoc při grafickém zpracování diplomové práce a v neposlední řadě mým rodičům, kteří mne po celou dobu studia podporovali.

¹ Pakliže je v diplomové práci užit termín student, žák, učitel, pedagog, atd., myslím tím studenty i studentky, žáky i žákyně, učitele i učitelky, pedagogy i pedagožky atd.

Anotace

Diplomová práce se zabývá užíváním strategií učení v rámci hodin anglického jazyka. K prozkoumání míry užívání strategií učení u studentů provedu případovou studii v jedné konkrétní třídě nižšího stupně gymnázia.

V teoretické části se soustředím na zhodnocení dosavadních poznatků, deskripci jednotlivých skupin strategií a snažím se posoudit význam strategií učení z hlediska současného vzdělávání. Pokusím se taktéž zohlednit roli učitele a roli studenta s ohledem na rozvoj a používání strategií učení.

V praktické části se věnuji stanovení míry užívání strategií učení u jedné konkrétní třídy. K provedení případové studie použiji již existující dotazník *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*, který po přeložení z anglického do českého jazyka předložím studentům k vyplnění. Získané hodnoty zpracuji a stanovím míry užívání strategií studenty. Následně pak navrhnu inspirativní soubor cvičení, která podporují rozvoj a využívání především přímých strategií.

Abstract

My diploma thesis deals with using learning strategies when learning the English language. To research the learning strategies of students I will carry out a case study in one particular class of lower level of an eight – year grammar school.

The theoretical part is focused on the evaluation of the current knowledge and description and characterization of particular learning strategies. It stresses the importance of learning strategies in the context of the contemporary educational system. I also refer to the role of teachers and students with regard to using learning strategies.

The practical part of the diploma thesis deals with the determination of measures in which the students of one particular class use learning strategies. To find out about learning strategies of the students I will use an existing questionnaire called *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)* for my case study. On the basis of the gained data I will determine the measure of using learning strategies of particular students and the whole group. After that I will suggest a set of exercises which support mainly the development and use of the direct learning strategies.

Obsah

Úvod	8
I. Teoretická část	10
1. Strategie učení	10
1.1 Vymezení pojmu strategie učení	10
1.2 Pojetí strategií učení z hlediska lingvodidaktiky	15
1.2.1 Rysy strategií učení se cizímu jazyku	17
1.3 Významové rozdíly mezi stylem, kognitivním stylem, strategií, taktikou a technikou učení	17
1.4 Strategie učení od počátků výzkumů do současnosti	19
1.4.1 Metody výzkumů	22
1.5 Faktory ovlivňující použití strategií učení	23
1.6 Klasifikace a charakteristika jednotlivých strategií	25
1.6.1 Přímé strategie	25
1.6.1.1 Paměťové strategie	26
1.6.1.2 Kognitivní strategie	30
1.6.1.3 Kompenzační strategie	34
1.6.2 Nepřímé strategie	37
1.6.2.1 Metakognitivní strategie	38
1.6.2.2 Afektivní strategie	42
1.6.2.3 Sociální strategie	46
2. Pojetí výuky cizích jazyků s ohledem na současné vzdělávání	51
2.1 Rámcový vzdělávací program	51
2.1.1 Klíčové kompetence	53
2.1.1.1 Vliv strategií učení na rozvoj klíčových kompetencí	59
2.1.2 Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace	61
3. Role učitele a role studenta v současném vzdělávání	65
3.1 Role učitele	65
3.2 Role studenta	68

II. Praktická část.....	71
4. Dotazník.....	72
4.1 Úprava dotazníku před jeho předložením studentům.....	72
4.2 Struktura dotazníku.....	73
4.3 Dotazovaná skupina.....	75
4.4 Průběh vyplňování dotazníku.....	76
4.5 Způsob vyhodnocování dotazníku.....	78
4.6 Rozbor výsledků.....	82
4.6.1 Míra používání strategií učení.....	82
4.6.2 Míra používání přímých a nepřímých strategií učení.....	84
4.6.3 Míra používání skupin strategií učení.....	86
4.6.4 Srovnání míry používání strategií učení u dívek a chlapců.....	90
5. Soubor cvičení podporující rozvoj a použití strategií učení.....	93
5.1 Cvičení podporující především kompenzační strategie.....	93
5.2 Cvičení podporující především kognitivní strategie.....	100
5.3 Cvičení podporující především paměťové strategie.....	108
5.4 Zhodnocení vytvořeného souboru aktivit.....	115
Závěr.....	116
Summary.....	119
Bibliografie.....	122
Přílohy.....	124

Úvod

Jelikož je celosvětovým trendem výuka cizích jazyků a především pak anglického jazyka, je důležité, abychom se zamysleli taktéž nad způsobem, jakým se cizím jazykům učít. Jinými slovy řečeno, je důležité nejen říci, učme se cizí jazyk, ale taktéž se hlouběji zamyslet nad otázkou jak se cizímu jazyku naučit. Najít způsob jak zefektivnit, zjednodušit a urychlit proces učení se cizímu jazyku. Právě proto jsem se rozhodla vybrat si strategii učení jako téma mojí diplomové práce, neboť se domnívám, že je důležité zohlednit i způsob, kterým se jedinec může cizí jazyk učit a pomoci mu tak v jeho snažení. Nehledě na to, že existuje poměrně velká skupina těch, kteří mají s osvojováním nejen cizího jazyka problémy a potřebují v tomto ohledu podporu. K zlepšení jejich situace může přispět právě využívání vhodných strategií učení.

Učení se cizímu jazyku je spojeno i s otázkou celoživotního vzdělávání, jelikož se jedná o proces dlouhodobý. Na tuto myšlenku navazuje i snaha změnit systém vzdělávání, jehož nedílnou součástí je rozvoj klíčových kompetencí. S rozvojem klíčových kompetencí, které jsou v dnešním školství stěžejním tématem, je spojena i otázka používání právě zmiňovaných strategií učení. Strategie učení, jak lze už z názvu odvodit, se pojí především s kompetencí k učení, můžeme však bez větších námitek říci, že jsou propojeny i s ostatními kompetencemi jako je např. kompetence k řešení problémů či komunikační kompetence atd. Pakliže tedy pohlédneme na rozvoj klíčových kompetencí jako na prioritu, musíme se v této souvislosti zamyslet i nad významem strategií učení.

Teoretická část

Teoretická část si stanovuje za cíl vymezit pojem strategie učení, zohlednit dosavadní způsoby výzkumů a závěry, ke kterým bylo zatím v této oblasti dospěno a dále pak rozčlenit a charakterizovat strategie učení, které vychází z práce R. L. Qxfordové. Také bere v potaz faktory, které mohou ovlivňovat používání strategií učení. Dalším cílem je formulovat význam strategií učení

s ohledem na současné vzdělávání v oblasti jazyka. Posledním cílem teoretické části je nastínění rolí učitele a studenta se zřetelem na využití strategií učení v současném vzdělávání.

Praktická část

Pro praktickou část diplomové práce jsou stěžejní dva cíle. Prvním cílem je zjistit míru používání strategií učení v rámci jedné konkrétní skupiny studentů. Pro stanovení míry používání strategií studentů je použit existující dotazník R. L. Oxfordové *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL). Tento dotazník je nutné před předložením studentům přeložit do mateřského jazyka. Po zodpovězení dotazníku studenty následuje zpracování výsledků a zjištění míry užívání strategií učení studenty.

Druhým cílem je vytvoření souboru aktivit, u kterých lze používat a rozvíjet strategie učení. Konkrétně jsou cvičení soustředěna především na rozvoj přímých strategií, i když jsou v nich zastoupeny i strategie nepřímé.

I. TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část diplomové práce se zabývá především vysvětlením pojmu strategie učení a zmapováním a zhodnocením dosavadních poznatků o strategiích učení. Důležitým bodem teoretické části je taktéž zamyšlení se nad faktory, které ovlivňují používání strategií učení. Dále pak je pozornost věnována rozdělení jednotlivých strategií na specifické kategorie a jejich konkrétní charakteristice.

Neměli bychom opomenout, že strategie učení jsou v současném modelu školství nedílnou součástí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a nižší stupeň víceletých gymnázií, a proto je i tomuto tématu v teoretické části diplomové práce věnována pozornost. Následně je v teoretické části diskutováno využití jednotlivých strategií učení z pohledu studentů i vyučujících, pro které je znalost této problematiky jak kýženým cílem, tak i dobrým nástrojem v procesu efektivního vzdělávání a to nejen v oblasti cizích jazyků.

1. Strategie učení

Již z názvu diplomové práce je patrné, že se budeme věnovat tématu strategie učení. Konkrétně tedy strategiím učení se cizímu jazyku a to především s ohledem na anglický jazyk. V první řadě by tedy mělo být objasněno, co toto spojení znamená.

1.1. Vymezení pojmu strategie učení

Termín strategie učení můžeme rozložit na dva samostatné termíny. *Učení* je, myslím, termín známější, a proto se ho pokusím specifikovat jako první. K charakteristice učení nám poslouží jedna z definic, které nalezneme v Pedagogickém slovníku.

Učení je psychický proces, který v jednotě tělesných a duševních předpokladů je rozhodujícím faktorem v adaptaci člověka na jeho přírodní i společenské prostředí v rozvoji jeho osobnosti a ve stále zdokonalovaném zvládnání a organizaci podmínek jeho individuální a společenské existence (V. Kulič).

(Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. 2003: 259)

Na tuto charakteristiku vhodně navazuje pojetí učení, jak ho vidí Čáp a Mareš (2001). Ti uvádí, že se jedná o celoživotní proces, při kterém člověk získává zkušenosti. Naučené je tedy opakem vrozeného.

Průcha (2005) se zaměřuje na vymezení pojmu z hlediska pedagogického. V tomto případě hovoříme o třech skupinách učení: bezděčném, záměrném a řízeném.

- bezděčné učení – probíhá povětšinou samovolně a jedinec si ho často neuvědomuje
- záměrné učení – probíhá cíleně, jedinec si proces učení uvědomuje a vědomě jej ovlivňuje
- řízené učení – je ovlivňováno z vnějšku (učitel je organizátorem a hodnotitelem výuky)

Druhým pojmem, který je třeba objasnit, je termín *strategie*. Na ten můžeme nahlížet z mnoha úhlů pohledu. Z psychologického hlediska je tento termín vymezen jako: „ ... postup, metoda, obecný způsob, jímž osoba řeší problémy nebo se rozhoduje.“ (Klimeš 2005: 707) Vlčková (2007a) ve snaze definovat v její publikaci strategie učení uvádí, že význam strategie popisuje určitý plán, krok či vědomou činnost, která směřuje k dosažení určitého cíle. Podobně jako jiní autoři poukazuje také na původní užití tohoto slova v oblasti vojenství, kdy se tímto termínem označovalo optimální vedení válečných operací.

V současné terminologii je slovo strategie hojně užíváno a je nositelem významové hodnoty, která je využívána v mnoha odvětvích lidské činnosti.

Jelikož se naše společnost a celý svět neustále vyvíjí kupředu, je potřeba tento vývoj určitým způsobem ovlivňovat a do značné míry usměrňovat. K tomu slouží právě zmíněné strategie, které můžeme chápat také jako určité postupy při řešení úkolů každodenního života. Se strategiemi se setkáváme například i v sociální oblasti, kde se v současné době hovoří poměrně často o komunikačních strategiích, ale stejně tak i v technické, ekonomické, politické, atd. oblasti, kde strategie slouží k usměrnění vývoje. Snad nenajdeme oblast lidské činnosti, které by se strategie alespoň částečně nedotýkaly.

Je to především pojem učení, jež nám naznačuje, že budeme na problematiku strategií nahlížet z pohledu pedagogického a budeme se snažit dešifrovat přínos strategií v oblasti vzdělávání. Jestliže tedy spojíme tyto dva termíny do jedné definice, a to z hlediska pedagogiky, vzdělávání a vyučování, můžeme *strategie učení* definovat, podobně jako to činí Vlčková (2007a) na základě definice J. Mareše. Tento autor popisuje strategie učení jako: „... postupy většího rozsahu, jimiž žák uskutečňuje svébytným způsobem určitý plán při řešení dané úlohy, chce něčeho dosáhnout a něčeho jiného se zase vyvarovat.“ (Vlčková 2007a: 17) Z toho tedy vyplývá, že strategie učení umožňují studujícím zvolit takový postup, který maximálně zefektivní jejich snažení a umožní jim dosažení stanoveného cíle. Jak je patrné z Marešova citátu, studující postupuje určitým svébytným způsobem. Volí tedy takový postup, který vyhovuje především jemu samotnému. Toto jeho tvrzení jde ruku v ruce s faktem, který zmiňuje Vlčková (2007a), že strategie už nejsou pedagogikou chápány jen jako činnosti užívané studentem k získání, zapamatování, znovu vybavení a použití informace, ale důležité je, že umožňují studentovi pracovat snáze, rychleji a zábavněji. Oxfordová (1990: 1) uvádí: „Strategies are especially important for language learning because they are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence.“ Student si tedy do značné míry řídí učení dle svých představ a jednotlivé strategie může používat při řešení různých úkolů. Jako další způsob přiblížení strategií učení, který podtrhuje výše zmíněné, uvádím definici z publikace *Learning Strategies in Second Language*

Acquisition. „The goal of strategy use is to „affect the learner’s motivational affective state, or the way in which the learner selects, acquires, organizes, or integrates new knowledge” (Weinstein and Mayer 1986, p. 315).” (O’Malley, Chamot 1990: 43)

Charakteristiky, které nám předkládá Vlčková ve své publikaci z roku 2007a, vycházejí do značné míry z práce Oxfordové (1990), a proto je chápání strategií učení těchto autorek identické. Janíková a kol. (2011: 60) v jejich definici strategií učení říkají, že je: „ ... lze chápat jako komplexní operace k řešení problému, při nichž má zvláštní význam proces vytváření hypotéz a jejich ověřování.“ Janíková a kol. (2011) také podotýkají, že pokud došlo k osvojení a vyzkoušení strategií jedincem, pak jsou již používány v každodenním životě automaticky. Z mého pohledu bych zdůraznila význam automatizace a ztotožnění se s danou strategií. Tato myšlenka je dále rozšířena o pohled Petra Bimmela a Ute Rampillonové (2000). Ti definují strategie učení dle Bimmla z roku 1993 následovně: „Eine Lernstrategie ist ein Plan (mentalen) Handelns, um ein Lernziel, zu erreichen.“¹ (Bimmel, Rampillionová 2000: 53) Zároveň k této definici dodávají ještě tři základní implikace a to: (Bimmel, Rapillionová 2000)

- Strategie učení jsou plány učících se, zpravidla jsou známé a prováděné v rámci vyučovacího předmětu. Až po intenzivním používání a procvičení mohou být získané strategie zautomatizované.
- Plán zahrnuje, jakým způsobem bude učící se postupovat, aby dosáhl cíle.
- Učební cíl musí být učícímu se naprosto jasný, aby mohl zvolit vhodnou strategii k jeho dosažení.

Toto jejich tvrzení o strategiích nám dokládají i v praktickém příkladu, který považuji za poměrně výstižný a z hlediska praktického též názorný. Umožňuje nám totiž výše zmíněné teoretické poznatky aplikovat na konkrétní příklad a pochopit tak posloupnost jednotlivých kroků.

¹ Strategie učení je jakýsi plán duševního jednání, který slouží k dosažení učebního cíle.

Harry z.B. könnte seine Strategie auch so formulieren:

Wenn es mein Ziel ist, Gespräche zu üben, dann erfinde ich eine Gesprächspartnerin und führe in meiner Phantasie Gespräche mit ihr.²

(Bimmel, Rampillonová 2000: 53)

Na základě této subjektivní výpovědi jednoho ze studentů, jehož úkolem bylo popsat vlastní postup při dosahování učebního cíle, formulují autoři následující:

Die Wenn ... dann-Formulierung enthält die wesentliche Definitionsmerkmale von Lernstrategien: Die Lernenden haben ein Ziel (Gespräche üben) und sie haben im Kopf einen Plan, wie sie dieses Ziel erreichen können (= mentales Handeln), z.B. Gesprächspartner erfinden, Phantasiegespräche führen usw.³

(Bimmel, Rampillonová 2000: 53)

Závěrem bych uvedla charakteristiku strategií učení z Pedagogického slovníku. Tato definice sice v mnohém odpovídá již výše zmíněným formulacím, avšak považuji za vhodné i ji začlenit pro dokreslení celkové představy o strategiích učení. Průcha, Walterová a Mareš (2008: 230) říkají, 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.“ Jak můžeme vidět, jednotlivé definice strategií učení se v mnohém podobají a autoři se více či méně ve svých charakteristikách strategií učení shodují.

Lidé mají potřebu být úspěšní v mnoha svých činnostech, a proto se snaží najít tu nejlepší a nejsnadnější cestu k požadovanému cíli. Učení bychom tedy

² Například Harry by mohl strategie formulovat následovně: Jestliže je mým úkolem nacvičit rozhovor, pak si vybírám partnerku, se kterou vedu rozhovor ve své fantazii.

³ Když ... pak formulace obsahuje důležité znaky pro definici strategií učení: Učící se mají nějaký cíl (trénovat rozhovor) a v hlavě mají nějaký plán, jak tohoto cíle mohou dosáhnout (duševní jednání), např. vybrat si partnera pro rozhovor, vést rozhovory ve své fantazii, atd.

mohli považovat za určitou cestu, která směřuje k cíli, což je osvojení nějaké činnosti či dovednosti. Strategie jsou pak postupy, které nám tuto cestu usnadňují. Nesmíme však opomenout, že strategie jsou způsobem, kterým lze dosáhnout cíle, ale také jsou vlastním cílem, jelikož konkrétní znalost strategií a umění je používat nám umožňuje pracovat co nejefektivněji. Informace o strategiích učení, kterým se tato diplomová práce věnuje, mohou být tedy dobrým pomocníkem k seznámení se s tímto tématem a možnostmi dalšího využití znalosti této problematiky v praktickém životě.

1.2 Pojetí strategií učení z hlediska lingvodidaktiky

Jelikož je pro moji práci stěžejní pohled na strategie učení z hlediska učení se cizímu jazyku, bylo by dobré se blíže vyjádřit ke strategiím učení z hlediska lingvodidaktiky. Avšak jak v souvislosti s tímto pohledem na strategie učení zmiňuje Vlčková (2007a), definice strategií učení se cizímu jazyku se ve své podstatě shoduje s jejich obecným pojetím. Záleží především na pohledu konkrétního autora, který se strategiím učení věnuje obecně či právě z pohledu učení se cizímu jazyku.

Pro ilustraci uvádím vymezení strategií učení D. Wolffa (1992, s. 77) podle citace Janíkové a kol. (2011: 61) Dle Wolfa se tedy jedná o:

... strategické způsoby jednání, které používá učící se jedinec mj. při osvojování a užívání cizího jazyka. Jako komplexní plány strategie řídí jednání učícího se v procesu učení i interakci s ostatními partnery v komunikaci, ve smyslu operacionalizovaných dovedností řídí také osvojování jazykových prostředků a zpracování ostatních mimojazykových informací.

Pro zajímavost dále uvádím několik charakteristik různých autorů, které v tomto ohledu vyzdvihuje Vlčková (2007a).

Richards a Platt (1992, s. 209) uvádí, že strategie učení jsou „intencionálním chováním a uvažováním užívaným žáky během učení tak, aby jim pomohly zlepšit porozumění, učení nebo pamatování nových informací.“ Fearch a Casper (1983, s. 67) zdůrazňují, že strategie učení je „pokusem rozvíjet lingvistickou a sociolingvistickou kompetenci v rámci jazykového cíle.“

(Vlčková 2007a: 20)

Na tuto myšlenku navazuje teorie Oxfordové (1994), která říká, že užívání strategií učení je vědomé a individuální pro každého studenta a také že je spojeno s úspěšným učením se jazyku.

Definice strategií učení bylo již uvedeno několik a můžeme říci, že se jednotlivé charakteristiky mnohdy prolínají. Přesto nás Vlčková (2007a) seznamuje s myšlenkou Sterna (1992), který přináší, z mého pohledu, zásadní myšlenku, která ještě nebyla řečena přímo a to, že používání strategií učení jazyku je pro studenta nevyhnutelné. Stern to dokladuje na příkladu školní třídy, kde probíhá výuka cizího jazyka. Studenti jsou nuceni aktivně pracovat a řešit problémy. Jsou vystaveni novým informacím a úkolům, které jsou jim ukládány. Jejich cílem je tedy tyto úlohy splnit, a to co možná nejrychleji a s co nejmenší námahou, což pro ně, podle Sterna, znamená použít právě strategie učení.

S cizím jazykem je neodmyslitelně spojena komunikace a právě z tohoto hlediska hodnotí strategie Společný evropský referenční rámec pro jazyky.

Uživatel jazyka používá strategie jako prostředky, jejichž pomocí mobilizuje a vyvažuje své možnosti k aktivování dovedností a postupů tak, aby vyhověl požadavkům, které na něj klade komunikace v rámci daného kontextu, a aby úspěšně dokončil úlohu co možná nejúplněji nebo nejúspěšněji podle svého záměru.

(SERR 2002: 58)

1.2.1 Rysy strategií učení se cizímu jazyku

Vlčková (2007a) definuje základní rysy, kterými se strategie učení se cizímu jazyku vyznačují. Tímto bychom mohli poskytnout přehled o vlastnostech strategií učení. Jedná se o následující rysy strategií:

- podporují rozvoj jednotlivých jazykových dovedností (poslech, čtení, mluvení, psaní)
- umožňují řídit proces vlastního učení (autoregulované učení)
- jsou problémově orientované (nástroje k řešení problému, úkolu, dosažení cíle)
- jsou flexibilní a přizpůsobitelné (kombinování různých strategií v různém sledu)
- podporují učení přímo i nepřímo (viz. dále v textu)
- netýkají se jen kognitivní stránky učení, ale i metakognitivní, sociální, atd. stránky (viz. dále v textu)
- jsou často vědomé, ale postupně se mohou zautomatizovat
- ne vždy jsou pozorovatelné
- jsou naučitelné a zprostředkovatelné
- rozšiřují očekávaný okruh rolí učitele (je poradcem, koordinátorem, zprostředkovává vhodné strategie studentům, atd.)
- z hlediska edukačních cílů jsou prostředkem i cílem
- jejich používání je ovlivněno řadou proměnných (viz. dále v textu)

1.3 Významové rozdíly mezi stylem, kognitivním stylem, strategií, taktikou a technikou učení

V mnoha publikacích, které se zabývají shodným či obsahově blízkým tématem jako moje diplomová práce, se můžeme setkat s podobnými termíny, které se strategiemi v jistém smyslu souvisejí. Neměli bychom je však pokládat za identické, jelikož jsou mezi nimi významové rozdíly. Právě ty se budu snažit odhalit v následující části.

Jako první se pokusím objasnit význam a vztahové roviny mezi kognitivním stylem, stylem a strategiemi učení. Podle Vlčkové (2007a: 18) bývají strategie učení: „ ... vymečovány vzhledem k dalším klíčovým proměnným determinujícím učení CJ jako je strategiím nadřazený kognitivní styl a styl učení či obvykle subordinované techniky učení.“ Vlčková (2007a) označuje vztah výše zmíněných činitelů – kognitivního stylu, stylu učení, taktik (technik) učení a strategií za hierarchický.

Vlčková (2007a) ve snaze přiblížit *kognitivní styl*, který je dle Vlčkové a Mareše člověku z velké části vrozený, používá Marešovu definici. „Mareš (1998, s. 50) vymezuje kognitivní styly (*cognitive styles*) jako „charakteristické způsoby, jimiž lidé vnímají, zapamatovávají si informace, myslí, řeší problémy, rozhodují se“..“ (Vlčková 2007a: 18) Z kognitivního stylu vychází *styl učení*, který je dle Vlčkové (2007a) na druhou stranu převážně získaný, odvíjí se od konkrétní situace a je měnitelný a lze ho podobně jako kognitivní styl diagnostikovat. Jelikož předním odborníkem na styly učení v České republice je Jiří Mareš, použiji pro konkrétní charakteristiku stylu učení definici z Pedagogického slovníku, jehož je spoluautorem. Zde jsou styly učení charakterizovány jako: „Postupy při učení, které jedinec používá v určitém období života ve většině situacích pedagogického typu.“ (Průcha, Walterová, Mareš 2008: 236)

Jak Vlčková a Oxfordová tak například i Bimmel a Rampillonová se snaží najít a definovat rozdíl mezi strategií, taktikou a technikou. Na první pohled by se mohlo zdát, že tyto názvy mají stejný význam. Autoři se v nich však správně snaží nalézt rozdíl. Vlčková (2007a) i Oxfordová (1990) se v případě vysvětlení pojmu *taktika*, pro který se mnohdy používá i termín *technika*, shodují na stejném pojetí. Tedy, že se jedná především o nástroje, které slouží k dosažení úspěchu určitých strategií. Oba termíny, dle autorek, mají určité shodné rysy jako plánování, soutěžení a vědomou manipulaci, tak aby bylo dosaženo kýženého cíle. Vlčková (2007a) se opírá o Marešovu (1998) formulaci učebních taktik, kdy se jedná o: „ ... dílčí postupy, které jsou promyšleně uspořádány – vytváří vyšší celek, tj.

strategii učební.“ Vlčková (2007a: 19) Dále také uvádí, že učební taktiky jsou pozorovatelné, registrovatelné a měřitelné.

Bimmel a Rampillonová (2000) se věnují termínu *technika učení*. Podle jejich tvrzení označuje termín technika určitou zručnost či schopnost, kterou student použije, aby se něco naučil. Jinými slovy řečeno, aby mohl student k dosažení požadovaného cíle použít konkrétní strategii, je nutné, aby ovládal danou techniku, která je potřebná k provedení dané strategie. Jako příklad uvádí situaci, kdy studentovým cílem je odhalit význam neznámého slova. Zvolí tedy strategii vyhledání slova ve slovníku. Technikou je v tomto případě způsob vyhledávání významu slova ve slovníku.

1.4 Strategie učení od počátku výzkumu do současnosti

Není to tak dávno, kdy jsme se rozloučili s předešlým tisíciletím. Především v jeho závěru se člověku podařilo docílit obrovského pokroku snad ve všech oblastech lidského vědění. Mnoho věcí se změnilo a z toho tedy vyplývá, že s novými technologiemi a postupy se musí měnit i přístup samotného člověka, který by měl být připraven reagovat na neustálý vývoj a být schopen samostatně fungovat. Škola se tedy hned po rodině stává místem, kde by se člověk měl naučit jak co nejefektivněji využít svoje předpoklady.

Do popředí se tedy dostává otázka, čemu se má jedinec ve škole učit a co je pro něj stěžejní. Na nové pojetí vzdělávání reaguje RVP, které zohledňuje poznatky kognitivní psychologie a soustředí se na rozvoj autoregulace a strategií učení, které, jak uvádí Vlčková (2007a), mají být na základě shody odborníků, ve školách zprostředkovávány. Jak uvádí Janíková a kol. (2011) základem pro zkoumání strategií učení se cizímu jazyku jsou poznatky z psycholingvistiky: „ ... neboť i lidské procesy porozumění jsou strategicky podmíněné, lidé používají strategie na každé úrovni zpracování jazykové informace pro jazykovou recepci i produkci.“ (Janíková 2011: 61) Možným důvodem pro větší pozornost, která je nyní věnována tématu strategie učení je, jak nás seznamuje Vlčková (2007a),

přechod od behaviorismu, což je věda o chování člověka, ke kognitivismu, pro který je důležitý způsob, jak člověk poznává.

Jednotlivé etapy vývoje výzkumu strategií učení shrnuje od jejich počátku až do současnosti Vlčková (2007a). Za počátek výzkumu považuje 60. léta 20. století a studii Arona Cartona z roku 1966 *The Method of Interference in Foreign Language Study*. Wendenová a Rubinová podávají informace o zaměření této práce. „In this study he noted that learners vary in their propensity to make interferences and in their ability to make valid, rational, and reasonable interferences.” (Wendenová, Rubinová 1987: 19)

Na něj pak navazovali další autoři jako Stern 1975, Naiman a kol. 1978, Rubinová a Wendenová 1987, kteří byli ovlivněni rozvojem kognitivní psychologie. Ti se ve svých výzkumech soustředili na úspěšné studenty a snažili se tedy zjistit, jak tito studenti při učení postupují. Předpokladem pro jejich hypotézy byla myšlenka: „... že žáci, kteří jsou v CJ úspěšní, se od ostatních neliší ani tak inteligencí jako spíše používáním specifických strategií učení.“ (Vlčková 2007a: 23) Od Wendenové a Rubinové (1987) se dovídáme, že výzkum na základě výše uvedeného tvrzení započala Rubinová v roce 1971: „... Rubin initiated research which focused on the strategies of successful learners. Her assumption was that, once identified, such strategies could be made available to less successful learners.“ (Wendenová, Rubinová 1987: 20) V souvislosti s tím přibližuje Vlčková (2007a) závěry Rubinové, která ze svých výzkumů zjistila, že úspěšnější studenti se opravdu snaží více komunikovat, neobávají se v takové míře chyb, hledají vzory, významy slov atd. Mnohé z dalších výzkumů toto tvrzení dokládají, ale samozřejmě v řadě jiných výzkumů byly výsledky nejednoznačné. Jako příklad uvádí Vlčková (2007a), že pro všechny úspěšné studenty neplatí, že nemají zábrany v jazykové komunikaci. Tatáž autorka zařazuje do svého vývojového přehledu i Naimana, Fröhlicha a Todesca, kteří se zabývali používáním strategií učení u studentů, jenž se učí úspěšně druhý cizí jazyk. Také se zasloužili o další rozšíření inventáře strategií.

Můžeme tedy konstatovat, že v tomto období bylo hlavním cílem odhalit a definovat strategie učení, které používají jedinci, kterým se daří být v procesu vzdělávání a konkrétně při osvojování cizího nebo druhého cizího jazyka úspěšnými. Na základě stanovení strategií, které jsou při vzdělávání se úspěšných studentů efektivní, byl stanoven další cíl, a to zda by mohly být tyto strategie použity i při učení méně úspěšných studentů, a tím by bylo tedy možno docílit i jejich úspěchu. K zásadnímu zjištění v tomto ohledu, jak uvádí Vlčková (2007a), došli Carten a Rubinová v sedmdesátých letech a to, že: „Žákům v CJ méně zdatným podle autorů stačí, když si dané strategie osvojí a interiorizují a budou je systematicky používat.“ (Vlčková 2007a: 23) Toto zjištění považuji za zásadní, jelikož dochází k rozšíření uplatnění strategií s ohledem na používání strategií učení studenty, kteří na základě seznámení se s danými strategiemi, je pak mohou efektivně využívat a najít tak cestu k tomu, aby se stali taktéž úspěšnými. Učitel tedy může méně úspěšného studenta seznámit se strategiemi, které mu mohou být ku prospěchu.

Co se týká nepřímých strategií, považuje Vlčková za počátek jejich zkoumání rok 1975, kdy Rubinová provedla klasifikaci strategií z hlediska, zda přímo či nepřímo podporují učení se cizímu jazyku. Wendenová a Rubinová (1987) pak uvádějí rok 1981, kdy se Rubinové podařilo tento výzkum dokončit a stanovit tak výše uvedené dělení strategií. Jedná se tudíž o první snahu rozdělit strategie do dvou hlavních kategorií na přímé a nepřímé a zohlednit tedy jejich význam a funkci.

Od tohoto se odvíjela snaha v osmdesátých letech, kdy se odborníci zaměřovali na sociální a afektivní strategie a dále se snažili odhalit činitele, které ovlivňují výběr jednotlivých strategií studenty a také míru v jaké jsou konkrétní strategie používané. Vlčková (2007a) dále zmiňuje jména předních autorů, kteří stáli u počátku zkoumání strategií učení cizího či druhého cizího jazyka v osmdesátých letech a kladli si otázky týkající se vědomého a nevědomého používání strategií a jejichž snahou bylo na tyto otázky najít co nejuspokojivější odpovědi. Těmito autory v osmdesátých letech byli Wendenová, Chamotová,

O'Malley a také zde započala svojí práci R. L. Oxfordová, která je z hlediska mé diplomové práce stěžejní a celkově jsou její dosavadní závěry výzkumů a tvrzení jedny z nejpodněnějších, a to i v současnosti. S tímto tvrzením se setkáváme i v publikaci Janíkové a kol. (2011), která považuje právě členění strategií při osvojování cizího jazyka za jedno z nejkompexnějších.

V devadesátých letech dvacátého století se odborníci snažili propojit výsledky výzkumů z psychologie a lingvodidaktiky. Bohužel dosavadní výsledky lingvodidaktiky neodpovídají svojí kvalitou závěrům kognitivistických teorií učení a osvojování dovedností. Studium strategií učení je stále na svém počátku. Zatím byly stanoveny základní pilíře, o které se mohou opírat další studie. Vlčková (2007a) zmiňuje, že teorie výzkumu strategií se nachází na startovací čáře, kdy je již dobře připravený terén k dalším výzkumům, které by měly odhalit nejasnosti.

V České republice se zabývají strategiemi učení nejvíce Kateřina Vlčková a Věra Janíková. Okruh zájemců o toto téma se však neustále rozšiřuje. Bohužel je tomu tak až od konce devadesátých let, a proto tu není dostatečné množství odborných publikací a studií, které by se tomuto tématu věnovaly v uspokojivé míře. Za průkopníka v tomto oboru, který se však zabývá spíše obecným pohledem na strategie učení a hlouběji se věnuje studiu stylu učení, je J. Mareš.

1.4.1 Metody výzkumů

Jak už bylo řečeno, na problematiku strategií učení nahlíží různí autoři rozdílně a snaží se tedy zohlednit možné proměnné ovlivňující strategie a jejich využívání. Za základní otázky tedy považujeme vyřešení jednotné kategorizace strategií učení, stanovení jejich konkrétního přínosu jak pro studenty úspěšné, tak pro méně úspěšné, a také způsob, kterým se studenti mají se strategiemi seznamovat. Téma strategií učení tedy rozhodně nebylo výzkumem zcela zmapováno, neboť nebyly ještě vyřešeny výše zmíněné otázky. Ve svých výzkumech používají autoři různé metody. Jako možnosti výzkumu bych uvedla některé příklady, které uvádí Vlčková (2007a).

Možné metodologické postupy při výzkumech jsou:

- **introspekce** – zkoumání toho, co probíhá v mysli a co ji ovlivňuje, některé strategie jsou nepřístupné introspekci
- **pozorování** – koncentrace na procesy, kterými studenti dospějí k odpovědi a ne na odpovědi samotné
- **interview** – rozhovor, nutnost korigování studentů z důvodu rozdílných schopností vyjadřování a sebereflexe
- **dotazníky, inventáře** – přesné zaměření otázek, ale vázanost na danou úlohu či dovednost, zjednodušují kódování a zpracování dat
- **strukturované deníky** – zaznamenávání užití konkrétních strategií, nutno instruovat respondenty, velké množství nerelevantních dat
- **didaktické testy** – zkoumání efektu působení strategií učení
- **psychotesty** – otázky faktorů ovlivňujících učení (motivace)

Každá metoda má své klady a zápory, bylo by tedy dobré si z každého výzkumu, který je uskutečněn, vybrat to podstatné, což přispěje ke kompletizaci a preciznější charakterizaci strategií učení se cizímu jazyku. Čím více nosných informací v této oblasti bude, tím efektivněji budeme moci naše studenty provázet na cestě k úspěchu.

1.5 Faktory ovlivňující používání strategií učení

Na strategie učení nelze nahlížet jako na něco, co není možné žádným způsobem ovlivňovat. Toto zjištění jde ruku v ruce s individualitou každého jedince. Užití konkrétních strategií se liší u jednotlivých studentů a také je proměnlivé u jednoho konkrétního studenta. Na první pohled se může zdát, že je tato variabilita nežádoucí, jelikož sebou přináší vyšší nároky na práci učitele. V jejich proměnlivosti a možnosti přizpůsobení je však nutné spatřovat velký přínos pro proces vzdělávání. Informaci o této vlastnosti strategií učení vyzdvihuje Janíková a kol., kteří uvádí, že: „Pro edukační praxi je významným zjištěním, že strategie učení lze rozvíjet, měnit a přizpůsobovat individuálním

potřebám a schopnostem žáka.“ (Janíková a kol. 2011: 62) Otázku, zda student použije právě danou strategii, ovlivňuje celá řada faktorů. Tyto faktory bychom se měli snažit při výuce zohledňovat a využít jejich potenciálu, aby bylo dosaženo co možná největší efektivity jejich působení. Vlčková (2007a) na základě výsledků výzkumů různých autorů např. Oxfordové, Naiman a kol., O'Malley a kol., Brown a kol., Rubinové atd. uvádí následující proměnné, které ovlivňují jak výběr konkrétních strategií, tak i míru používání strategií učení:

- **pohlaví** – ženy používají daleko širší paletu strategií než muži, u mužů je zřejmá převaha používání jedné konkrétní strategie
- **věk** – mladší studenti si postupně osvojují základní strategie (př. memorování) a tím se rozrůstá jejich paleta strategií, starší studenti jsou tedy aktivnější a používají širší paletu strategií
- **sociokulturní příslušnost** – příslušnost k určitému etniku či skupině (studenti, vojáci) ovlivňuje výběr strategií učení
- **prostředí** – studenti užívají jinou škálu strategií ve školním prostředí a jinou mimo školu (př. bilingvismus – studenti z bilingvních (dvojjazyčných) rodin používají ve větší míře sociální strategie)
- **úroveň pokročilosti, znalosti CJ** – používání určitých strategií se odvíjí od studentových znalostí, „... *znalosti jsou předpokladem, ale i důsledkem učení, myšlení a řešení problémů.*“ (Vlčková 2007a: 31)
- **doba učení CJ** – studenti by měli používat určité strategie ve větším měřítku, v závislosti na délce učení se cizímu jazyku, avšak vliv tohoto faktoru se výzkumy zatím nepodařilo zcela jasně prokázat
- **styl učení** – „*postupy při učení*“ (Průcha, Walterová, Mareš 2008: 236), které studentovi vyhovují a ovlivňují výběr strategií (globální styl – preferování odhadování, parafrázování, atd.), více o stylech učení Mareš (1998)
- **osobní charakteristiky a předpoklady** – zohlednění studentovy osobnosti (typ strategie, kterou daný student užívá)

- **postoje a přesvědčení** – zásadně ovlivňují výběr a používání strategií a to kladným i záporným způsobem (negativní předsudky – malé používání strategií učení, pozitivní přístup – intenzivní používání strategií učení)
- **motivace** – kladná motivace zvyšuje používání strategií studenty, kteří jsou tak při učení úspěšnější (vnitřní motivace – nejsilnější motivátor)
- **účel učení se cizímu jazyku** – důvody pro učení se cizímu jazyku ovlivňují výběr konkrétní strategií (profese, prospěch)
- **tolerance nejednoznačnosti** – studenti tolerující nejednoznačnost (úloh, úkolů) využívají širší škálu různých strategií učení než studenti s nižší tolerancí
- **míra uvědomění způsobu učení** – studenti uvědomující si svůj proces učení využívají lepší strategie učení
- **typ úlohy** – typ úkolu (čtení, psaní, poslech, porozumění) určuje výběr strategií, některé strategie jsou vhodné pro všechny dovednosti
- **učitelovo očekávání** – od metod výuky učitele a jeho požadavků, které klade na studenty, se odvíjí, jaké strategie studenti používají
- **výuka, nácvik strategií** – na základě výuky a nácviku jednotlivých strategií lze zlepšit výsledky vzdělávání studentů, vědci však zatím nezastávají jednotný názor o konkrétním způsobu této edukace, tak aby byl výsledný efekt pro žáky nejpříznivější

1.6 Klasifikace a charakteristika jednotlivých strategií

Zvolená struktura klasifikace a charakterizace strategií učení je převzatá od Vlčkové (2007a), která vychází z klasifikace a charakterizace prezentované R. L. Oxfordovou (1990). V Příloze č. 1 jsou strategie specifikovány dle původní autorky blíže.

1.6.1 Přímé strategie

Již z názvu je zřejmé, že tato skupina (kategorie) strategií má přímou souvislost s učením se cizímu jazyku. Jak uvádí Vlčková (2007a), jde o využití

strategií, ve kterých je jazyk přímo vyžadován, zahrnut a taktéž zapojen do konkrétní činnosti. Pro konkrétnější charakteristiku bychom mohli využít následující definici, kterou nám poskytuje tatáž autorka.

Přímé strategie 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, a tím vedou ke změnám v mentálních strukturách a procesech.

(Vlčková 2007a: 46)

Přímé strategie se dle autorky dále dělí do tří hlavních kategorií na *paměťové, kognitivní a kompenzační*. Tyto hlavní kategorie pak dále lze rozdělit na ještě konkrétnější podkategorie a ty lze taktéž dále členit.

1.6.1.1 Paměťové strategie

Paměťové strategie, jak uvádí Vlčková (2007a), umožňují studentovi zapamatovat si informace a v případě potřeby být schopen si je znovu vybavit. K tomu, aby bylo zapamatování úspěšné a trvalé, je důležité, aby si student jednotlivé informace uspořádal do systému, ve kterém bude on sám vidět smysl. Tento systém či řád pak umožní studentovi snadněji si danou informaci zapamatovat, zautomatizovat a správně používat.

Z dosavadních výzkumů je patrné, že právě paměťové strategie jsou mnohdy označovány za nejméně používané. Jako jedny z mnoha to dokládají i výsledky výzkumu Vlčkové, který prováděla na gymnáziích v Brně: „Skupina paměťových strategií je v podstatě nepoužívanou skupinou strategií.“ (Vlčková 2007a: 47) Také někteří další autoři např. Nyikos, Oxfordová 1987, Reiss 1985, jak podotýká Vlčková (2007a), se na základě svých výzkumů přiklánějí k názoru, že paměťové strategie jsou studenty používány jen velmi zřídka. Můžeme si tedy položit otázku, proč tomu tak je a zamyslet se nad možnými faktory, které mohou zapříčinit malou frekvenci využití paměťových strategií. Osobně bych se však

přiklonila k možnému vysvětlení, které taktéž uvádí Vlčková (2007a), že si studenti často ani neuvědomují, jak hojně při učení paměťové strategie využívají. V tomto názoru nás může podpořit i myšlenka R. Oxfordové (1990), která je založena na faktu, že právě paměťové strategie byly používány již našimi předky před tisíci let. Ti je používali k vyprávění pověstí, příběhů i k zapamatování běžných informací, které potřebovali ke každodennímu životu, předtím než objevili písmo. Právě v tomto okamžiku lidé od používání těchto strategií částečně upouští. Avšak v dnešní době bychom mohli mluvit o znovunalezení významu a potřeby paměťových strategií v souvislosti s učením se cizích jazyků, neboť jak zmiňuje Vlčková, autoři Cohen a Aphon 1981 zjistili a doložili: „ ... že usnadňují učení slovíček a zefektivňují jejich uchování v paměti po delší dobu.“ (Vlčková 2007a: 48) Stejného názoru, že úspěšní studenti používají paměťové strategie, jsou i odborníci McDonough a Mc Nerney, jak dodává Vlčková (2007a).

Paměťové strategie lze podle autorky rozdělit do čtyř podkategorií a ty pak dále dělíme na ještě konkrétnější jednotky. Jedná se o následující rozdělení:

1. Vytváření mentálních spojů, propojování

a) Seskupování, shlukování

- uspořádání jazykového materiálu v paměti do smysluplných skupin usnadní zapamatování učiva, jelikož dojde k redukci nesouvisejících prvků
- **např.:** vznik různých druhů skupin slov založených např. *na gramatické funkci* (všechna podstatná jména, slovesa, atd.), *na tématu* (počasí), *na praktické funkci* (výrazy pro fungování auta), *na podobnosti* (synonyma), *na různosti* (antonyma), atd.

b) Asociování, elaborace

- vztahování nové jazykové informace k již známému pojmu, představě atd., které jsou uloženy v paměti, nebo se vztahuje jedna část informace ke druhé
- tyto vztahy mohou být jednoduché nebo komplexní; důležité je, aby byly pro studenta smysluplné
- **např.:** *asociace dvou informací* (chleba – máslo: bread – butter, bread and butter); *vícečlenné rozvíjení* (school – book – paper – tree – wood – region – land); *propojení či sítě* (sémantické mapy)

c) Umístění nového slova do kontextu

- zasazení nové informace (slovička) do konkrétního kontextu – smysluplná věta, rozhovor, příběh, atd.
- **např.:** užití *akronymu* HOMES (Huron, Ontario, Michigan, Erie, Superior), tento akronym pak dále můžeme vložit do smysluplné věty (My HOME'S on the Great Lakes.), vytvoření legračního příběhu z nesouvisejících sloves, atd.

2. Používání auditivních a vizuálních představ

a) Používání vizuálních představ

- utvoření vizuální představy daného slova
- **např.:** *představa konkrétní činnosti* (cooking), *zapamatování slova podle jeho polohy na stránce*, *vizualizace kresbou i znázornění jen symbolicky* (dům)

b) Sémantické mapy

- schématické zakreslení hlavní myšlenky a slov s ní souvisejících, jednotlivé vztahy mezi slovy jsou určeny prostřednictvím šipek a čar

- *např.: schémata v obrázkových slovnících*
- c) Používání zástupných asociačních klíčových slov
- rozpoznání známého slova ve vlastním jazyce, které zní jako slovo v cizím jazyce (auditivní asociace) a následné vytvoření představy vztahu mezi novým a známým slovem (vizuální asociace)
 - *např.: vytvoření směšné až absurdní asociace, konkretizace abstraktního (Minnesota – mini soda)*
- d) Fonetické reprezentace v paměti
- zapamatování a vybavování si informací podle toho jak zní; vytváření smysluplných zvukových asociací mezi novými a již známými slovy
 - *např.: propojování slov z různých jazyků (rusky / brat/ - bratr a anglicky brat – dítě, spratek), vytvoření rýmu (goat, coat, boat, float, atd.)*

3. Správné opakování

- a) Strukturované opakování
- vychází z potřeby opakovat učivo ve správných časových intervalech a to s ohledem na křivku zapomínání (viz. Příloha č. 2), cílem je zautomatizování učiva do té míry, aby si ho student bez problémů osvojil
 - *např.: změna intervalů pro opakování (po 10 min., 20 min., 1 hod., 1 dnu, 1 týdnů, atd.)*

4. Využívání činnosti

- a) Používání vjemů a fyzického ztvárnění činností
- fyzické ztvárnění nového výrazu či smysluplné propojení nového výrazu s tělesnými vjemy nebo pocity
 - *např.: pantomimické hry (jeden žák předvádí a ostatní hádají, oč se jedná), spojení nového výrazu s pocitem (zima)*

b) Používání mechanických technik

- kreativní taktilní techniky vycházející z pohybování, posunování, přemísťování a měnění s cílem zapamatovat si novou jazykovou informaci
- *např.: vytváření kartotéky slovíček, jejich přemísťování, skládání vět, pexesa, papírová kola*

1.6.1.2 Kognitivní strategie

Podle Vlčkové můžeme kognitivní strategie považovat za klíčové při učení se cizímu jazyku. Jak dále autorka uvádí: „... je všem kognitivním strategiím společná jedna funkce, a to zacházení s CJ ve smyslu jeho zpracování, transformace CJ žákem.“ (Vlčková 2007a: 52 - 53). Na základě dosavadních výzkumů různých autorů, o kterých nás Vlčková (2007a) alespoň okrajově informuje, je zřejmé, že kognitivní strategie jsou mezi studenty používány co možná nejvíce a to s ohledem na všech šest hlavních skupin strategií.

Jak již bylo zmíněno v jedné z předešlých kapitol, mnozí autoři se staví k členění strategií různými způsoby. Vlčková (2007a) také uvádí, že někteří autoři řadí mezi kognitivní strategie i paměťové strategie a kompenzační strategie, přičemž pro nás je stěžejní rozdělení strategií, které uvádí R. L. Oxford (1990) a tedy rozdělení do tří skupin paměťových, kognitivních a kompenzačních. Důvod pro vyčlenění samostatné skupiny paměťových strategií a tedy jejich nezařazení do strategií kognitivních pro Oxfordovou je, jak vysvětluje Vlčková (2007a: 53), „... že paměťové strategie mají svou specifickou vlastnost – pomáhají učícímu ukládat a vybavovat nové informace.“ Kognitivní strategie jsou z hlediska obsahové stránky velice pestré. Můžeme se přiklonit k názoru Vlčkové (2007a), že procvičování, které řadíme jako jednu ze skupin do kognitivních strategií, je považováno za nejdůležitější strategii při učení se cizímu jazyku. Bohužel, je to právě procvičování, které je dnes velmi často opomíjeno a to jak v mimoškolním, tak i školním prostředí.

Plně souhlasím s poznatkem Vlčkové (2007a), že by procvičování mělo probíhat v co nejpřirozenějším prostředí pokud možno s využitím všech dostupných autentických materiálů. Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že studenti v autentickém prostředí a za použití autentických materiálů dosahují lepších výsledků a učení je pro ně více zajímavé a motivující.

Nyní přistoupíme k rozdělení těchto strategií do čtyř hlavních podkategorií a ty pak ještě dále rozčleníme na konkrétnější jednotky:

1. Procvičování

a) Opakování, napodobování

- opakování nebo opakované provádění konkrétní učební aktivity, nacvičování a dále např. napodobování rodilého mluvčího
- **např.:** *několikanásobné čtení textu, imitace projevu rodilého mluvčího*

b) Formální procvičování fonetického a grafického systému

- procvičování fonetického a ortografického systému jazyka
- **např.:** *vyznačování intonace v textu, rozlišování hlásek při poslechu*

c) Rozpoznání a používání frazeologických obrátů a vzorů

- využívání vzorů (patterns), frází, pravidel a příkladů, které jsou v cizím jazyce běžné a jejichž užíváním si student může vybudovat sebedůvěru v cizím jazyce

Jelikož jsou základem každé konverzace, měli by se je žáci učit již od počátku.

- **např.:** *Yes, that's right.; Good-bye.; I would like to...*

d) Kombinování jazykových struktur

- vytvoření delší sekvence na základě znalosti určitých frází a případně v kombinaci s dalšími prvky
- **např.:** vymyšlení příběhu

e) Procvičování v přirozeném kontextu

- procvičování vedoucí k osvojování cizího jazyka v autentickém a pro žáka reálném prostředí a kontextu
- **např.:** cizojazyčné novinové články, filmy, TV, komunikace s rodilými mluvčími, dramatizace, autentické psaní (rozhovor do školního časopisu, sms, atd.)

2. Přijímání a produkce sdělení

a) Rychlé uchopení hlavní myšlenky (zběžné a hloubkové čtení)

- jedná se o dvě varianty čtení a tedy o skimming – zběžné čtení, zachycení hlavní myšlenky a scanning – zběžné čtení pro nalezení detailních informací
- **např.:** hledání odpovědí na didakticky zpracované otázky k textu

b) Používání vnějších podpůrných prostředků přijímání (porozumění) a odesílání (produkce) CJ sdělení

- využití tištěných i netištěných materiálů, které studentovi pomáhají porozumět příchozím sdělením a produkci vlastního sdělení
- **např.:** slovníky, encyklopedie, muzea, výstavy, gramatiky, atd.

3. Analyzování a logické usuzování

a) Dedukce

- usuzování a zdůvodňování na základě znalosti obecných pravidel, která jsou aplikována v dané jazykové situaci; nemělo by však docházet

k přílišné generalizaci, která pak následně může být zdrojem chyb u nepravdivých jevů

- **např.:** *gramatická pravidla* (koncovka minulého času prostého)

b) Analyzování výrazů

- rozčlenění jazykového sdělení na jednotlivé segmenty za účelem lépe porozumět
- **např.:** *rozkládání složených slov* (premeditated crime – crime = zločin, meditate = plánovat, pre = před)

c) Kontrastní mezijazykové analyzování

- pomocí srovnávání cizího jazyka a mateřského jazyka dochází k určování podobností a odlišností těchto jazyků, patří k nejsnazším a studenty nejpoužívanějším strategiím především v počáteční fázi
- **např.:** (čj) *sestra* – (aj) *sister*,
- v některých případech je zdánlivá podobnost slov naopak nevýhodou (internacionalizmy)
- **např.:** chybný překlad (čj) *sympatický* – (aj) *sympathetic* (soucitný)

d) Překládání

- převedení výrazu z cizího jazyka do mateřského a/či naopak; nejvíce užíváno v počátečních fázích studia, avšak postupně může studenta zpomalovat a překlady z jednoho jazyka do druhého nemusejí být v mnohých případech zcela správné
- **např.:** (aj) *I'm reading.* – (čj) Čtu.

e) Mezijazykový transfer

- přímé použití předchozích znalostí aplikovaných na cizí jazyk s cílem ulehčit si nabytí nových vědomostí; v určitých případech může docházet k chybné aplikaci

- **např.:** *přenos jazykových struktur jednoho jazyka do druhého jazyka* - záměna minulého a předminulého času v angličtině (Fourová)

4. Vytváření struktury pro vstupy a výstupy CJ sdělení

a) Dělání si poznámek

- poznamenání hlavní myšlenky a stěžejních informací z poslechu či čteného textu; vytvoření poznámek studentem samotným přispívá velkým dílem k lepšímu zapamatování a integraci nových informací
- **např.:** *systematické psaní poznámek* (jako nákupní lístek, číslování bodů, atd.)

b) Shrnutí

- shrnutí delšího cizojazyčného celku, kterému měl žák porozumět
- **např.:** *jednoduché shrnutí* (vymyslet název článku)

c) Zdůrazňování

- zdůraznění stěžejních informací
- **např.:** *barevné podtrhávání, psaní velkých písmen, atd.*

1.6.1.3 Kompenzační strategie

Dle Vlčkové (2007a) dovolují tyto strategie studentovi kompenzovat jeho nedostatečné znalosti, ať už v oblasti gramatiky nebo slovní zásoby, a tím tak zdárně používat cizí jazyk z hlediska všech čtyř dovedností. Jak Vlčková (2007a) podotýká, tyto strategie jsou používány studujícími všech úrovní znalostí a dokonce i rodilými mluvčími. Úspěšní studenti se většinou snaží odhadnout význam neznámých výrazů a také jsou v tomto konání povětšinou úspěšní. Na druhou stranu, jak Vlčková (2007a) dokládá na základě výsledků svého výzkumu a studií dalších odborníků, jako jsou Rubinová 1975, Naiman a kol. 1978, u slabších studentů je tomu právě naopak.

Slabší žáci naopak znejistí, sahají po slovnících a zatvrzele vyhledávají každé neznámé slovíčko, což bohužel brzdí jejich pokrok, negativně zasahuje motivaci a vůli a schopnost vytrvat v učení a celkově ztěžuje dosažení pokroku v učení CJ. (Vlčková 2007a: 61)

S výše uvedeným tvrzením mi nezbývá než souhlasit a mohu potvrdit, že tomu tak v mnohých případech opravdu je.

Další ze skutečností, se kterou nás Vlčková (2007a) seznamuje, je fakt, že zkušenost je jak pro začínající, tak pokročilé studenty základem pro vytváření kvalitních odhadů a odvození. Právě pro začátečníky jsou kompenzační strategie velice důležité, jelikož jsou to právě začátečníci, kteří se nejčastěji ocitnou v situaci, kdy jsou pro ně jejich dosavadní znalosti nedostatečné a oni tento nedostatek musejí kompenzovat. V případě jazykové produkce tedy kompenzační strategie umožňují studentovi komunikovat s jeho okolím a zároveň se tím student učí, získává praxi a nové zkušenosti. Jak dokládá Vlčková (2007a), odborníci, kteří se zabývají výzkumem strategií, vedli spory, zda komunikační strategie a strategie učení spolu souvisejí, nebo jsou to dvě oddělené skupiny. Jak uvádí Vlčková: „Faerch a Kasper (1987a) zastávají současné stanovisko, že učení probíhá skrz komunikaci, komunikace a učení se navzájem ovlivňují.“ (Vlčková 2007a: 62)

Nyní se zaměříme na rozdělení a charakteristiku kompenzačních strategií do dvou hlavních podkategorií a ještě nižších jednotek.

1. Inteligentní odhadování

a) Používání lingvistických vodítek

- odhadování, odvozování či hádání významu jazykového sdělení na základě již nabytých znalostí ať v mateřském jazyce či jiném cizím jazyce

- **např.:** rozpoznání tématu na základě určení klíčových slov (grass, mower, lawn – téma gardening)

b) Používání nelingvistických vodítek

- odhadování, odvozování či hádání významu jazykového sdělení na základě znalostí mimojazykových vodítek, která mohou a nemusí být přímo spojena s jazykem
- **např.:** kontext, tón hlasu, anticipace, atd. (novinové titulky, naléhavost)

2. Překonávání nedostatků a omezení v mluvení a psaní

a) Přechod do mateřského jazyka

- přepnutí do mateřského či jiného jazyka za účelem alespoň nějakým způsobem se vyjádřit; nazývané též *code switching* – přepnutí jazykového kódu; mnohdy dochází k nepochopení, zvláště u jazyků, které nejsou příbuzné
- **např.:** použití slova z mateřského jazyka (I'm a ehlapee.)

b) Obdržení pomoci

- přímé či nepřímé požádání o pomoc jiné osoby, která poskytne studentovi to, co nezná, bez jakéhokoli dalšího vysvětlování
- **např.:** vyřčení jen části sdělení a čekání na doplnění (He wants...)

c) Používání mimiky či gestikulace

- náhrada chybějícího výrazu mimickým vyjádřením či gestem
- **např.:** vyjádření nálady (pokrčení ramen)

d) Vyhýbání se komunikaci zcela či částečně

- vyhnoutí se komunikaci, jestliže student očekává vznik problémů či problémy už nastaly
- **např.:** vystříhání se určitých témat, výrazů, atd.

- e) Výběr tématu
- volba tématu písemného i mluveného projevu, ve kterém se student cítí být jistý díky jeho znalostem slovní zásoby, gramatických jevů, atd.
 - **např.:** *rozhovor na zvolené téma*
- f) Přizpůsobení si CJ sdělení či přiblížení se mu
- změna sdělení pomocí vynechání či přizpůsobení určité informace, ale tak, aby výsledné sdělení bylo z hlediska významu co nejbližší
 - **např.:** *užití obdobného slova (pen – pencil)*
- g) Vytváření neologismů
- v případě neznalosti potřebného slova vytvoří student nové slovo (novotvar)
 - **např.:** *spojení slov (paperholder – notebook)*
- h) Používání slovního opisu nebo synonym
- v případě potřeby dochází k vyjasnění či zprostředkování významu slova slovním opisem nebo užitím synonyma
 - **např.:** *opis slova (what you use for wash dishes with – dishrag)*

1.6.2 Nepřímé strategie

Jestli-že bychom měli nějakým způsobem blíže charakterizovat nepřímé strategie, znovu můžeme vycházet z Vlčkové (2007a), která nás seznamuje s faktem, že se tyto strategie učení netýkají přímo cizího jazyka, ale mají souvislost s kontextem jazyka a jeho užíváním a také s kontextem vlastního učení se jazyku. Vlčková (2007a) se tímto tvrzením opírá i o slova R. L. Oxfordové, která uvádí, že nepřímé strategie: „ ... podporují a řídí učení, aniž by přímo zahrnovaly CJ a přímo se ho týkaly.“ (Vlčková 2007a: 66)

Co se týká konkrétního pojmu nepřímé strategie učení, je tento termín zatím v naší zemi jen málo používaný, avšak tematika, která je s nepřímými strategiemi spojená, je v České republice poměrně dobře prozkoumaná. Pouze tu postrádáme ono nové pojetí a označení, tak jak ho vidí R. L. Oxfordová a jak se nás s ním snaží seznámit Vlčková ve svých pracích. Mezi autory, kteří se zabývají studiem velmi podobných témat, jako jsou nepřímé strategie učení, řadí Vlčková (2007a) např. Švece, Mareše, Čápa, Kasíkovou či Kuliče.

Nepřímé strategie učení rozdělujeme na tři hlavní kategorie, které lze taktéž jako strategie přímé rozdělit na další podkategorie a i ty můžeme dále členit.

1.6.2.1 Metakognitivní strategie

Metakognitivní strategie umožňují studentovi ovlivňovat jeho vlastní proces učení. Vlčková (2007a) nám předkládá několik definic, z nichž jedna se týká starořeckého původu slova metakognice. Jelikož předpona meta nese význam „za“, můžeme metakognitivní strategie označit jako: „... strategie „za“ kognitivními strategiemi.“ (Vlčková 2007a: 66) Další možnou definicí těchto strategií, kterou autorka cituje na základě Psychologického slovníku Hartla a Hartlové (2004) je chápání metakognice jako: „... poznávání na druhou, poznávání toho, jak člověk poznává.“ (Vlčková 2007a: 66)

Výše uvedená charakteristika je založena spíše na psychologickém pojetí této problematiky. Za velice zdařilé považuji vymezení tohoto termínu z hlediska pedagogického. Tento popis metakognice, který lze nalézt, jak u Vlčkové, tak v Pedagogickém slovníku, je, dle mého, velice výstižný a můžeme snad říci, že postihuje celou tuto problematiku. Metakognice je charakterizována jako:

Způsobilost člověka plánovat, monitorovat, vyhodnocovat postupy, jejichž sám používá, když se učí a poznává. Jde o činnost vědomou, která vede člověka k poznání „jak já sám postupuji, když poznávám svět.

(Průcha, Walterová, Mareš 2008: 122)

Metakognitivní strategie tedy umožňují studentovi ovlivňovat jeho vlastní proces učení. V souvislosti s tímto uvádí Vlčková (2007a) skutečnost, že jsou studenti často vystaveni nutnosti osvojit si značné množství nových informací, bez toho aniž by jim byl poskytnut návod, jak vzniklou situaci zvládnout, aby byli ve svém snažení úspěšní. Studenti pak na základě neznalosti nebo špatného využití metakognitivní strategie jsou ve škole hodnoceni negativně a ztrácejí chuť k další práci. Vzniklá situace je tedy jistě jak z hlediska učení se cizímu jazyku, tak z hlediska celkového rozvoje studentovy osobnosti dosti nevýhodná. Studenti by tedy měli být vedeni k využívání metakognitivních strategií, aby pak následně mohli sami koordinovat proces učení. Je důležité, aby si našli svůj vlastní styl, uměli si stanovit cíle, vytvořit si plán a naučit se také flexibilitě při řešení úkolů. Metakognitivní strategie by měly studenty dovést k samostatnosti. Zajímavá je i myšlenka, kterou uvádí Anita Wendenová.

They can choose how to use resources. They may prioritize the aspects of language that they want to learn. By choosing and prioritizing, students set their own learning goals. Finally, students may plan what their learning strategies should be and change them if they are not successful.

(Wendenová, Rubinová, 1987:25)

Je zřejmé, že metakognitivní strategie jsou velice důležité, aby se studenti mohli stát úspěšnými. Avšak jak dokládají výsledky výzkumů např. Vlčková 2007a, O'Malley a kol. 1985, Chamotová a kol. 1987 jsou metakognitivní strategie používány studenty pouze zřídka a studenti mnohdy ani netuší, jaká je podstata např. autoevaluace a sebezpozorování, natož jak je správně využívat. Toto zjištění je zřejmé i z našeho výzkumu.

Následuje konkrétní rozdělení metakognitivních strategií podle Vlčkové na tři hlavní podkategorie a jejich další jednotky.

1. Zaměření učení

- a) Vytvoření si přehledu a propojení si nového se známým
- tvorba obecného schématu nového učiva, které je následně doplněno konkrétními detaily, shrnutí klíčových myšlenek, propojení nového se známým
 - **např.:** *brainstorming, přehlédnutí slovíček při přípravě na poslech*
- b) Zaměření pozornosti
- orientace pozornosti na obecné či specifické situace (řízená a selektivní pozornost)
 - **např.:** *reminding students to focus, giving students checklist on which to mark details (Oxfordová 1990)*
- c) Odklad mluvené produkce a zaměření na poslech
- odklad produkce vlastního verbálního projevu dokud není u studenta lépe rozvinuta dovednost porozumět slyšenému
- V České republice se spíše upřednostňuje mluvení již od začátku učení se cizímu jazyku, což neodpovídá přirozenému procesu osvojování.
- **např.:** *využití metody TPR (Fourová)*

2. Příprava a plánování učení

- a) Poznávání jak učení se jazyku probíhá
- snaha získat informace o zákonitostech učení
 - **např.:** *četba knih, článků, využití internetu*
- b) Příprava a organizování učení
- organizace učení na základě podmínek optimálně vyhovujících potřebám jedince

- **např.:** *plánování, tvorba poznámek, vytváření optimálního fyzického prostředí pro učení (teplo, světlo, atd.)*
- c) Stanovení cílů a dílčích úkolů
- určení cílů v učení se jazyku a to z hlediska dlouhodobého, střednědobého i krátkodobého
 - **např.:** *naučit se do roka neformálně užívat cizí jazyk, dočíst příběh přes víkend*
- d) Identifikace účelu jazykových úkolů
- stanovení účelu, smyslu a záměru konkrétního úkolu v kontextu všech čtyř jazykových dovedností (poslech, čtení, mluvení, psaní), úsilí o co nejefektivnější využití energie při snaze úspěšně zvládnout zadaný úkol
 - **např.:** *práce s autentickými materiály (koupení jízdenky, pohovor, atd.), dodržení formálního stylu (neformální, formální dopis)*
- e) Příprava na anticipované jazykové situace a úkoly
- plánování prvků a funkcí jazyka nutných pro jazykové úkoly a situace:
 - popis úkolu či situace – určení požadavků – kontrola jazykových zdrojů
 - stanovení dodatečných elementů a funkcí nutných pro splnění úkolu či situace
 - **např.:** *co musí být provedeno, aby bylo v budoucnu možno zvládnout daný úkol*
- f) Vyhledávání příležitostí k procvičování
- vyhledávání a vytváření příležitostí k procvičování cizího jazyka v reálných situacích
 - **např.:** *chatovat s rodilými mluvčími, shlédnout v kině cizojazyčný film*

3. Evaluace

a) Sebepozorování

- identifikace vlastních chyb, příčin jejich vzniku a následná snaha o jejich odstranění
- **např.:** *opětovné přečtení vlastního textu a opravení chyb (Fourová), vytvoření záznamového archu s učiněnými chybami a jejich správnou formou (Oxford 1990)*

b) Autoevaluace

- hodnocení vlastního pokroku studenta (lepší porozumění, čtení než dříve)
- **např.:** *záznamové archy, opakování didaktických testů*

1.6.2.2 Afektivní strategie

I zde se pokusím blíže definovat termín afektivní strategie. Pro definici slova afektivní nám poslouží termín *afektivita*, který je v Pedagogickém slovníku charakterizován jako: „Schopnost člověka reagovat na události vnitřního či vnějšího světa pocity, city, emocemi.“ Můžeme také říci, že se jedná o: „Soubor emocionálních procesů člověka. => citovost.“ (Průcha, Walterová, Mareš 2008: 12)

V souvislosti s afektivními strategiemi hovoříme tedy o pocitech, emocích, a jak dále uvádí Vlčková (2007a) sem také řadíme hodnoty, postoje a motivaci studentů ve vztahu k učení se cizímu jazyku. Právě tato část studentovy osobnosti je z hlediska jeho úspěchu či neúspěchu velice důležitá. Student by si měl budovat kladný vztah k jazyku a snižovat případnou úzkost, snažit se povzbudit sám sebe, dodat si potřebnou odvalu a naučit se pracovat se svými emocemi a pocity tak, aby dosáhl co možná nejlepšího výkonu a nezvládnutí jeho emocí mu nebránilo v cestě za úspěchem. Souhlasím s tvrzením, které uvádí Vlčková, že: „Negativní emoce mohou bránit pokroku v učení, i přesto, že žák po technické stránce ví, jak se CJ učit.“ (Vlčková 2007a: 71) Tento neúspěch, jak dále autorka dokladuje,

může být zapříčiněn i vlivem učitele a celkovým klimatem, které ve třídě panuje. Student může pociťovat značnou úzkost, jestliže má vystoupit před celou třídou. Často může být až paralyzován a díky nezvládnutí vlastních emocí není schopen ukázat, co se naučil. Vlčková (2007a) tedy doporučuje, aby se studenti naučili naslouchat tělesným signálům a tedy následně: „Na základě naslouchání vlastnímu tělu si lépe uvědomovat svou úzkost či strach, což je první krůček k možnosti je i kontrolovat.“ (Vlčková 2007a: 71 - 72)

V souvislosti s afektivními strategiemi autorka taktéž zmiňuje vliv, který má tolerance nejednoznačnosti a nejasnosti na dosahování úspěchů jednotlivých studentů. Je zřejmé, že student by měl být schopen do jisté míry akceptovat určité riziko a nebát se neúspěchu. Ovšem řadě studentů právě nejasná fakta či matoucí údaje, které nelze zcela přesně kategorizovat, způsobují značné problémy. Velmi zajímavý je fakt, který uvádí Vlčková na základě zjištění Ehrmannové a Oxfordové (1989), že: „... žáci, kteří jsou tolerantní vzhledem k ambivalenci, používají efektivnější strategie učení než žáci s nízkým prahem tolerance ambivalence, kteří se snaží co nejrychleji dostat k rychlému jasnému závěru.“ (Vlčková 2007a: 72)

Významnými pojmy, které by v souvislosti s afektivními strategiemi neměly být opomenuty, jsou postoje studenta a jeho motivace k učení se cizímu jazyku. Vlčková to potvrzuje slovy Oxfordové (1990), která na základě výzkumů říká, že:

Postoje ovlivňují motivaci a motivace spolu s postoji ovlivňuje výkonnost v učení jazyku, jak celkově, tak v oblasti jazykových dovedností. Kombinace faktorů motivace a postojů silně ovlivňuje to, zda žáci ztratí nebo si udrží dosaženou úroveň jazykových dovedností také poté, kdy skončí školní výuku jazyka.

(Vlčková 2007a: 71)

Z pohledu moderní metodiky je, myslím, právě otázka motivace a emocí velmi důležitá. Našli bychom celou řadu odborníků z řad psychologů i pedagogů,

kteří se tímto tématem zabývají. Jako příklad uvádím prof. PaedDr. Ivu Stuchlíkovou, CSc. a prof. PhDr. Františka Manna, CSc., kteří věnují právě těmto tématům značnou pozornost. Osobně tomuto tématu taktéž přikládám neopomenutelný význam, jelikož právě otázku motivace studentů považuji za jednu z klíčových v oblasti vzdělávání a snahu o kladnou motivaci pokládám za velký úkol, který musejí pedagogové společně se svými studenty zvládnout.

Následuje členění afektivních strategií na tři hlavní podkategorie a konkrétní jednotky.

1. Snižování úzkosti

- a) Využívání progresivní relaxace, hloubkového dýchání či meditace
 - střídání napětí a relaxace všech skupin svalů v těle, hloubkové dýchání a meditační techniky
 - **např.:** plný jógový dech (Fourová)

- b) Využití hudby
 - poslech uklidňující hudby
 - **např.:** relaxační hudba, koncerty

- c) Využití smíchu
 - využití relaxačního působení smíchu na organismus jedince
 - **např.:** sledování komedií, četba zábavné literatury, vtipů, hry

2. Sebe povzbuzování, dodávání si odvahy

- a) Tvorba pozitivních výroků
 - technika tzv. samomluvy, promlouvání se sebou samým, říkání či napsání si pozitivního hodnocení sebe samého pro udržení motivace a dosažení lepších výsledků

- **např.:** *To zvládnou!; Chyby jsou proto, aby se člověk učil!; Zlepšuji se – je mi lépe rozumět.*

b) Rozumné přijetí rizika

- přijetí rizika v situacích, kdy je pravděpodobný výskyt chyb či ztrapnění studenta
- **např.:** *dodání si odvahy*

c) Sebeodměňování

- pochvala či odměna sebe sama za dobrý výkon v učení se cizímu jazyku
- **např.:** *koupě dárku, výlet (Fourová)*

3. Práce s emocemi

a) Naslouchání svému tělu

- naslouchání pozitivním (radost, štěstí, klid) i negativním (napětí, neklid, bolest hlavy) signálům vlastního těla
- **např.:** *relaxace, odpočinek, dostatečný spánek, kvalitní strava*

b) Používání kontrolního seznamu

- použití kontrolního seznamu (záznamového archu) pro zjištění, uvědomění si a zlepšení pocitů, postojů a motivace v souvislosti s učení se cizímu jazyku
- **např.:** *studenti vyplňují záznamový arch jednou za týden a pak o konkrétních elementech společně diskutují*

c) Vedení deníku o učení se cizímu jazyku

- vedení deníku za účelem sledování událostí a pocitů v procesu učení se cizímu jazyku, identifikace situace a upevnění svého stanoviska
- **např.:** *„stěžování“ si deníku*

d) Mluvení o svých pocitech s někým jiným

- povídání si s ostatními jedinci za účelem objevení, uchopení a vyjádření pocitů týkajících se učení se cizímu jazyku, docílení odreagování, nalezení řešení problémů, poučení, atd.
- **např.:** *diskuse o přestávce, svěřeni problémů rodičům, učitelům*

1.6.2.3 Sociální strategie

I když termín sociální strategie opět není v publikacích konkrétně definovaný jako celek, pro přiblížení pojmu použijeme termín *sociální*, který má souvislost se společenskými vztahy, jak uvádí Vlčková (2007a) dle Hartla a Hartlové 2000, 2004. Se sociálními strategiemi má spojitost termín *sociální učení*. Pedagogický slovník ho definuje jako: „Učení, které se uskutečňuje v sociálních podmínkách, sociálních situacích, v interakci s jinými lidmi.“ (Průcha, Walterová, Mareš 2008: 220) Jak se dále dočítáme v Pedagogickém slovníku (2008), sociálním učení se uskutečňuje proces *socializace*. Ta je definována jako: „Celoživotní proces, v jehož průběhu si jedinec osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu a začleňuje se tak do společnosti.“ (Průcha, Walterová, Mareš 2008: 216) Z této formulace je patrné, že sociální strategie jsou nedílnou součástí každodenního života všech lidí a můžeme tedy říci, že jsou nástrojem, který lidé používají k objevování, pochopení a integraci do společnosti ostatních lidí. Významnou pozici v tomto procesu zastává jazyk, který je prostředkem k dorozumívání mezi lidmi. Lidé si prostřednictvím jazyka předávají informace a tím tedy tzv. komunikují.

Využití sociálních strategií je tedy velmi důležité a umožňuje člověku lépe pochopit a reagovat na vzniklé skutečnosti. V souvislosti s tím je nutné zmínit pojem *kooperativní strategie*, které, jak uvádí Vlčková (2007a), můžeme chápat jako spolupráci jednotlivců v průběhu osvojování, učení a používání cizího jazyka. Tuto kooperaci pokládám z hlediska školního prostředí za velice důležitou a jsem rozhodně pro rozvoj „skupinového ducha“ ve školních třídách. Z mého

pohledu je kooperativní strategie jednou ze stěžejních, jelikož pomáhá studentovi nejen ve školním prostředí, ale jejich vhodné osvojení mu může pomoci i v jeho budoucím životě ať už z hlediska osobního či pracovního. Jak se dočítáme ve Vlčkové (2007a), kooperativní učení není bohužel ve školách zatím rozvíjeno do uspokojivé míry a studenti ho tedy příliš nevyužívají. Důvodem je, jak se vědci domnívají: „... kontext školského systému – tlak školy a učitele na soutěživost.“ (Vlčková 2007a: 75) S tímto názorem musím na základě vlastních zkušeností bohužel souhlasit. Školy by se měly snažit o podporu kooperace u studentů, neboť vede k rozvoji sebeúcty, důvěry, respektu, vcítění se do jiných a jak dále uvádí Vlčková také k:

Snížení předsudků, růstu altruismu a vzájemného zájmu, k lepšímu uspokojování z práce na straně žáků i učitele či silnější motivaci k učení CJ. Přináší více příležitostí k procvičení CJ, více zpětné vazby týkající se chyb při učení či větší míru užívání rozličných funkcí jazyka.

(Vlčková 2007a: 75)

Sociální strategie lze rozdělit do tří hlavních podkategorií a ty pak lze členit ještě dál.

1. Dotazování

a) Požádání o vysvětlení nebo verifikaci

- dotazy směrem k mluvčímu, jejichž cílem je při nepochopení vyjasnit si, co mluvčí řekl
- **např.:** „*Would You repeat that, please?*“; „*What does _____ mean?*“ (Oxford 1990: 169)

b) Požádání o opravení

- žádost o opravení nebo opravování mluveného i psaného projevu

- **např.:** *žádost o korekci projevu učitelem (Fourová)*

2. Spolupráce

a) Spolupráce s vrstevníky

- spolupráce (kooperace) s ostatními studenty při učení se cizímu jazyku
- **např.:** *konverzace v cizím jazyce ve dvojicích či skupinkách*

b) Spolupráce s lepšími mluvčími CJ

- spolupráce (kooperace) s rodilými mluvčími či zdatnějšími mluvčími cizího jazyka
- **např.:** *konverzace v cizím jazyce ve dvojicích či skupinkách*

3. Empatie

a) Rozvíjení kulturního porozumění

- snaha vcítit se do druhých osob prostřednictvím jejich kultury
- **např.:** *srovnávání vánočních zvyků v ČR a USA (Fourová)*
- *„students can bring in cultural artifacts from travelling abroad“ (Oxford 1990: 172)*

b) Uvědomování si myšlenek a pocitů druhých

- pozorování a vnímání chování druhých osob, případné dotázání na jejich myšlenky a pocity, u čtení se jedná o tzv. čtení mimo řádky
- **např.:** *zčervenání v obličeji - nervozita, vztek; nejistota studenta, co má dělat – přerušování očního kontaktu (Fourová)*

Oproti přímým strategiím, které mají přímou spojitost s učení se cizímu jazyku, jak z uvedeného vyplývá, se nepřímé strategie podílejí na učení se jazyku nepřímě. Tím tak doplňují strategie přímé a tvoří tedy navzájem se podporující

celek. S tímto tvrzením se setkáváme u Vlčkové, která, jak bylo již zmiňováno, vychází z poznatků R. L. Oxfordové.

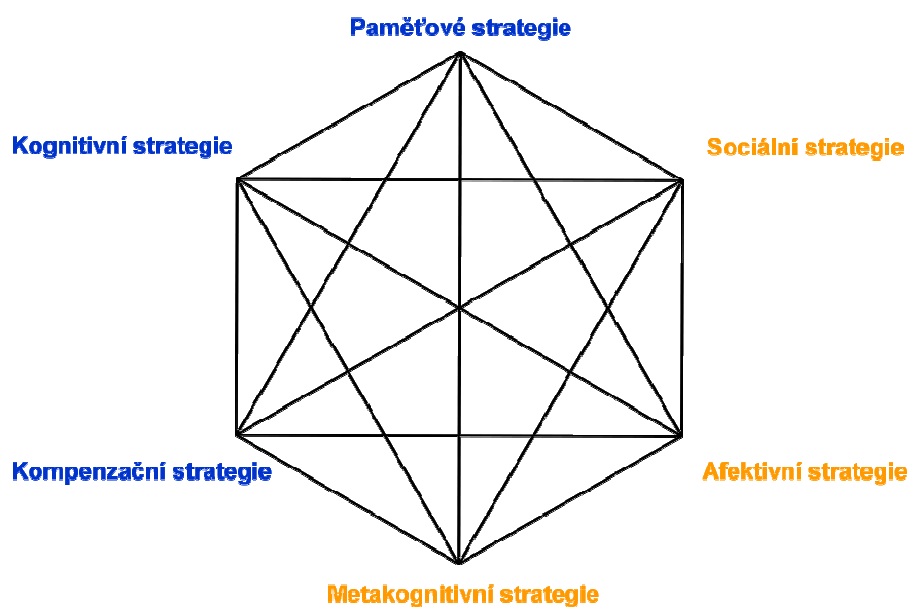
Nepřímé strategie jsou propojeny s přímými strategiemi a tvoří jejich nedílný protipól, jsou aplikovatelné na všechny čtyři základní jazykové dovednosti (čtení, mluvení, psaní, poslech).

(Vlčková 2007a: 66)

V následujícím grafu můžeme vidět vzájemnou provázanost přímých a nepřímých strategií.

Graf č. 1: Schéma vztahů mezi skupinami strategií (Vlčková 2007:46)

(přejato od Oxfordová 1990: 15)



Jak je patrné z výše uvedeného schématu, každá ze skupin strategií může ovlivňovat ostatní strategie. Strategie přímé i nepřímé tedy dohromady vytváří jeden vzájemně propojený a podporující se celek. Při charakterizaci jednotlivých

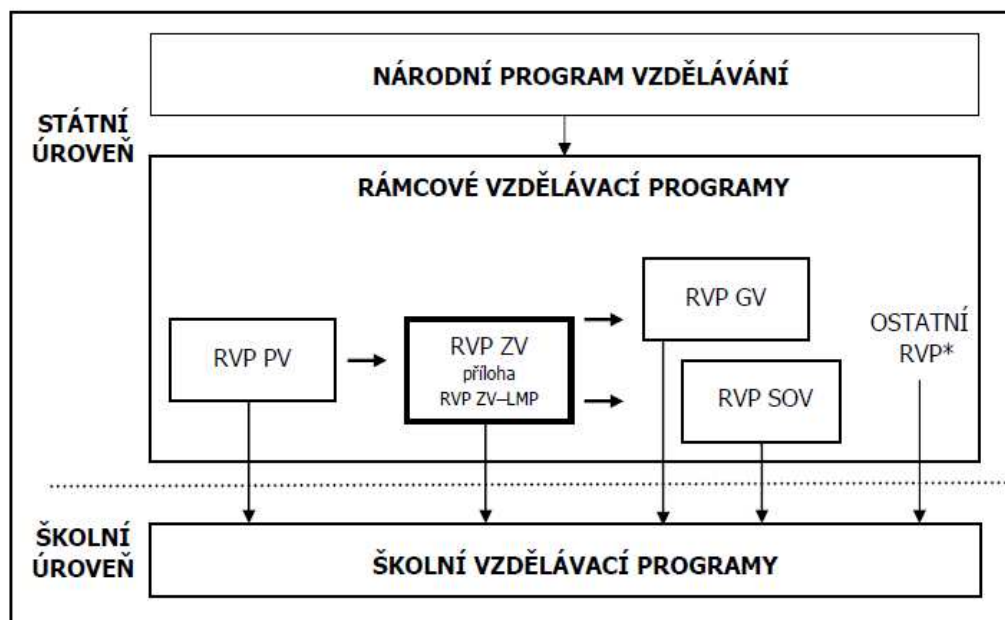
strategií můžeme také získat pocit, že se jednotlivé strategie vzájemně překrývají, či se alespoň týkají velice blízkých témat. Snad právě tento fakt, že mezi strategiemi učení nebyly nalezeny konkrétní hranice, je důvodem, proč se zatím autorům nepodařilo shodnout na jedné konkrétní klasifikaci strategií učení a panuje v tomto ohledu zatím neshoda. Mnoho badatelů však považuje právě klasifikaci R. L. Oxfordové, ze které vychází moje diplomová práce, za nejvýstižnější a v dnešní době nejpřesněji formulovanou.

2. Pojetí výuky cizích jazyků s ohledem na současné vzdělávání

2.1 Rámcový vzdělávací program

V posledních letech prošel a můžeme říci, že stále ještě prochází systém školství řadou změn, na které si postupně musí zvyknout jak studenti, tak pedagogičtí pracovníci. Je to rovněž z toho důvodu, že se již nevyučuje podle osnov, ale základním pilířem, který upravuje parametry vzdělávání od 3 do 19 let je Národní program pro vzdělávání neboli „Bílá kniha“. Z tohoto dokumentu pak vycházejí ostatní kurikulární dokumenty tzv. Rámcové vzdělávací programy, které upravují podmínky, za kterých jsou školy povinné vytvářet Školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP). Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP) jsou specifikovány pro všechny úrovně vzdělávání a to pro předškolní, základní a středoškolské vzdělávání. (viz. Graf č. 2)

Graf č. 2: *Systém kurikulárních dokumentů (přejato včetně legendy z RVP, 2007:9)*



Graf 1 - Systém kurikulárních dokumentů

Legenda: RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV-LMP); RVP GV – Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání; RVP SOV – Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání.

* Ostatní RVP – rámcové vzdělávací programy, které kromě výše uvedených vymezuje školský zákon – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro jazykové vzdělávání, případně další.

Jak již bylo zmíněno výše, RVP je definován pro všechny úrovně vzdělávání a to například i pro základní umělecké obory základního vzdělávání a pro jazykové školy v právním státní jazykové zkoušky. S ohledem na fakt, že výzkumná část mé diplomové práce se uskutečnila v jedné z nižších tříd osmiletého gymnázia, vybrala jsem si RVP pro základní vzdělávání, které taktéž definuje výuku na nižších stupních gymnázií.

Nejprve by bylo vhodné ve stručnosti charakterizovat RVP a následně se zaměřit na jednotlivé části, které jsou vzhledem k tématu strategie učení se anglickému jazyku důležité.

Jeřábek a Tupý (2007: 10) charakterizují Rámcové vzdělávací programy takto:

- vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě;
- vycházejí z koncepce celoživotního učení;
- formulují očekávanou úroveň vzdělávání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání;
- podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů.

Jedním z cílů základního vzdělávání popsaných v RVP ZV je tedy vytvořit:

... podmětne a tvůrčí školní prostředí, které stimuluje nejschopnější žáky, povzbuzuje méně nadané, chrání i podporuje žáky nejslabší a zajišťuje, aby se každé dítě prostřednictvím výuky přizpůsobené individuálním potřebám optimálně vyvíjelo v souladu s vlastními předpoklady pro vzdělávání.

(Jeřábek, Tupý 2007: 12)

Přístup ke vzdělávání podle autorů Jeřábka a Tupého (2007), jehož základem je pozitivní atmosféra školního prostředí, vytváří vhodné podmínky pro všestranný rozvoj osobnosti studenta. Jeřábek a Tupý (2007) dále uvádí, že student má

možnost plnit konkrétní a pro něj splnitelné úkoly. Učitel by měl také při posuzování studentova výkonu zhodnotit jeho individuální změny a snažit se hodnotit studenta především pozitivně. Stejně jako Jeřábek a Tupý souhlasím s názorem, že: „Žákům musí být dána možnost zažívat úspěch, nebát se chyby a pracovat s ní.“ (Jeřábek, Tupý 2007: 12) Podle výše zmíněných skutečností, které jsou stěžejní pro současné vyučování, se lze tedy domnívat, že používání strategií učení je pro studenta, při jeho snaze být ve škole úspěšný, velmi přínosné.

2.1.1 Klíčové kompetence

V dnešní době bychom se podle zásad RVP (2007) neměli již ve školách setkávat s prostým memorováním pojmů, kterým studenti nerozumí a nemají často spojitost s praktickým použitím v běžném životě. Naopak, jak uvádí Jeřábek a Tupý (2007), je velice důležité utvářet a následně pak rozvíjet *klíčové kompetence* studentů a poskytnout jim spolehlivý základ všeobecného vzdělávání, který pro ně bude přínosný z hlediska jejich úspěšnosti jak v osobním, tak následně i v profesním životě.

Hlavním cílem základního vzdělávání je tedy naplňování těchto cílů (Jeřábek, Tupý 2007: 12, 13):

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svěbytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situacích, rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě

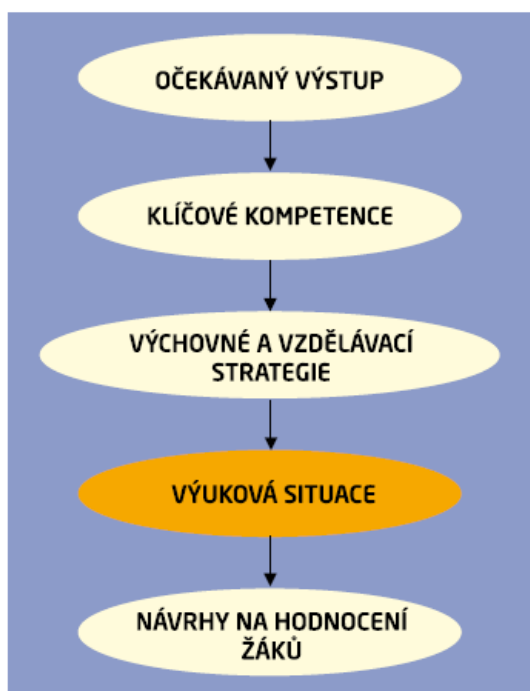
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi
- pomáhat žákům, poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci

Jestliže mají být u studentů v průběhu vzdělávání utvářeny a následně rozvíjeny klíčové kompetence, je nutné, abychom se s tímto termínem blíže seznámili. RVP považuje klíčové kompetence za: „ ... souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“ (2007: 14) Jak uvádí RVP (2007) proces získávání klíčových kompetencí je dlouhý a složitý. S ohledem na klíčové kompetence má základní vzdělávání poskytnout studentovi základ pro jeho snažení v následujících etapách ať už studijního, profesního či osobního života. Jak podotýkají Jeřábek a Tupý (2007), klíčové kompetence bychom neměli pokládat za izolované celky. Naopak je tyto autoři vidí jako multifunkční a vzájemně prolínané mezi jednotlivými předměty. Jak dále RVP vzhledem ke klíčovým kompetencím zdůrazňuje: „ ... k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.“ (Jeřábek, Tupý 2007: 14) V příručce od Kocourkové a kol. (2011) se můžeme dočíst, že stěžejní je výsledek vzdělávání. V návaznosti na to již učivo a jeho osvojování není tak důležité. Důraz je především kladen na dosažení konkrétních vědomostí, dovedností, postojů a kompetencí využitelných v konkrétních situacích. Kocourková a kol. (2011) dále dodává, že: „Důležité je tedy to, k čemu má učitel se žáky dojít. V jednotlivých vzdělávacích oborech jsou to očekávané výstupy, na nadoborové úrovni pak klíčové kompetence.“ (Kocourková a kol. 2011: 5)

Jak sama Kocourková a kol. (2011) podotýkají, z dosavadních průzkumů je zřejmé, že pedagogové zatím stále vidí jako obtížné zařazovat do výuky

činnosti a situace tak, aby docházelo k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí studentů. To vidí Kocourková a kol. (2011) jako nedostatek a proto se tedy snaží poskytnout určitý návod, jak tuto situaci zlepšit a odstranit tak nejistoty pedagogů. V následujícím schématu (Graf č. 3) můžeme vidět, jak by měla vypadat úvaha pedagoga při vytváření konkrétní výukové situace.

Graf č. 3: Schéma znázorňující jednotnou strukturu příkladů konkrétních výukových situací (Kocourková a kol. 2011:7)



Legenda: Kocourková a kol. (2011)

Očekávaný výstup – to čeho má být dosaženo

Klíčové kompetence – jakou kompetenci lze při dosahování výstupu rozvíjet

Výchovné a vzdělávací strategie – jejich prostřednictvím se naplňují očekávané výstupy a klíčové kompetence

Výuková situace – v nich se naplňují výstupy a rozvíjí klíčové kompetence

Návrhy na hodnocení žáků – hodnocení užití klíčových kompetencí při dosahování očekávaných výstupů

Nyní bychom přistoupili k jednotlivým typům klíčových kompetencí studentů tak, jak by je měli ovládat na konci základního vzdělávání, dle popisu Jeřábka a Tupého (2007: 14 – 17):

Na konci základního vzdělávání žák:

- kompetence k učení
 - vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení

- vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě
 - operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy
 - samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využívání v budoucnosti
 - poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich
- kompetence k řešení problémů
- vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností
 - vyhledává informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému
 - samostatně řeší problémy, volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy
 - ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací, sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů

- kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí
- kompetence komunikativní
 - formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
 - naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje
 - rozumí různým typům textů a záznamů, obrazovým materiálům, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění
 - využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem
 - využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi
- kompetence sociální a personální
 - účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společenské práce
 - podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá
 - přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu,

oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají

- vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty

➤ kompetence občanské

- respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí
- chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu
- rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka
- respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit
- chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti

➤ kompetence pracovní

- používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky
- přistupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i

z hlediska svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot

- využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření
- orientuje se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, chápe podstatu, cíl a riziko podnikání, rozvíjí své podnikatelské myšlení

Z výše uvedeného lze tedy odvodit, že strategie učení jsou nedílnou součástí vzdělávacího procesu. Můžeme je považovat za nástroj ale i cíl, kterým rozvíjíme konkrétní klíčové kompetence u studentů. Znalost strategií učení studentů může tak pedagogovi usnadnit vytváření vhodného edukačního prostředí, ve kterém pak mohou být efektivně rozvíjeny klíčové kompetence studentů.

2.1.1.1 Vliv strategií na rozvoj klíčových kompetencí

Důvodem proč se v mé diplomové práci ve větší míře věnuji tématu RVP a detailnímu popisu jednotlivých klíčových kompetencí, které mají být u studentů formovány a dále rozvíjeny je fakt, že právě s kurikulárními změnami ve školství se strategie učení staly tématem číslo jedna. Jak správně podotýká Vlčková (2007a), jedná se v souvislosti se strategiemi učení o stále ještě neobjasněné téma a to, jak zajistit, aby učení probíhalo co nejefektivněji. Jelikož je tedy hlavní snahou současného vzdělávání zajistit co největší efektivitu, jsou v RVP právě strategie učení společně s motivací studentů pro celoživotní vzdělávání stanoveny jako jeden ze základních cílů, které mají být naplněny. Ve spojitosti s tímto můžeme říci, že strategie učení jsou nástrojem pro utváření a rozvoj klíčových kompetencí studentů. Čím lépe a více budou strategie učení studenty používány, tím bude možno lépe dosahovat klíčových kompetencí. To potvrzuje i mínění Vlčkové (2007a) a Oxfordové (1990), které poznamenávají, že jednotlivé klíčové

kompetence jsou zahrnuty v problematice strategií učení. Jak nás Vlčková (2007b) informuje, některé strategie jsou společné pro více vzdělávacích oblastí, jiné jsou naopak specifické jen pro konkrétní oblast.

S ohledem na učení se cizímu jazyku vyzdvihuje Vlčková (2007a) především užívání strategií učení za účelem rozvoje *komunikativní kompetence*. Toto stanovisko je zcela logické a oprávněné, jelikož u jazyků jde především o schopnost jedince komunikovat. Všechny snahy by tedy měly směřovat k rozvoji této kompetence. Jako příklad uvádí metakognitivní strategii, která umožňuje studentovi plánovat, zaměřovat a organizovat jednotlivé činnosti a postup právě směrem k výše zmíněné kompetenci. Taktéž afektivní strategie rozvíjí sebedůvěru studenta, sociální podporuje interakci. Obě mu tedy umožňují lépe komunikovat. Neméně důležitá je v této souvislosti *kompetence k učení*, díky níž je student schopen se cizí jazyk učit. K tomuto účelu slouží například paměťová strategie, která dovolí studentovi si nové informace zapamatovat a znovu si je vybavit. S tím souvisí i použití kognitivní strategie, s jejíž pomocí je student schopen cizí jazyk zpracovat do podoby, která je pro něj srozumitelná. Můžeme sem zařadit i afektivní a sociální strategie, stejně tak jako kompenzační a metakognitivní. Myslím, že všechny strategie jsou platné při rozvoji kompetence k učení.

V SERR (2002: 103) se lze dočíst, že: „Všechny lidské kompetence přispívají nějakým způsobem ke schopnosti uživatele jazyka komunikovat a mohou být považovány za aspekty komunikativní kompetence.“ S ohledem na výuku cizích jazyků bych si tedy dovolila tvrdit, že sem můžeme zařadit i rozvoj *kompetence k řešení problémů*. Použitím kognitivní strategie je student schopen například vydedukovat gramatické pravidlo či zvládne při použití afektivní strategie překonat neúspěch a dále hledat možná řešení daného úkolu. Sociální strategie mu poslouží například při obhajobě jeho rozhodnutí pro užití konkrétního slovíčka. Při rozvoji *kompetence sociální a personální* s ohledem na cizí jazyk může student využít kompenzační strategie, jako je například odhad sdělení na základě tónu hlasu, gest, naléhavosti atd. Tím může přispět k lepšímu porozumění a náladě ve skupině. Již z názvu je zřejmé, že do souvislosti s touto

kompetencí můžeme dát i strategie afektivní a sociální. Ty mohou sloužit k sebepovzbuzování, vzájemné podpoře studentů při používání jazyka, empatii, spolupráci a pomoci při jazykových úkolech. V kontextu rozvoje *kompetence občanské* je třeba vidět cizí jazyk a učení se mu i z pohledu kulturního a historického. Jako příklad můžeme uvést užití sociální strategie, která umožní jedinci porozumět kulturním rozdílům v různých zemích světa. K porovnávání rozdílů v tradicích zase studentům poslouží kognitivní strategie. K rozvoji poslední *pracovní kompetence* lze použít například metakognitivní strategii, která poslouží k naplánování jednotlivých fází, které jsou potřebné pro zvládnutí úkolu. Následně může student výsledek své činnosti zhodnotit autoevaluací. Pro rozvoj této kompetence může být studentovi ku prospěchu i paměťová strategie, kterou použije pro asociování známého s novým a tak bude při práci úspěšnější.

Závěrem lze tedy konstatovat, že je poměrně složité striktně oddělit vliv jednotlivých strategií na rozvoj konkrétních kompetencí. Z již zmíněné charakteristiky strategií i kompetencí je zřejmé, že dochází k vzájemnému prolínání jak strategií, tak i kompetencí. Osobně bych se klonila k názoru, že při rozvoji klíčových kompetencí, je možné uplatnit v menší či větší míře všechny strategie. Otázka míry využitelnosti strategií učení k rozvoji klíčových kompetencí by mohla být námětem k dalším výzkumům v této oblasti.

2.1.2 Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace

RVP ZV (2007) rozděluje vzdělávací *obsah* do několika vzdělávacích *oblastí*, které jsou pak následně tvořeny jedním nebo více vzdělávacími *obory*. Jelikož se zabývám strategiemi učení anglického jazyka, vyberu si vzdělávací oblast – *Jazyk a jazyková komunikace*, pod kterou řadíme vzdělávací obory: *Český jazyk a literatura*, *Cizí jazyk* a *Další cizí jazyk*. Právě obor Cizí jazyk a Další cizí jazyk se pokusím v této kapitole diplomové práce blíže specifikovat.

V RVP ZV (2007: 20) nalezneme následující definici:

Cizí jazyk a Další cizí jazyk přispívají k chápání a objevování skutečností, které přesahují oblast zkušeností zprostředkovaných mateřským jazykem. Poskytují živý jazykový základ a předpoklady pro komunikaci žáků v rámci integrované Evropy a světa.

Podle autorů Jeřábka a Tupého (2007) dochází postupným osvojováním cizích jazyků ke snižování jazykových bariér a následně i ke zvýšení mobility v jejich životě. Jedinci se také blíže seznamují s ostatními kulturami a tradicemi. Znalost cizích jazyků je přínosná i pro školy a jejich studenty samotné, neboť jak uvádí Jeřábek a Tupý (2007: 21): „... vytváří podmínky pro spolupráci škol na mezinárodní úrovni.“

Jelikož byla případová studie uskutečněna u studentů nižšího stupně gymnázia, kteří studují anglický jazyk jako první cizí jazyk, zaměříme se nyní na vzdělávací obsah vzdělávacího oboru cizí jazyk pro 2. stupeň, který je určen taktéž pro studenty nižších tříd víceletých gymnázií.

Nejprve bychom se zaměřili na vzdělávací obsah. Jak je to uvedené v RVP ZV (2007: 18) „Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů (včetně doplňujících oborů) je tvořen očekávanými výstupy a učivem.“

Očekávané výstupy mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřitelné. Vymezují předpokládanou způsobilost využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě. RVP ZV stanovuje očekávané výstupy na konci 3. ročníku (1. období) jako orientační (nezávazné) a na konci 5. ročníku (2. období) a 9. ročníku jako závazné.

Učivo je v RVP ZV strukturováno do jednotlivých tematických okruhů (témat, činností) a je chápáno jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů. (Jeřábek, Tupý 2007: 18)

Očekávané výstupy studenta z hlediska *receptivních řečových dovedností* dle Jeřábka a Tupého (2007: 27)

- čte nahlas a foneticky správně texty přiměřeného rozsahu
- rozumí obsahu jednotlivých textů v učebnicích a obsahu autentických materiálů s využitím vizuální opory, v textech vyhledává známé výrazy, fráze a odpovídi na otázky
- rozumí jednoduché a zřetelně vyslovované promluvě a konverzaci
- odvodí pravděpodobný význam nových slov z kontextu textu
- používá dvojjazyčný slovník, vyhledá informaci nebo význam slova ve vhodném výkladovém slovníku

Očekávané výstupy studenta z hlediska *produktivních řečových dovedností* dle Jeřábka a Tupého (2007: 27)

- sestaví jednoduché (ústní i písemné) sdělení týkající se situací souvisejících s životem v rodině, škole a probíranými tematickými okruhy
- písemně, gramaticky správně tvoří a obměňuje jednoduché věty a krátké texty
- stručně reprodukuje obsah přiměřeně obtížného textu, promluvy i konverzace
- vyžádá jednoduchou informaci

Očekávané výstupy studenta z hlediska *interaktivních řečových dovedností* dle Jeřábka a Tupého (2007: 27)

- jednoduchým způsobem se domluví v běžných každodenních situacích

Dále RVP popisuje učivo, které má být studenty probráno. Učivo je rozděleno do pěti okruhů, následujícím způsobem (Jeřábek, Tupý 2007: 28)

- jednoduchá sdělení – oslovení, reakce na oslovení, pozdrav, přivítání, rozloučení, představování, omluva, reakce na omluvu, poděkování a reakce na poděkování, prosba, žádost, přání, blahopřání, žádost o pomoc, službu, informaci, souhlas/nesouhlas, setkání, společenský program

- základní vztahy – existenciální (Kdo?...), prostorové (Kde? Kam?...), časové (Kdy?...), kvalitativní (Jaký, Který, Jak?...), Kvantitativní (Kolik?...)
- tematické okruhy – domov, rodina, bydlení, škola, volný čas a zájmová činnost, osobní dopis, formulář, dotazník, sport, péče o zdraví, stravování, oblékání, nákupy, příroda, počasí, člověk a společnost, cestování, sociokulturní prostředí příslušných jazykových oblastí a České republiky
- slovní zásoba a tvoření slov
- gramatické struktury a typy vět, lexikální princip pravopisu slov

3. Role učitele a role studenta v současném vzdělávání

Myslím, že je též důležité zmínit, co znamenají výše diskutované změny pro studenty a jejich učitele. Shodneme se jistě na tom, že s měnícím se pohledem na vzdělávání se nepochybně mění i role jejich dvou hlavních protagonistů, tedy učitele a studenta. Zatímco v minulosti bylo úkolem učitele předat studentovi většinu informací a aktivita tudíž byla spíše kladena na učitele, v současnosti se stává učitel průvodcem studenta ve vzdělávání. Je proto snahou, aby byl především student aktivní při nabývání informací a snažil se hledat cesty, které mu umožní zvýšit efektivitu jeho konání při dosahování požadovaného cíle. V tomto kontextu jsou diskutované strategie jedním z klíčových bodů a bylo by proto dobré zamyslet se nad otázkou, co je nyní hlavním úkolem vyučujících a jaké jsou jejich cíle. Identickou otázku si můžeme položit rovněž z pohledu studujících.

Za inspirativní a tuto otázku vystihující považuji citát J. A. Komenského: „Naší didaktiky začátkem i koncem budiž: vypátrati a najíti způsob, podle něhož by ti, kdo učí, učili méně, ti však, kdo se učí, naučili se více.“ (Janíková a kol. 2011: 50)

3.1 Role učitele

Jednu z nejucelenějších charakteristik, kterou bychom mohli obecně popsat učitelskou profesí, nám poskytuje Pedagogický slovník a to tedy, že učitel je:

Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost.

(Průcha, Walterová, Mareš 2008: 261)

Autoři také dodávají, že učitel spoluvytváří edukační prostředí a klima třídy, kdy je organizátorem a koordinátorem činnosti studentů, řídí a hodnotí proces učení. Zároveň stoupá význam interakce se studenty a vzájemná komunikace mezi učitelem, studenty, rodiči a také v kolektivu učitelů. Myslím, že tato definice vystihuje zcela přesně každodenní pracovní náplň, každého učitele. Na základě této definice bychom mohli říci, že učitel je hlavním stratégem, jehož snahou je vytvořit nejoptimálnější prostředí a podmínky, ve kterých studenti budou mít možnost co nejlépe rozvíjet své schopnosti a docílit tak v rámci jejich možností co nejlepšího výsledku. S tím jsou samozřejmě spojené strategie učení, a jak dokládá Vlčková, je snahou učitelů v oblasti osvojování strategií učení jedinců na prvním stupni: „ ... motivovat žáky k dalšímu učení, vedení k učební aktivitě a k poznání, že je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodnou cestu řešení problémů.“ (Vlčková 2007b: 4) Tato snaha je pak dále rozvíjena na druhém stupni základních škol a nižších stupních víceletých gymnázií, kde je záměrem pomoci studentům získat vědomosti, dovednosti a návyky, které jim umožní samostatné učení.

Než vstoupí vyučující do třídy, měl by si ujasnit, co bude obsahem, cílem hodiny a jaké metody a pomůcky budou během vyučování zapotřebí. Aby hodina byla smysluplná a správným způsobem odpovídala požadavkům dnešního vzdělávání, je třeba si vytvořit efektivní plán. Tato činnost, myslím si, není rozhodně jednoduchá, jelikož učitel má ve třídě více studentů a každému studentovi vyhovuje při učení jiný postup. Učitel by se proto měl snažit nabídnout studentovi co nejpestřejší paletu návodů a postupů tak, aby měl každý student možnost vybrat si právě ten postup, který je pro něj nejvýhodnější. Jde o to, aby všichni studenti měli šanci být úspěšní a tak je žádoucí, aby u nich byly postupně rozvíjeny strategie učení.

Pro začlenění strategií učení do edukačního procesu hovoří i fakt, se kterým nás seznamuje Janíková a kol. (2011: 62) a to tedy: „ ... že strategie učení lze rozvíjet, měnit a přizpůsobovat individuálním potřebám a schopnostem žáka.“ Výše uvedené tvrzení považuji za stěžejní, jelikož učitel má do jisté míry možnost ovlivnit studentovo učení a následně i výsledky učení tím, že ho navede na užití

vhodné strategie učení. Základním předpokladem je však znalost osobností studentů a strategií, které používají. Skutečnost, že strategie učení jsou flexibilní, vítám především s ohledem na slabší studenty, kteří dosahují horších studijních výsledků. Jestliže bychom jim my jako učitelé ukázali vhodný postup, který by pro ně byl přijatelný a zároveň i efektivní, mohou být i oni úspěšní stejně jako jejich vrstevníci, kteří jsou schopni aplikovat vhodnou strategii učení většinou sami.

Na výše diskutované navazuje i myšlenka Wendenové a Rubinové (1987) které uvádí, že hlavním úkolem učitelů by měla být podpora takového edukačního prostředí, ve kterém se studenti budou moci zamyslet nad jednotlivými strategiemi a vyzkoušet si, které jsou pro jejich potřeby nejefektivnější. Oxfordová (1990) vidí úlohu učitele jako pomocníka, průvodce a rádce, diagnostika, soudce či také posuzovatele a hodnotitele. Dále též dodává, že: „New teaching capacities also include identifying students' learning strategies, concluding training on learning strategies, and helping learners become more independent.“ (Oxfordová 1990: 10) Autorka se také snaží říci, že rozhodně nejde o ztrátu dosavadní řídicí a vzdělávací role učitele, avšak má jít především o změnu ve vztahu mezi učitelem a studentem. Nemělo by se již jednat v případě učitele pouze o nadřazenou autoritu, ale můžeme říci o kooperativní vztah učitele a studenta, který je oběma stranám ku prospěchu. Byli bychom asi naivní, kdybychom si mysleli, že všichni učitelé jsou novým konceptem vzdělávání nadšeni. Je nutno říci, že mnozí pedagogové s dlouholetou praxí se k inovacím staví poněkud skepticky, jelikož v tom vidí další zátěž pro jejich už tak dosti náročné povolání. Opak je však pravdou a právě tento způsob vyučování založený na rozvoji strategií učení studentů by měl učitelům ulehčit jejich práci, jelikož jak již bylo řečeno, především student se stává v procesu vzdělávání více aktivním. Je pravdou, že toto téma je poměrně nové a proto by měl být dán pedagogům prostor a čas, aby se s novým modelem vzdělávání seznámili a sžili. Osobně bych však přivítala větší množství materiálů a publikací, které se tomuto tématu budou věnovat. V současné době je mým pocitem, že učitelé jsou si stále nejistí způsobem, jakým

mají studenty nově vést a mnohdy postrádají praktickou představu o možnostech strategií učení. Ke zlepšení situace přispěje snad i dílem má práce.

3.2 Role studenta

Pokud se budeme věnovat nové roli studenta, můžeme se opět opřít o citaci Oxfordové (viz. výše), ve které se hovoří o větší nezávislosti studentů. Na tu navazuje Janíková a kol. (2011) podotýkajíc, že student má být ve výuce veden k samostatnému plánování, přípravě a taktéž autoevaluaci. Stejně tak jako se má student seznamovat s novými informacemi, tak má být obeznamován se všemi možnými způsoby, kterými by si je mohl co nejlépe osvojit a být schopen je dál používat či rozvíjet.

Z tohoto vychází myšlenka *autonomního učení*, za jehož stěžejní bod můžeme považovat právě strategie učení. Čím lépe bude student schopen používat strategie učení, tím více by mělo být jeho učení autonomní. To tedy znamená, že bude do jisté míry nezávislý na svém okolí a to nejen v letech školní docházky, ale tuto schopnost chovat se strategicky a autonomně si může přenést sebou do dalších let života a používat je. Janíková a kol. považují autonomní učení za:

... nalézání cest, které vedou k momentu, kdy žák začne přebírat svůj rozvoj do vlastních rukou a zajištění toho, aby vnější řízení, tj. působení učitele, rodičů nebo institucí postupně likvidovalo samo sebe a dávalo větší možnosti žákovi samotnému.

(Janíková a kol. 2011: 58)

Pro ilustraci uveďme také poznatek zachycený v SERR (2002) týkající se toho, že většina studentů se v průběhu hodiny učí tak, že provádějí aktivity uložené učitelem či plní úkoly v učebnicích. Po skončení vyučování se však studenti musí umět učit sami. Z toho tedy vyplývá, že jsou-li již v průběhu vyučování u studentů strategie učení rozvíjeny a studenti jsou tedy vedeni k jejich

používání, je pro ně učení se mimo vyučování méně náročné. Jsou totiž schopni jednat samostatně a najít si vhodnou cestu ke splnění učebního úkolu. Je samozřejmé, že tento proces je dlouhodobý a autonomní učení je třeba u studentů rozvíjet postupně.

S ohledem na současné trendy v moderním světě se jedná o logickou tendenci, jelikož právě takzvané „know-how“ je dnes velmi cenné. Bimmel a Rampillonová (2000) se dotýkají této problematiky s ohledem na učení se cizímu jazyku a prosazují názor, že student se má díky procvičování ve škole nejen naučit cizí jazyk, ale zároveň se má seznámit s principy, které mu umožní se cizí jazyk naučit co nejefektivněji. Studentovi tedy dle autorů má být jasné „CO“ se má naučit a „JAK“ se to má naučit. Bimmel a Rampillonová (2000) tedy vidí strategie učení jako neoddelitelnou složku učení se cizímu jazyku. Zároveň uvádí možné způsoby, jak mohou studenti podněcovat rozvoj strategií učení:

- pravidelnými diskuzemi v třídním kolektivu o postupech, které používají k zvládnutí úkolů
- cíleným tréninkem nových strategií
- řešením takových úkolů, které umožňují studentům s novými strategiemi experimentovat

Bylo by nerozumné si myslet, že studenti mají využívat všechny strategie, se kterými se seznámí. Každý student je individualitou a používá jiné strategie, proto se při diskuzích mohou studenti vzájemně ovlivňovat a především inspirovat. U studentů je dobré podporovat rozšiřování škály strategií učení a jejich diskuze o problematice strategií učení tomu jen napomohou. Janíková a kol. (2011) tento názor taktéž sdílejí a říkají, že základem je, aby se student naučil pozorovat sám sebe při učení se cizímu jazyku a následně byl schopen o svých zkušenostech hovořit s ostatními a tím obohatit nejen sebe ale i své kolegy. Nosnými pilíři pro takové diskuze jsou dvě stěžejní části:

- výsledek učení: Co jsi udělal/a? Co jsi se učil/a? Co jsi se naučil/a?
- proces učení: Jak jsi se učil/a? Jak by bylo možné učit se ještě efektivněji?

Z mého pohledu jsou však takové diskuze pro studenty zatím něčím nezvyklým a jen těžko se jim o jejich strategiích mluví. Věřím však, že se v budoucnu tato situace zlepší a studenti objeví výhody využívání strategií učení v plné míře. Především také proto, že v rámci výstupního profilu žáka základní školy či studenta nižšího stupně víceletého gymnázia má jedinec: „ ... umět vybírat a využívat pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánovat, organizovat a řídit vlastní učení, projevovat ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení.“ (Vlčková 2007b: 4) Je tedy žádoucí, aby se zábrany při sebereflexi studentů a vzájemné kooperaci potlačovaly a studenti byli podněcováni k umění vést a kontrolovat svůj vlastní proces učení, stejně tak jako k dalšímu rozvoji jejich osobnosti například prostřednictvím projektové či problémově orientované výuky. Dle mého je též důležité, aby studenti měli dostatek vhodných materiálů, pomůcek a podnětů, které budou dosahování výše zmíněných cílů podporovat.

I když je toto téma jak pro učitele, tak pro studenty nové, věřím, že s přibývajícím množstvím informací, které souvisí s tímto tématem a samozřejmě i lepší dostupností materiálů a širším sortimentem vhodných učebních pomůcek se podaří vytvořit vhodné prostředí pro rozvoj osobnosti každého jedince.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část diplomové práce se skládá z několika na sebe navazujících celků. První fáze se týká přeložení dotazníku *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) R. L. Oxfordové společně s instrukcemi, na jejichž základě mají studenti dotazník vyplňovat. Tento dotazník zkoumá používání strategií učení studenty. Dalším krokem je zpracování hodnot, které studenti v dotazníku uvedli. Na základě výsledků získaných z odpovědí a jejich zpracováním je sestavena škála, ze které je zřejmé, které strategie učení jsou studenty nejpoužívanější, a které používají v menší míře. Ze získaných výsledků jsou odvozeny míry, v jakých studenti dané strategie používají. Hlavním cílem je stanovit nejpoužívanější strategie.

I když dotazník (SILL), který je pro tuto případovou studii použit, zkoumá využití přímých i nepřímých strategií učení, je mým druhým cílem v praktické části vytvoření souboru aktivit, které se zaměřují na rozvoj a podporu již používaných přímých strategií a také těch přímých strategií, které by mohly být pro studenty, vzhledem k jejich věku a znalostem jazyka, přínosné. Nepřímým strategiím učení se při vytváření souboru aktivit již detailně věnovat nebudu a to jednak z důvodu, že téma strategie učení je celkově velmi široké a také proto, že na rozdíl od přímých strategií učení se nepřímé strategie týkají učení se jazyku pouze nepřímo. Na základě teoretických poznatků si však dovoluji tvrdit, že i když se budu při navrhování souboru aktivit věnovat pouze strategiím přímým, budou i v těchto aktivitách zastoupeny nepřímé strategie, jelikož jak bylo řečeno již v teoretické části, jednotlivé strategie se vzájemně prolínají.

S ohledem na fakt, že se případová studie uskutečnila v jedné konkrétní třídě, jsem se rozhodla, že při vytváření souboru aktivit budu pracovat s učebnicí, kterou studenti používají ve výuce anglického jazyka. Tím se tedy maximálně zaměřím na danou skupinu studentů a s přihlédnutím k jejich výsledkům v používání strategií předložím inspirativní vzorek cvičení z jejich učebnice.

Myslím, že v této spojitosti pro ně budou informace o možnostech jak pracovat s cvičeními ku prospěchu.

4. Dotazník

Pro případovou studii byl použit dotazník, jehož produktem je inventář strategií učení studentů. Tento inventář strategií je založen na členění, které popisuje R. L. Oxfordová. Charakteristice jednotlivých skupin strategií, které tvoří tento inventář, jsem se blíže věnovala již v teoretické části diplomové práce. Dotazník, který byl studentům předložen za účelem zjištění jejich inventáře strategií, je použit z autorčiny knihy *Language Learning Strategies – What Every Teacher Should Know* (1990). Jedná se o verzi 7.0 (ESL/EFL) z roku 1989 a původní název je *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL).

Tento dotazník jsem se rozhodla studentům předložit, jelikož je i dnes toto členění strategií považováno za nejpřehledněji koncipované a z mého pohledu svou strukturou nejlépe odpovídá zaměření méj diplomové práce. Originální verze *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) se nachází v Příloze č. 3.

4.1 Úprava dotazníku před jeho předložením studentům

Jelikož je originál dotazníku psaný anglickým jazykem na úrovni, která je pro studenty vzhledem k jejich jazykovým znalostem zatím dosti náročná, bylo tedy třeba tento originál dotazníku přeložit do češtiny. Přeložením dotazníku je podpořena možnost studentů co nejpřesněji porozumět otázkám a následně na ně dle jejich uvážení co nejlépe odpovědět.

Co se týká transformace dotazníku do podoby, která byla předložena studentům, je jeho rozvržení z hlediska struktury bez větších změn zachováno. Z pohledu překládání dotazníku z originální anglické verze do českého jazyka se jednalo o relativně náročnou činnost. Některé formulace otázek, které jsou uvedeny v původní verzi, jsou dle mého názoru po významové stránce dosti náročné a nejednoznačné a byly by s ohledem na znalosti, zkušenosti a věk

studentů v některých případech jen obtížně pochopitelné. Při úpravě dotazníku bylo tedy důležité zachovat původní význam otázek, tak jak je uvádí autorka, ale na druhou stranu bylo cílem zajistit srozumitelnost jednotlivých položek.

Pro možnost srovnání obou verzí dotazníku uvádím v Příloze č. 4 mnou přetransformovanou podobu dotazníku pro možnost srovnání s původní verzí v Příloze č. 3

4.2 Struktura dotazníku

V následující kapitole bych se ráda blíže věnovala specifikaci konkrétních částí dotazníku. Materiál, který je studentům předložen k vyplnění, můžeme rozdělit na několik hlavních částí.

Úvodní část seznamuje respondenty s tím, komu je dotazník určen. V tomto případě se jedná o studující, kteří se učí anglickému jazyku jako cizímu jazyku nebo druhému cizímu jazyku.

Odpovědi na otázky mají respondenti zapisovat do pracovních listů a to pomocí číselné škály v rozsahu 1 až 5. Každé číslo na této stupnici vyjadřuje míru, v jaké respondent s daným tvrzením souhlasí či nesouhlasí. Pro lepší představu uvádím vysvětlení jednotlivých stupňů, tak jak jsou popsány v dotazníku:

1. *Nikdy nebo skoro nikdy pravdivé* – znamená, že výrok je velmi výjimečně pravdivý (vzhledem k respondentovi/ce)
2. *Obvykle nepravdivé* – znamená, že výrok je méně než z poloviny pravdivý
3. *Částečně pravdivé* – znamená, že výrok má z pohledu respondenta/ky poloviční pravdivost
4. *Obvykle pravdivé* – znamená, že výrok je pravdivý více než z poloviny
5. *Vždy nebo skoro vždy pravdivé* – znamená, že výrok je z pohledu respondenta/ky skoro vždy pravdivý

Součástí instrukcí pro respondenty je i ilustrační příklad, na kterém si mohou studenti vyzkoušet způsob, jakým mají odpovídat na zadané otázky. K lepší orientaci jim při vyplňování dotazníku slouží i několikrát se opakující nabídka možností jak odpovídat.

Za velmi podstatný údaj, který je v úvodu dotazníku také zdůrazněn, považuji informaci, že na jednotlivé otázky neexistují správné nebo špatné odpovědi a každý by měl odpovídat zcela na základě své vlastní zkušenosti či představy a nekopírovat odpovědi jiných či přemýšlet nad tím, zda bude při hodnocení jeho odpověď správná či špatná. Myslím, že právě tato informace slouží k celkovému zklidnění a odstranění případných obav studentů. Výsledkem pak následně může být získání věrohodnějších odpovědí. Respondenti jsou také seznámeni s časovou dotací 20 – 30 minut, která by měla být na vyplnění dotazníku dostačující.

Další část, kterou můžeme pokládat za nosnou, se skládá celkem z padesáti otázek. Tyto otázky jsou rozděleny do šesti tematických částí A až F. Jejich členění odpovídá rozdělení skupin strategií, tak jak je klasifikuje Oxfordová. V každé sekci je úkolem studentů odpovědět na různý počet otázek, které se vztahují k dané skupině strategií. Počet otázek je odvislý od počtu podskupin strategií učení.

Rozdělení otázek je následující:

- Část A – otázky sledující paměťové strategie, celkově se jedná o 9 otázek
- Část B – otázky sledující kognitivní strategie, celkově se jedná o 14 otázek
- Část C – otázky sledující kompenzační strategie, celkově se jedná o 6 otázek
- Část D – otázky sledující metakognitivní strategie, celkově se jedná o 9 otázek
- Část E – otázky sledující afektivní strategie, celkově se jedná o 6 otázek
- Část F – otázky sledující sociální strategie, celkově se jedná o 6 otázek

Neméně důležitou částí je pracovní list pro zaznamenávání odpovědí respondentů, jehož nedílnou součástí jsou instrukce pro vyhodnocení výsledků dotazníku. Poslední částí je profil výsledků (SILL), který informuje respondenty o poměru, v jakém strategie užívají. Rovněž se zde nachází klíč k tomu, jak hodnotám porozumět a co tedy jednotlivé zjištěné aritmetické průměry znamenají. Části týkající se zpracování výsledků a stanovení závěrů se budu věnovat v jedné z následujících kapitol.

4.3 Dotazovaná skupina

Případová studie se uskutečnila v jedné z nižších tříd víceletého gymnázia. Konkrétně se jednalo o sekundu Českého reálného gymnázia s.r.o. v Českých Budějovicích. Celkově navštěvuje tento ročník třicet studentů ve věku od 12 do 13 let. Jelikož se jedná o výuku anglického jazyka, je třída běžně rozdělena do dvou skupin po patnácti studentech. Dotazník byl předložen oběma polovinám sekundy. Fakt, že dotazník vyplňovali odděleně, se dle mého názoru ve společném působení s ostatními vlivy projevuje na výsledcích pouze minimálně, zdali vůbec, a proto pro účely mé diplomové práce budu na třídu nahlížet jako na jednu skupinu.

V den konání případové studie nebyli přítomni 3 studenti a případové studie se tedy účastnilo 27 respondentů. Z hlediska genderového vyplňovalo dotazník 15 chlapců a 12 dívek. Složení dotazované skupiny tedy v tomto směru alespoň přibližně odpovídá složení populace.

V otázce délky učení se anglickému jazyku uvedla zhruba polovina studentů dobu pěti let, což odpovídá započetí výuky ve třetí třídě základní školy. Zbytek studentů uváděl dobu učení se anglickému jazyku v rozsahu šesti až sedmi let. Toto odpovídá začátku výuky jazyka v mateřské školce a po přerušení následné započetí výuky od třetí třídy základní školy až do současnosti. Přibližně čtyři respondenti uvedli dobu učení se anglickému jazyku v rozsahu osmi až devíti let. Tito studenti se učili anglický jazyk buď nepovinně v jazykových kroužcích či formou domácího vyučování.

Všichni dotazovaní studenti se mimo angličtiny, kterou se učí jako první cizí jazyk, věnují studiu druhého cizího jazyka, kterým je na jejich škole němčina. Německý jazyk se studenti učí druhým rokem. Pouze jedna studentka uvedla jako další cizí jazyk francouzštinu, které se věnuje jeden rok.

4.4 Průběh vyplňování dotazníku

V této kapitole bych ráda řekla několik slov k vlastnímu průběhu vyplňování dotazníku studenty.

Dotazník byl studentům předložen ve školním roce 2011/2012. Nejdříve byli studenti seznámeni s tématikou dotazníku a s tím, co je jeho cílem. Nejednalo se však o vysvětlování celé problematiky strategií učení, jelikož se studenti pro účely vyplnění dotazníku nemusejí orientovat v daném tématu v celé jeho šíři a nebylo by to možné ani vzhledem k časové dotaci jedné vyučovací hodiny, která byla pro případovou studii poskytnuta.

Základní informací bylo, že cílem je zjistit, jakým způsobem se studenti učí cizímu jazyku. Tedy jaké strategie či říkejme jim pro přiblížení studentům postupy, používají při dosahování učebního cíle. Dále bylo nutné vysvětlit studentům na základě instrukcí, které jsou součástí dotazníku, jakým způsobem mají postupovat při zaznamenávání svých odpovědí na otázky. Respondenti byli taktéž seznámeni s časovou dotací dvaceti až třiceti minut, která je dle instrukcí k vyplnění dotazníku potřebná. V mnohých případech jim však stačilo patnáct minut. Samozřejmě někteří byli s prací hotovi rychleji, někdo potřeboval času více. Mohu ale říci, že nikdo nepřekročil doporučený časový limit.

Prvotní otázkou, která studenty zajímala, bylo, jestli za vyplnění dotazníku získají známku, či se jim vyplnění dotazníku nějakým způsobem promítne do jejich hodnocení při klasifikaci. V návaznosti na tuto otázku jsem studenty seznámila s tím, že se vyplnění dotazníku nijak nepromítne do jejich klasifikace v daném jazyce, jelikož neexistují správná a špatná řešení, respektive odpovědi na zadané otázky. Z tohoto důvodu tedy není možné ohodnotit vyplněný dotazník

známkou. Rovněž jsem doporučila studentům, aby na konkrétní otázky odpovídali vždy podle svého přesvědčení a neopisovali od spolužáka či se nesnažili vymyslet, jaká odpověď by byla ta nejsprávnější. Mnozí se z informace, že nedostanou žádnou známku, neradovali. Na jiných byl vidět pocit úlevy z toho, že se jim nezhorší průměr známek. Všechny respondenty však zaujala zpráva, jakým přínosem se pro ně může stát už jen samotné vyplnění dotazníku, ve smyslu zamyšlení se nad využíváním zmiňovaných strategií, které lze využít jako prvotní impulz na cestě, jak zlepšit svoje studijní výsledky při učení se cizímu jazyku.

Dle mého názoru pro studenty bylo a do značné míry stále zůstává toto téma neznámé, a proto k němu přistupují s určitou dávkou nedůvěry, jelikož nejsou dostatečně obeznámeni s tím, k čemu jim používání strategií učení může sloužit. Jsem si víceméně jistá, že se jednalo o jejich vůbec první hlubší zamyšlení nad otázkou toho, jak postupují při učení se jazyku. Tedy alespoň v tak konkrétní formě, jakou jsem jim předložila. Předpokládám však, že se s touto problematikou již měli možnost setkat alespoň nepřímo ve formě nějakého cvičení či instruktáže, jak postupovat při běžných vyučovacích hodinách ať už angličtiny nebo jiného předmětu.

Studenty jsem také ubezpečila, že se v případě jakékoli nejasnosti či nepochopení zadané otázky mohou kdykoli v průběhu vyplňování dotazníku přihlásit a já jim vše ráda vysvětlím znovu tak, aby byli schopni vyplnit dotazník podle svého nejlepšího uvážení. Několik nejasností se vyskytlo především v části E, která je zaměřena na afektivní strategie. Nešlo o to, že by otázkám neporozuměli, ale spíše o to, že jim v kontextu učení se jazyku přišly poněkud zvláštní a nezvyklé. Jako další bych uvedla např. otázku č. 14 *Sám/a začínám konverzace v angličtině*. Potřebu vysvětlit a konkretizovat tuto otázku bych odůvodnila s největší pravděpodobností tím, že studenti běžně nemají možnost komunikovat anglicky v každodenním životě a s konverzací se povětšinou setkávají tedy jen ve škole, kde je převážně učitel tím, kdo započíná konverzaci a otevírá nějaké komunikační téma. S ostatními otázkami větší problémy a nejasnosti nebyly.

Další otázkou, která studenty zajímala, bylo, zda si své výsledky dotazníku budou moci prohlédnout. Ujistila jsem je, že zamýšlím obeznámit všechny respondenty s jejich výsledky včetně výkladu toho, co pro ně tyto hodnoty konkrétně znamenají, ale až po té, co získané údaje osobně vyhodnotím. Tento postup jsem zvolila z několika důvodů. Hlavním důvodem byla moje snaha v co největší míře eliminovat možnost zkreslení výsledků v důsledku případné chyby vzniklé při vyhodnocování samotnými studenty. V neposlední řadě bylo mým záměrem poskytnout studentům nejenom faktické výsledky, ale také s nimi provést detailnější rozbor a nastítnit možnosti dalšího rozvoje jednotlivých strategií za použití vhodných aktivit nebo postupů. K naplnění tohoto cíle je však potřeba větší časová dotace.

4.5 Způsob vyhodnocování dotazníku

Údaje, které studenti zaznamenali při vyplňování dotazníku do záznamových archů, je potřeba zpracovat tak, aby bylo možné stanovit, které strategie v jaké míře používají konkrétní studenti jako jednotlivci a na základě těchto výpočtů pak stanovit škálu používání strategií učení této skupiny.

Pro zefektivnění zpracování dat z dotazníku a výpočet jednotlivých aritmetických průměrů jsem zadala hodnoty do tabulkového procesoru Excel a v něm také prováděla jejich zpracování.

Nyní bych blíže popsala způsob, jakým se získávají kýžené výsledné průměry užívání jednotlivých strategií z hodnot uvedených konkrétními studenty. Zjištění výsledků každého studenta jsem dosáhla za podpory instrukcí pro vyhodnocování, které jsou součástí pracovního listu pro zaznamenávání odpovědí k dotazníku (SILL) viz. Příloha č. 4.

Jedná se tedy o následující postup. Prvotním úkonem je u každého studenta sečíst všechny hodnoty, které uvedl jako odpovědi na otázky dané skupiny strategií. Následně je třeba takto získanou hodnotu vydělit počtem otázek, které k dané skupině přísluší, což nazýváme výpočtem *aritmetického průměru*.

Jako příklad uvádím část A z Přílohy č. 5, kde SUM neboli součet hodnot, které respondent uvedl, je 25 a počet otázek ve skupině je 9. Hodnotu součtu (SUM) tedy vydělíme počtem otázek v této části dotazníku viz. Obrázek č. 1.

Obrázek č. 1

C3		fx =C2/9	
	A	B	C
1			část A
2	1. studentka	SUM	25
3		průměr	2,8

Obecně vzato, pokud označím x_1, x_2, \dots, x_n jednotlivé odpovědi konkrétního respondenta v libovolné části, kde n značí počet odpovědí v dané části, mohu součet hodnot odpovědí SUM vypočítat jako

$$SUM = \sum_{i=1}^n x_i, \text{ kde } i = 1, 2, \dots, n \quad (1)$$

Průměrnou hodnotu odpovědí v dané části (označím podle konvencí \bar{x}) pak tedy snadno vypočtu jako

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i, \text{ kde } i = 1, 2, \dots, n \quad (2)$$

Uvedeným způsobem pokračujeme i ve všech ostatních částech B, C, D, E, F a SILL. Z vypočtených průměrů můžeme usuzovat, v jaké míře dané skupiny strategií používají.

Z takto získaných hodnot ze všech částí lze vypočítat celkový aritmetický průměr užívání strategií učení studentem. Konkrétně použiji pro přiblížení opět výpočty z hodnot uvedených respondentem v Příloze č. 5. Součty z jednotlivých částí A, B, C, D, E, F dotazníku sečtu a tuto hodnotu vydělím celkovým počtem 50 otázek v dotazníku viz. Obrázek č. 2.

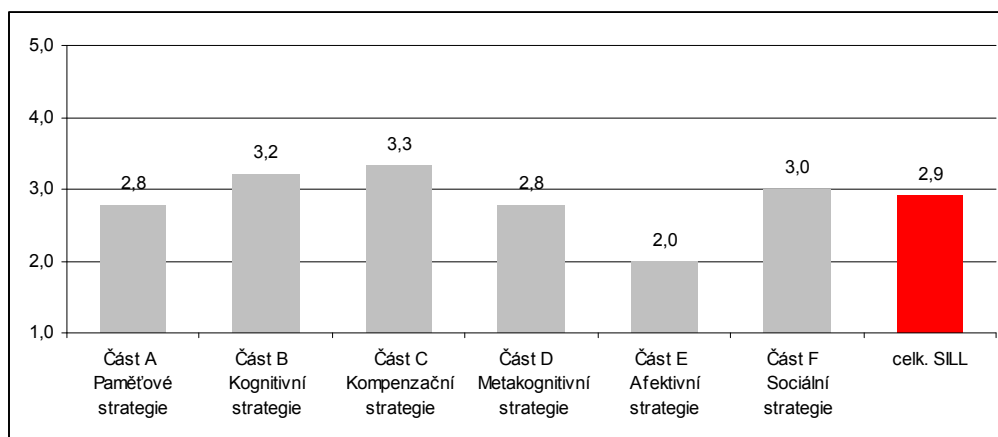
Obrázek č. 2

		=SUMA(C2:H2)							
	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1			část A	část B	část C	část D	část E	část F	celk. SILL
2	1. studentka	SUM	25	45	20	25	12	18	145
3		průměr	2,8	3,2	3,3	2,8	2,0	3,0	2,9

Přesněji řečeno je tedy součet jednotlivých částí dotazníku 145. Toto číslo tedy vydělím 50 a stanovím tak výsledný průměr používání strategií, kterým je v případě tohoto respondenta průměr 2,9.

Výše popsaným způsobem tedy postupujeme u každého studenta zvlášť (viz. Příloha č. 6), abychom získali průměry, na jejichž základě stanovíme osobní průměry každého studenta a následně pak budeme moci takto získané hodnoty použít pro další výpočet. Vypočtené průměrné hodnoty lze pro přehlednost vynést do grafu. Jako příklad uvádím Graf č. 4, který náleží k hodnotám z Přílohy č. 5.

Graf č. 4: Ilustrační graf k vypočteným hodnotám z Přílohy č. 5



Za účelem vytvoření si lepší představy o rozložení hodnot napříč dotazovanou skupinou jsem se rozhodla doplnit moje výpočty o další statistické veličiny, které nám mohou pomoci udělat si lepší představu o míře používání strategií učení.

Jedná se o takzvané poziční střední hodnoty *medián* a *modus*, což jsou stejně jako aritmetický průměr další typy středních hodnot. V případě *mediánu* \tilde{x} se jedná v podstatě o prostřední hodnotu souboru, který rozděluje na polovinu hodnot menších a polovinu hodnot větších. Pokud tedy vezmeme všech 27 hodnot celkových průměrů (celk. SILL) od našich respondentů a seřadíme je podle velikosti, bude medián čtrnáctá hodnota souboru. Medián je na rozdíl od aritmetického průměru necitlivý na extrémní hodnoty, protože závisí nejvýše na dvou prostředních hodnotách souboru. Nemůže být tedy zkreslen ani přítomností nějaké chybné extrémní hodnoty.

Poslední střední hodnotou je *modus* \hat{x} . Je to hodnota, v rámci šetřeného souboru nejtypičtější v tom smyslu, že se jedná o hodnotu nejčetnější. Také modus není ovlivněn extrémními hodnotami. Je považován za důležitou doplňkovou charakteristiku k aritmetickému průměru. Pokud se totiž obě míry úrovně významně liší, pak to znamená, že aritmetický průměr nevyjadřuje dobře typickou úroveň hodnot souboru, např. z důvodu asymetrického rozložení četností. Tato veličina nemusí být vždy přesně definovaná, přičemž existuje více způsobů určení této hodnoty. Já se omezím pouze na určení modálního (nejčetnějšího) intervalu.

Užitečným sdělením pro nás může být i graf četností nebo ještě lépe Graf relativních četností viz. Graf č. 5. Četnost, s jakou se daná hodnota v souboru vyskytuje, nám udává, kolik respondentů uvedlo tuto hodnotu. Relativní četnost je pak četnost vztažená k počtu respondentů a udává v procentech, kolik respondentů uvedlo danou hodnotu.

I když se jedná o běžně používané statistické veličiny, pro osobní seznámení s touto problematikou jsem čerpala z knihy Úvod do statistiky. (Mrkvička, Petrášková 2006)

4.6 Rozbor výsledků

V následujícím oddílu diplomové práce se budu věnovat zhodnocení výsledků, které jsem získala pomocí výše uvedených postupů výpočtů. Dále se pokusím nastínit především ty faktory, které mohly dle mého názoru v nejdůležitější míře ovlivnit výsledky případové studie.

4.6.1 Míra používání strategií učení

Klíčovou otázkou a jedním z hlavních bodů této diplomové práce je zjistit, nakolik, či zdali vůbec, studenti využívají strategie učení při učení se cizímu jazyku. Aby bylo možné porozumět jednotlivým průměrům, uvádím mnou přeloženou škálu možností jak nahlížet na jednotlivé hodnoty, která je součástí profilu výsledků (SILL), jenž se nachází v dotazníku R. L. Oxfordové.

Vysoké	Vždy nebo skoro vždy používané	4.5 až 5.0
	Obvykle používané	3.5 až 4.4
Střední	Občas používané	2.5 až 3.4
	Obvykle nepoužívané	1.5 až 2.4
Nízké	Nikdy nebo skoro nikdy používané	1.0 až 1.4

Detailněji viz Přílohy č. 3 a 4.

Při označování skupin strategií v profilu výsledků (SILL) v dotazníku užívá Oxfordová pro označení šesti hlavních skupin strategií jiná pojmenování. Dle mého názoru je tato forma zvolena čistě z pragmatického důvodu. Cílem je, aby respondent, který není zcela obeznámen s problematikou strategií učení, byl schopen své výsledky pochopit. Jde tedy o snahu přiblížit význam konkrétních skupin strategií respondentovi, o němž se ve většině případů předpokládá, že je z řad laické veřejnosti. Takový způsob považuji za vhodně zvolený, jelikož dotazovaný má větší možnost se ve výsledcích orientovat.

Způsob označení po mém přeložení je následující:

A. Efektivnější zapamatování	→	Paměťové strategie
B. Využití všech myšlenkových procesů	→	Kognitivní strategie
C. Náhrada chybějících znalostí	→	Kompenzační strategie
D. Organizace a hodnocení tvého učení	→	Metakognitivní strategie
E. Zvládání emocí	→	Afektivní strategie
F. Učení se s ostatními	→	Sociální strategie

Blíže viz. Příloha č. 4.

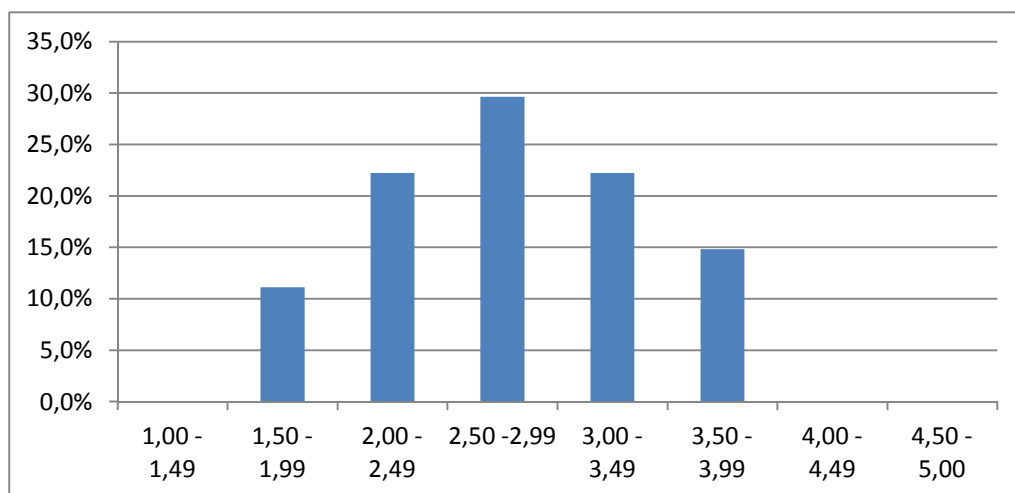
V diplomové práci však nadále budu upřednostňovat původní označení strategií, které bylo uvedeno již v teoretické části.

Nyní již k samotným výsledkům. Zde v úvodní kapitole, která je zaměřena na rozbor výsledků, se zaměřím pouze na zhodnocení celkových aritmetických průměrů (celk. SILL).

Maximální hodnota aritmetického průměru vyskytující se v souboru je 3,9, oproti tomu hodnota minimální je 1,6. Výpočtem jejich rozdílu $x_{\max} - x_{\min}$ dostaneme hodnotu tzv. variačního rozpětí $R = 2,3$, jež nám udává šířku intervalu, do kterého se vešly všechny hodnoty průměrů.

Hodnota celkového aritmetického průměru (celk. SILL) celé skupiny vyšla $\bar{X} = 2,8$, stejně jako hodnota mediánu. Při pohledu na graf rozdělení relativních četností (viz. Graf č. 5) zjistíme, že tato hodnota spadá rovněž do modálního intervalu (prostřední sloupec). Což nám společně s rozdělením četností, o kterém lze tvrdit, že koresponduje s předpokládaným rozdělením, indikuje, že mnou vypočtená hodnota aritmetického průměru dobře reprezentuje typickou úroveň hodnot souboru.

Graf č. 5: Graf relativních četností



Stanovíme-li si jako průměrnou hodnotu pro užívání strategií učení hodnotu 3, můžeme říci, že s celkovou hodnotou aritmetického průměru $\bar{X} = 2,8$ jsme se k střední hodnotě pouze přiblížili. Na základě tohoto výsledku si dovolím tvrdit, že celkově studenti strategie učení nepoužívají ve velké míře. Jinak řečeno se nám podařilo dosáhnout pouze střední míry, tedy občasného používání strategií učení. Tento fakt může být ovlivněn celou řadou aspektů. Za jeden z možných faktorů, který by mohl být v tomto ohledu relevantní, bych pokládala skutečnost, že studenti nejsou v dostatečné míře přímo obeznámováni s možnostmi, jak využívat strategie učení ve svůj prospěch. Jestli-že budeme uvažovat o nepřímé formě seznamování studentů se strategiemi, dojdeme na základě výsledků dotazníku nejspíše k závěru, že ani tímto způsobem u nich strategie například formou cvičení nejsou rozvíjeny v takové míře, kterou bychom uvítali. Můžeme také spekulovat, zda si studenti při nepřímém používání či rozvíjení strategií jsou schopni uvědomit, že nějaké strategie vlastně používají.

4.6.2 Míra používání přímých a nepřímých strategií učení

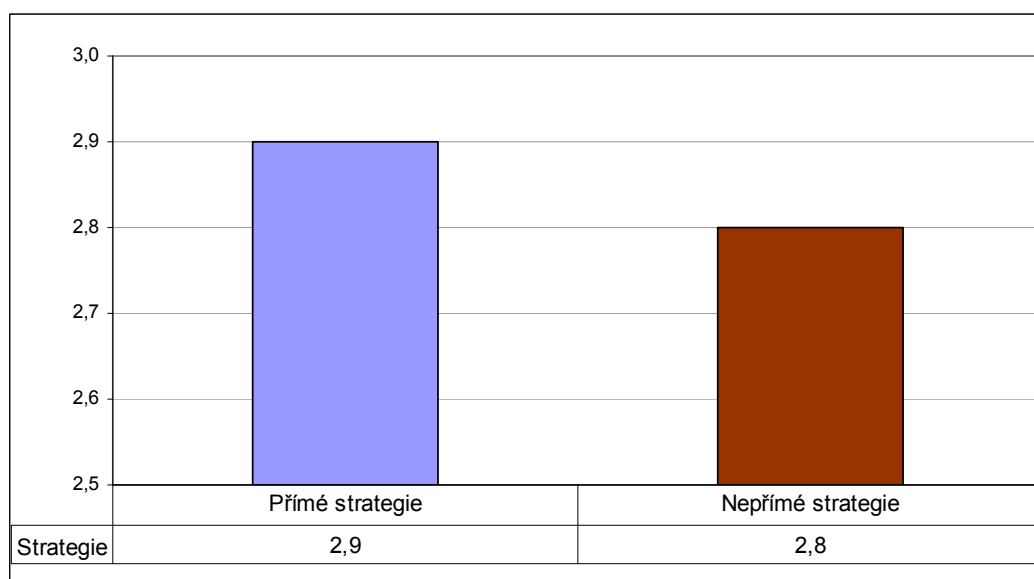
V následující kapitole se pokusím zaměřit na rozdíly v používání přímých a nepřímých strategií učení.

Jelikož jsem v předešlé kapitole stanovila výslednou hodnotu aritmetického průměru $\bar{X} = 2,8$ je pravděpodobné, že i při tomto šetření se budeme bohužel pohybovat v podobných hodnotách.

Položíme-li si otázku, kterou ze dvou skupin strategií tedy přímých či nepřímých používají studenti více, zjistíme, že se jedná o strategie přímé.

Pro upřesnění uvádím Graf č. 6.

Graf č. 6: Průměrná míra používání přímých a nepřímých strategií



Skutečnost, že převažují přímé strategie, koresponduje i s výsledky dalších autorů např. Vlčková (2007a). Z tohoto údaje vyplývá, že se studenti koncentrují ve větší míře na využívání strategií, které jsou přímo spojené s učením se jazyku. Tedy využívají takové strategie, které působí přímo na informace, které mají být nabyty a zpracovány (např. porozumění informacím, uchování v paměti, znovuvybavení a transfer). V menší míře využívají strategie nepřímé, které se netýkají přímo cizího jazyka jako takového, nýbrž spíše jeho kontextu a kontextu jeho učení a používání (organizace učení, plánování).

Rozdíl v používání přímých a nepřímých strategií mi však vyšel pouhých 0,1 stupně škály viz. Graf č. 6, což není tak markantní rozdíl jako například ve výzkumech Vlčkové (2007a). Dle mého názoru je příčinou nepříliš markantního rozdílu v používání přímých a nepřímých strategií fakt, že studenti nepoužívají strategie celkově ve velké míře a možno říci i některé níže zmíněným faktory.

Jednou z možných příčin, proč jsem došla k závěru, že u studentů, i když v malé míře, převažují přímé strategie učení, může být skutečnost, že jsou vystavováni spíše takovým úkolům, které upřednostňují používání přímých strategií. Zde bychom mohli také polemizovat například nad otázkou českého školství, jehož charakter může být důvodem pro větší míru využívání přímých strategií učení studenty. Jsem přesvědčena, že míra užívání přímých nebo nepřímých strategií je odvislá od konkrétní učební úlohy. Student si na základě typu zadaného úkolu volí, jakou z dílčích přímých nebo nepřímých strategií použije.

V návaznosti na výše zmíněný fakt bych vyzdvihla vliv učitele. Učitel je všeobecně považován za jeden z nejdůležitějších činitelů ve vzdělávacím procesu. Z toho tedy lze usuzovat, že svým stylem výuky, volbou metod, didaktických materiálů a tvorbou třídního klimatu ovlivňuje složení repertoáru používaných strategií i míru jejich užívání studenty. Zastávám názor, že učitelé by se měli u svých studentů snažit o rozvoj jak přímých, tak nepřímých strategií, jelikož obě tyto skupiny mají svůj podíl na úspěšném učení se jazyku. A o úspěch a efektivitu či zlepšení studentových studijních výsledků jde především.

4.6.3 Míra používání skupin strategií učení

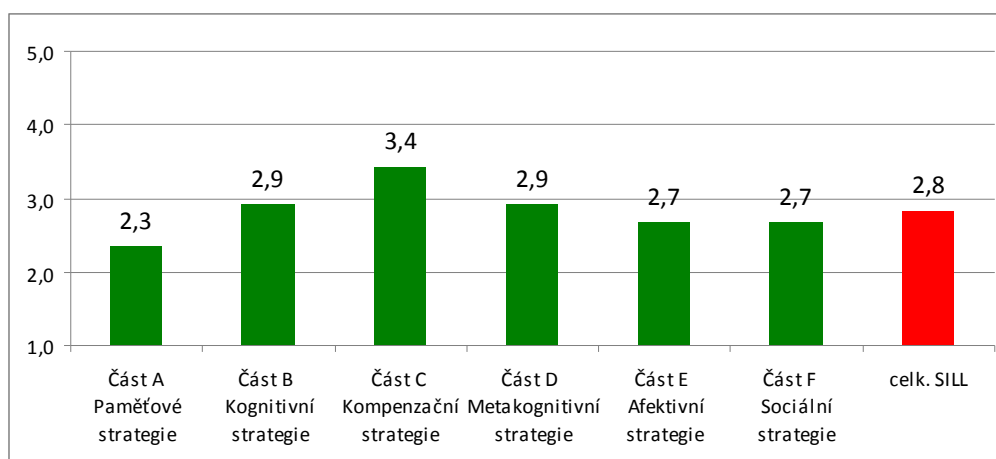
V otázce míry používání šesti skupin strategií dle dělení Oxfordové jsem na základě výsledků výpočtů tedy shledala rozdíly z hlediska intenzity, ve které je dotazovaní studenti používají. Toto zjištění do značné míry koresponduje i se závěry výzkumu Vlčkové (2007a).

Stěžejním bodem této kapitoly a vlastně i celé mojí diplomové práce je stanovení strategií, které jsou z hlediska míry používání nejvíce a dále pak jaké jsou výsledky z hlediska míry užívání zbývajících strategií.

Konkrétně jsou tedy z hlediska míry používání nejpoužívanější *kompenzační strategie* s průměrnou hodnotou 3,4, která na škále odpovídá přesně horní hranici stupně *občas používané*. Nejméně používané se jeví *paměťové strategie* s průměrem 2,3, jenž na škále odpovídá stupni *obvykle nepoužívané*. I když jsem na začátku kapitoly uváděla, že míra užívání strategií učení je obecně různá a všechny strategie nejsou studenty užívány na stejné úrovni, došla jsem k zajímavému výsledku v hodnotách aritmetických průměrů u *kognitivních* a *metakognitivních strategií*, které shodně dosáhly hodnoty 2,9, což na škále odpovídá stupni *občas používané*. Stejně tak u *afektivních strategií* a *sociálních strategií* byl zjištěn shodný průměr 2,7, který taktéž na škále odpovídá stupni *občas používané*.

Grafu č. 7 nám umožňuje vytvořit si názornou představu o míře užívání jednotlivých skupin strategií učení a také hodnotu celkového užívání strategií učení (celk. SILL) studenty, která, jak již bylo zmíněno je 2,8 hodnoty škály.

Graf č. 7: Míra používání skupin strategií



Jestliže bych měla nějakým způsobem zhodnotit výše prezentované výsledky, které se týkají míry používání skupin strategií, není pro mne překvapivé, že se právě kompenzační strategie dostaly na škále k hodnotě 3, 4 a obsadily tak touto nejvyšší naměřenou hodnotou první pozici v používání strategií. Tento výsledek by neměl být udivující, jelikož kompenzační strategie umožňují studentovi kompenzovat jeho nedostatky jak v oblasti gramatiky tak např. i slovní zásoby. Umožňují mu komunikovat s okolím i za situace, kdy jeho znalosti nejsou zatím dostačující. Proto jsou kompenzační strategie užívány jak začátečníky, tak i v jazyce pokročilejšími jedinci, stejně tak jako rodilými mluvčími. Zvážíme-li, že se většina dotazovaných studentů věnuje studiu jazyka pátým rokem, můžeme předpokládat, že jejich znalosti nejsou až tak velké. Na druhou stranu mohou již disponovat určitým sice omezeným, ale do jisté míry rozvinutým repertoárem znalostí a zkušeností. Na základě tohoto repertoáru pak mohou odhadovat významy slov či gramatických konstrukcí. Kompenzační strategie jim umožňují nacházet nové způsoby řešení i přes hendikep nějakého nedostatku.

Na druhém místě v používání strategií se shodně umístily ze skupiny přímých kognitivní strategie a z nepřímých metakognitivní strategie s ohodnocením 2,9. V případě používání kognitivních strategií si myslím, že se v tomto ohledu jedná o skupinu strategií, se kterou se mají studenti ve škole v největším zastoupení možnost setkat. Při hodinách totiž ve velké míře procvičují, opakují, snaží se napodobovat, kombinují jazykové struktury či se snaží o analýzu různých jevů v jazyce. Ve snaze odůvodnit umístění metakognitivních strategií taktéž na druhém místě, bych zohlednila fakt, že se jedná o studenty gymnázia. Spektrum učiva je tedy náročnější a v širším záběru. Je tedy zřejmé, že studenti, aby byli schopni učivo zvládnout, musejí umět využívat metakognitivní strategie, což znamená například umět si naplánovat a uspořádat učení, stanovit si cíle, kterých mají dosáhnout. Myslím, že právě na gymnáziích, ale samozřejmě nejen tam, je potřeba, aby se studenti naučili se učit. Využívání metakognitivních strategií jim pomůže osvojit si větší rozsah učiva,

který se na gymnáziích předpokládá, bez větších problémů. Studenty pak nedemotivuje pocit, že nejsou schopni dobře obstát v náročnějším studijním prostředí.

Na třetím místě se umístily se shodným výsledkem 2,7 afektivní strategie a sociální strategie. S ohledem na dotazovanou skupinu studentů bych u obou těchto strategií očekávala hodnoty vyšší. Je však pravda, že při vyplňování otázek týkajících se afektivních strategií měli mnozí nejasnosti a tyto otázky jim přišly s ohledem na učení se jazyku nevhodné. Je tedy diskutabilní, nakolik odpovídali relevantně a nakolik jsou tedy schopni si uvědomovat používání strategií jako například sebeodměňování či práce s vlastními emocemi, atd. V otázce sociálních strategií jako je například spolupráce v kolektivu či empatie, se domnívám, že nepříliš vysoká míra užívání těchto strategií je do jisté míry ovlivněna skutečností, že se scházejí společně pouze druhým rokem a ještě nedošlo k vytvoření kolektivu, který by společně byl schopen kooperace. Můžeme spekulovat nad možností, že se jedná o skupinu studentů, pro kterou je a možná i bude rozvoj právě těchto strategií dosti náročný, jelikož jak jsem měla možnost nepřímo se o skupině dovědět, jedná se o jedince, kteří jsou silnými individualitami. Nehledě na fakt, že se studenti nacházejí v problematickém věku nastupující puberty, který je právě s ohledem na efektivní rozvoj afektivních a sociálních strategie kritický.

Jako nejméně používané jsem vyhodnotila paměťové strategie. Takovýto výsledek je všeobecným trendem a dospěla k němu i Vlčková ve svém výzkumu (2007). Malé zastoupení v používání paměťových strategií si můžeme vysvětlovat různě. Zamyslím-li se nad tím, že tato strategie umožňuje studentovi zapamatování a znovuvybavení informací, například pomocí mnemotechnik, asociování, vizuálních představ, seskupování atd. klonila bych se k názoru, ke kterému se přiklání výzkumníci v tomto oboru, jak tvrdí Vlčková (2007a), že tuto strategii mnohdy používají studenti automaticky. To tedy znamená, že si ani neuvědomují četnost a účinnost používání této strategie. Zároveň však dodávám, že se studenti v dnešní době odmítají učit cokoli zpaměti. Tuto skutečnost si vysvětlují tím, že studenti mají tendenci spatřovat v paměťovém učení přílišnou

zátěž, kterou odmítají podstoupit dost možná v důsledku vlivu některých moderních názorů o nesmyslnosti tohoto způsobu učení se.

4.6.4 Srovnání míry používání strategií učení u děvčat a chlapců

Jelikož se případové studie účastnil z pohledu mužských a ženských respondentů relativně vyrovnaný vzorek, zhodnotila bych nyní poměr užívání míry strategií z hlediska dívek a chlapců. V následující Tabulce č. 1 a Tabulce č. 2 jsou uvedeny zjištěné součty a průměry z jednotlivých částí dotazníku, tak jak vyšly při snaze zaměřit se na používání strategií z hlediska dívek a chlapců.

Tabulka č. 1: Hodnoty chlapců

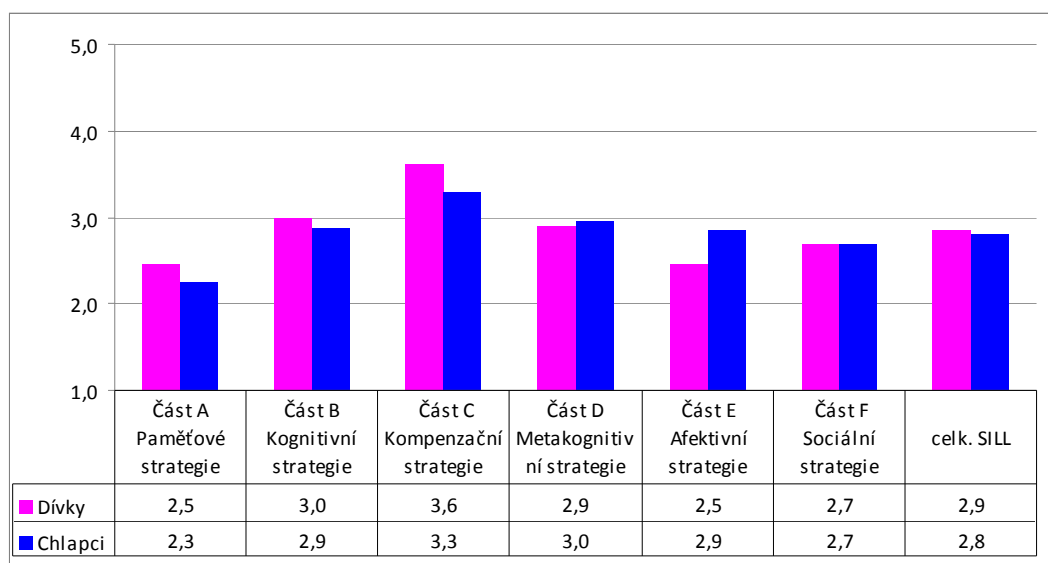
Chlapci	část A	část B	část C	část D	část E	část F	celk. SILL
Součet	304	606	296	399	258	241	2104
Průměr	2,3	2,9	3,3	3,0	2,9	2,7	2,8

Tabulka č. 2: Hodnoty dívek

Dívky	část A	část B	část C	část D	část E	část F	celk. SILL
součet	266	502	260	312	177	194	1711
průměr	2,5	3,0	3,6	2,9	2,5	2,7	2,9

Jak je vidět, s celkovou mírou užívání strategií 2,9 používají dívky strategie celkově více než chlapci, kteří dosáhli míry používání 2,8. To koresponduje i s výsledky výzkumu Vlčkové (2007a). Rozdíl mezi mírou užívání u dívek a chlapců je tedy 0,1, což je nevelký rozdíl. K větším odchylkám jsem dospěla u dílčích strategií. V následujícím Grafu č. 8 je znázorněno rozložení jednotlivých úrovní užívání strategií učení u dívek a také jaké jsou úrovně užívání strategií, jež byly zjištěny u chlapců.

Graf č. 8: Srovnání míry používání strategií učení u děvčat chlapců



Konkrétní závěry z hlediska míry užívání strategií učení u dívek a chlapců jsou následující. Budeme-li u obou skupin sledovat nejpoužívanější strategie, dojdeme k závěru, že jsou jimi u obou pohlaví kompenzační strategie. U dívek se jedná o vyšší míru používání těchto strategií. V tomto případě se podařilo dosáhnout na škále hodnoty 3,6, což odpovídá stupni *obvykle používané*. Pouze zde jsem průkazně zaznamenala hodnoty spadajících na škále Oxfordové do oblasti vysoké míry používání strategií. Rozdíl mezi mírou užívání kompenzačních strategií u děvčat a chlapců je 0,3 což znamená, že se chlapcům podařilo na škále pouze přiblížit ke spodní hranici vysokého užívání strategií.

Na druhém místě se shodně umístily kognitivní a metakognitivní strategie. Míra, s jakou dívky užívají kognitivní strategie, je 3 a míra užívání metakognitivních strategií je 2,9. U chlapců tomu bylo přesně naopak. Můžeme říci, že v obou případech používají strategie *občas*. Na stejné úrovni jako kognitivní strategie 2,9 užívají chlapci také afektivní strategie. Zatímco dívky používají tyto strategie jen na úrovni 2,5. Tento výsledek byl pro mne překvapující, jelikož rozdíl oproti chlapcům je ve světle ostatních výsledků opravdu markantní. Další nečekaným zjištěním je, že dívky používají i metakognitivní strategie v menší

míře než chlapci. Tato zjištění příliš nekorespondují s mojí představou, že dívky používají strategie ve všech případech ve větší míře. Nad příčinami tohoto zajímavého výsledku můžeme taktéž spekulovat. Osobně bych se stejně jako u paměťových strategií klonila k možnosti, že pro dívky ještě více než pro chlapce je použití afektivních strategií natolik zautomatizované, že si jejich užívání do velké míry neuvědomují. Dále se pak můžeme zamyslet nad vlastními otázkami dotazníku, které se v kontextu učení se jazyku mohly studentkám jevit jako zvláště formulované a z tohoto důvodu uváděly spíše menší hodnoty.

Naprosto stejná míra 2,7 tedy *občas používané* byla zjištěna u sociálních strategií. Opět to není hodnota nikterak vysoká. Svůj podíl na tom mohou mít již výše zmiňované důvody, jako například věk respondentů.

Jako poslední se umístily v míře používání shodně paměťové strategie, přičemž dívky je používají na škále o 0,2 bodu více než je tomu u chlapců. Pro dívky platí paměťové strategie 2,5 ještě jako *obvykle používané*, zatímco z hlediska chlapců se jedná o nejnižší získanou hodnotu 2,3 a strategie hodnotíme jako *obvykle nepoužívané*. V tomto případě můžeme opět uvažovat nad možnými příčinami dostatečného uvědomování si používání této strategie.

Z výše uvedeného se lze domnívat, že pohlaví respondentů má svůj podíl na míře používání strategií učení. Na druhou stranu z mnou získaných výsledků můžeme říci, že pohlaví při volbě strategií nehraje zásadní roli. V tomto smyslu hodnoty aritmetických průměrů u dívek ve většině případů korespondují s hodnotami u chlapců.

Jak již bylo zmiňováno v teoretické části, je míra užívání strategií ovlivněna celou řadou proměnných. Lze tedy předpokládat, že i v tomto našem konkrétním případě je užívání strategií studenty ovlivněno množstvím dalších proměnných, které zde nebyly zohledněny, jelikož je případová studie založena především na rozboru dotazníku (SILL) a nebyla prováděna další hlubší šetření. Je tedy třeba brát tato výše zmiňovaná vysvětlení spíše jako orientační či inspirativní pro další úvahy, případně výzkumy.

5. Soubor cvičení podporující rozvoj a používání strategií

Posledním cílem mojí diplomové práce je vytvořit soubor cvičení, která by měla být jakousi inspirací pro rozvoj strategií učení studentů. Snahou tedy je, na konkrétních cvičeních přiblížit problematiku strategií učení a nahlédnout tak na otázku strategií učení z praktického hlediska. Myslím si, že právě tento vzorek, či jak můžeme říci, komentovaný soubor aktivit, by mohl být jednak ukázkou, kde například se můžeme se strategiemi setkat, návodem, jak se cvičeními pracovat a možná i prvotním impulzem k podnícení zájmu o tuto problematiku jak u studentů a učitelů, tak u zájemců z řad laické veřejnosti.

Při tvorbě souboru cvičení jsem se rozhodla zohlednit fakt, že případová studie probíhala v rámci jedné konkrétní třídy, budu tedy vycházet z učebnice, kterou studenti při studiu anglického jazyka používají. Toto řešení je praktické z toho důvodu, že jsem si předsevzala seznámit studenty s výsledky dotazníku a ukázat jim konkrétní možnosti, jak strategie rozvíjet při řešení jim dostupných cvičení.

Studenti při studiu anglického jazyka pracují s učebnicí CLICK ON 2. Při tvorbě souboru aktivit se zaměřím především na rozvoj a využití přímých strategií, avšak jak jsem již zmiňovala v úvodu praktické části, domnívám se, že ve většině případů budou tato cvičení podporovat rozvoj jak přímých tak i nepřímých strategií. Ke každé skupině přímých strategií uvedu čtyři ilustrativní cvičení a v rámci jejich řešení se budu snažit zohlednit využití těchto strategií.

5.1 Cvičení podporující především kompenzační strategie

Nejpoužívanějšími strategiemi jsou s ohledem na výsledky dotazníku *kompenzační strategie*, proto bych se jako prvním věnovala právě jim.

Cvičení 1.

Dle zadání je úkolem studentů v tomto cvičení přiřadit ke každé definici odpovídající slovo. Následně pak mají vytvářet věty podle vzoru, který jim je poskytnut (viz. Obrázek č. 3, 4). Cvičení se v učebnici nachází na straně 8, v oddílu zaměřeném na slovní zásobu, která souvisí s tématem první lekce.

Při vypracovávání tohoto cvičení můžeme postupovat následujícím způsobem. Nejprve učitel přečte seznam slov, která mají být přiřazena k jednotlivým definicím. Předpokladem je, že studenti jsou v mnohých případech s těmito slovy již obeznámeni a znají povětšinou jejich význam. Aby však studenti byli schopni definici přiřadit ke správnému slovu, je potřeba ozřejmit několik termínů z definic, u nichž by neznalost významu mohla bránit přiřazování. Těmito slovy jsou: *sick, serve, customer, wooden, report, design, records, financial, account*. Význam mohou objasnit sami studenti tak, že najdou definici daného slova ve slovníku. Takto podpoříme rozvoj *kognitivních* strategií tím, že použijí vnějších podpůrných prostředků (slovníku). Druhou možností je, že učitel sám popíše významy těchto slov pomocí nějakého zřetelného příkladu. Tím dá studentům příklad, jak mohou využívat opis slova, pakliže jim chybí slovní zásoba. Tento postup spadá do *komenzačních* strategií.

V následujícím kroku již mohou studenti přiřazovat daná slova A – J k odpovídajícím definicím 1 – 10. Mohou k tomu případně používat lingvistická i nelingvistická vodítka, což patří do *komenzačních* strategií.

Samozřejmě nesmíme zapomenout zkontrolovat správnost přiřazení a tím se dostáváme k rozvoji *sociální* strategie – dotazování tedy konkrétně požádání o vysvětlení nebo verifikaci, příp. požádání o opravení. Na to navazuje rozvoj *metakognitivních* strategií, kdy student autoevaluje svůj výkon a následně pak může rozvíjet i *afektivní* strategie a udělat si poznámku do sešitu, o míře úspěšnosti s jakou toto cvičení zvládl.

Následně se může tato aktivita rozvinout směrem ke *kognitivním* strategiím, jelikož studenti budou vytvářet na základě definic a k nim přiřazených

slov věty, dle vzoru, který jim je poskytnut. Jedná se tedy o rozvoj strategií zaměřujících se na využívání frazeologických obrátů a vzorů (*kognitivní strategie*), které jsou velmi přínosné, jelikož jsou základem pro konverzaci. Z důvodu toho, že budou studenti opakovat z hlediska struktury stejnou větu několikrát, řadila bych k tomuto cvičení z *kognitivních* strategií i opakování. Nehledě na to, že studenti použijí nová slova v kontextu, a tím je tedy podpořen i rozvoj *paměťových* strategií.

Toto cvičení jsem zařadila do skupiny *komenzačních* strategií, jelikož studenti se zde setkávají s opisem slov, což je právě jedna z *komenzačních* strategií. V návaznosti na toto bych doporučila i aktivitu, aby se studenti sami pokusili o definice slov a vyzkoušeli si tak použití této strategie. Dané zkušenosti budou moci v budoucnu využít v případech, kdy nebudou znát potřebný význam výrazu.

Obrázek č. 3

• Jobs

8 Match the definitions to the words, then make sentences, as in the example.

<input type="checkbox"/> 1	look after sick people	A	shop assistant
<input type="checkbox"/> 2	type letters and answer the phone	B	journalist
<input checked="" type="checkbox"/> A 3	serve customers	C	nurse
<input type="checkbox"/> 4	make wooden furniture	D	carpenter
<input type="checkbox"/> 5	report the news	E	DJ
<input type="checkbox"/> 6	design clothes	F	secretary
<input type="checkbox"/> 7	play records on the radio	G	hairdresser
<input type="checkbox"/> 8	cut hair	H	fashion designer
<input type="checkbox"/> 9	design buildings	I	accountant
<input type="checkbox"/> 10	keep financial accounts	J	architect

A - 3 A shop assistant is someone who serves customers.

Obrázek č. 4

ANSWER KEY		
B	5	A journalist is someone who reports the news.
C	1	A nurse is someone who looks after sick people.
D	4	A carpenter is someone who makes wooden furniture.
E	7	A DJ is someone who plays records on the radio.
F	2	A secretary is someone who types letters and answers the phone.
G	8	A hairdresser is someone who cuts hair.
H	6	A fashion designer is someone who designs clothes.
I	10	An accountant is someone who keeps financial accounts.
J	9	An architect is someone who designs buildings.

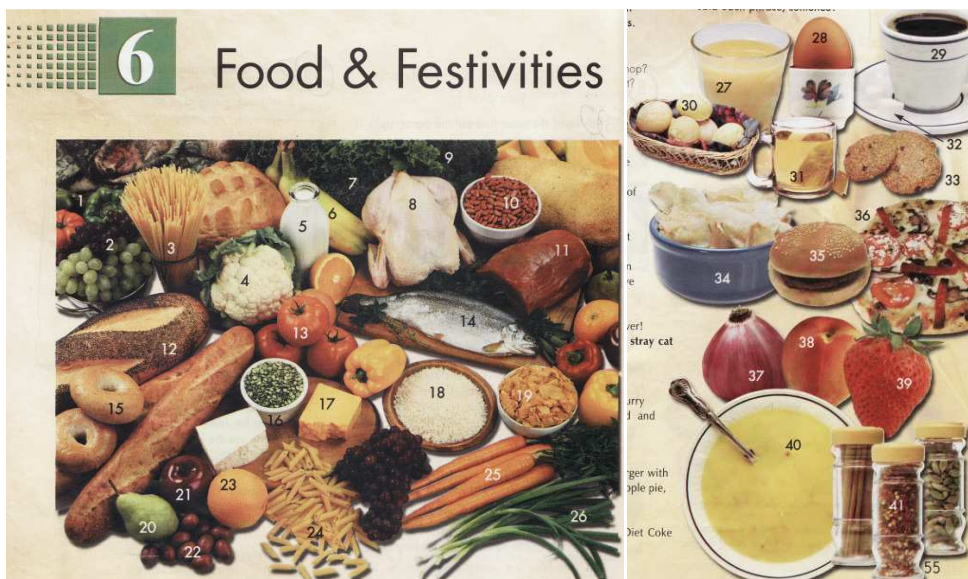
Cvičení 2

Cvičení (viz. Obrázek č. 5) je zaměřeno na seznámení studentů s nově probíranou šestou lekcí. Můžeme postupovat následujícím způsobem. Učitel přečte nahlas nadpis a zeptá se studentů, jakého tématu se nejspíše bude týkat tato lekce. Na základě nadpisu a obrázků by tedy studenti měli odvodit téma dané lekce, jímž je Food & Festivities. Využijí tedy *kompensační* strategie, konkrétně na základě inteligentního odvozování by měli odvodit, že se jedná o téma jídlo a oslavy. Mohou využít lingvistických i nelingvistických vodítek.

Dále učitel může požádat studenty, aby uvedli jména jídel či oslav, které znají. Studenti zde mohou opět využít *kompensační* strategie, v tomto případě se jedná o výběr tématu, kdy student může přispět do brainstormingu slovíčky, která zná, a ta se v případě jídla nemusejí týkat jen potravin vyobrazených na obrázcích. Student tak může zažít pocit úspěchu, z hlediska *afektivních* strategií to může přispět k rozvoji jeho kladného sebehodnocení a v rámci *sociálních* strategií jde o spolupráci s vrstevníky při vytváření inventáře potravin a oslav. Jelikož je tento inventář tematicky stejnorodý, můžeme tuto aktivitu zařadit i do rozvoje *paměťových* strategií, tedy konkrétně do strategie seskupování a shlukování na základě konkrétního tématu. Také by studenti mohli vytvořit dvě sémantické

mapy. Jedna by se týkala oslav a druhá jídla. Tento postup rovněž podporuje rozvoj *paměťových* strategií. Jelikož je téma podpořeno i vizuálním podkladem, můžeme hovořit o používání vizuálních představ, které umožňují studentům si nové slovíčko efektivněji zapamatovat ve spojení s konkrétním obrazem.

Obrázek č. 5



Cvičení 3

Dle zadání mají studenti odpovědět na otázku, co dělali včera a minulou sobotu v časy, které mají k dispozici. Toto cvičení (viz. Obrázek č. 6, 7) se nachází ve čtvrté lekci, na straně 47 a slouží k procvičení minulého času průběhového, s jehož tvořením byli studenti již seznámeni. Konkrétně je tedy snahou, aby se studenti naučili správně používat dané struktury vět, které jsou jim v příkladech poskytnuty. V tomto případě tedy dochází k rozvoji *kognitivních* strategií a to dedukce, neboť studenti používají pravidlo, které již znají, a dále se rozvíjí strategie užívání frazeologických vzorů a kombinování jednotlivých jazykových struktur. Jelikož se jedná o více vět, které mají studenti vytvořit,

řadíme sem i strategii opakování, což může dopomoci lepšímu porozumění konkrétní struktúře vět.

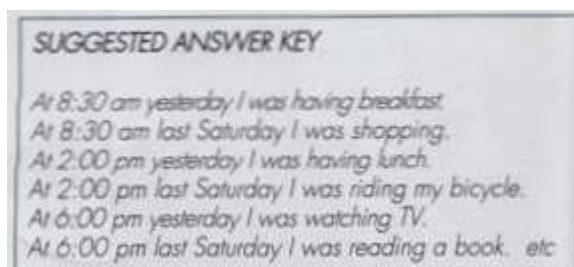
Dané cvičení jsem zařadila mezi *kompensační* strategie z toho důvodu, že studenti nejsou omezeni výběrem aktivit, které mají při tvorbě vět používat. Mohou se tedy vyhnout aktivitám, které neumí vyjádřit, či si přizpůsobí sdělení, ale tak aby byl zachován obsah, který chtějí povědět. V případě, že v daný čas dělali nějakou aktivitu, pro kterou neznají výraz, mohou požádat učitele o poskytnutí potřebné slovní zásoby či vytvoří neologismus, použijí synonymum, případně přejdou v části věty, která není konkretizována, do mateřského jazyka, či použijí gesta a mimiku. Použití výše zmíněných postupů v uvedeném kontextu rozvíjí *kompensační* strategie.

I zde je důležitá kontrola, což rozvíjí *metakognitivní* strategie - evaluaci a taktéž *sociální* strategie jako je spolupráce a uvědomování si myšlenek a pocitů druhých.

Obrázek č. 6



Obrázek č. 7



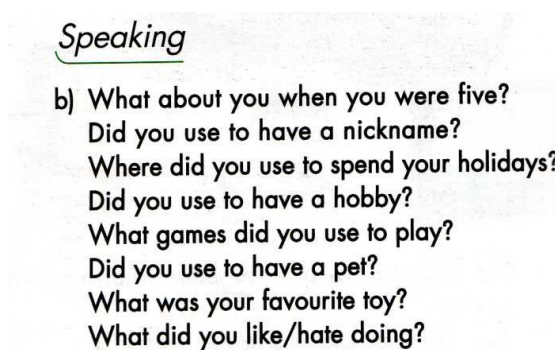
Cvičení 4

Cvičení (viz. Obrázek č. 8, 9) je zařazeno do druhé lekce (strana 18) a je koncentrováno na řečovou aktivitu s užitím probíraného gramatického jevu.

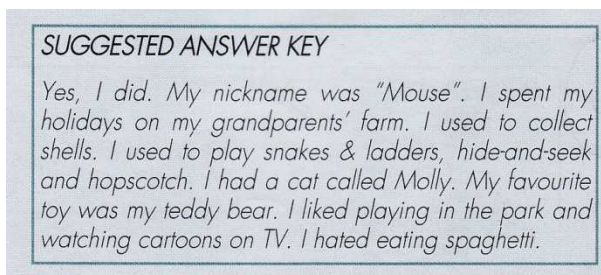
Již ze zadání mohou studenti na základě lingvistických vodítek odvodit, že se jedná o otázky a jejich úkolem bude tedy nejspíše na tyto otázky odpovědět. Stejně tak mohou z gramatických prvků, které již znají, odvodit, že se jedná o minulý čas. Využívají tedy inteligentního odhadování, které řadíme do *kompensačních* strategií.

Studentům zde může být učitelem poskytnut prostor pro výběr otázek, na které mají odpovídat. Můžeme například stanovit tři otázky, které si studenti vyberou a odpoví na ně. Studenti si tak mohou zvolit témata na základě slovní zásoby, kterou disponují, a nedělá jim obtíže, či případně se mohou na potřebná slova zeptat učitele a obdržet tak od něho pomoc, přizpůsobit si sdělení, používat gesta a mimiku, synonyma. Samozřejmě je součástí i procvičování dané gramatické struktury, se kterou byli studenti seznámeni ve cvičení 16a (viz. Obrázek č. 10) a tedy současně rozvoj i *kognitivních* strategií, jelikož studenti užívají gramatické pravidlo, které již znají. Také můžeme na toto cvičení nahlížet z pohledu rozvoje *sociálních* strategií a to uvědomování si myšlenek a pocitů druhých. Při kontrole dále pak lze zohlednit rozvoj *metakognitivních* strategií – evaluace a *afektivních* strategií – sebekovzbuzování, tvorba pozitivních výroků, atd.

Obrázek č. 8



Obrázek č. 9



Obrázek č. 10

16 a) Sandra was very poor until the day she won £100,000 in a competition. Look at the prompts and ask and answer questions, as in the example.

THEN

- buy second-hand clothes
- live in a small flat
- work long hours
- not go out
- eat in fast-food restaurants

NOW

- buy designer clothes
- live in a huge flat
- have lots of free time
- go to parties
- eat in expensive restaurants

A: Did Sandra use to buy designer clothes?

B: No, she didn't. She used to buy second-hand clothes. etc

5.2 Cvičení podporující především kognitivní strategie

Další skupinou strategií, ke kterým se pokusím doložit příklady cvičení, jsou *kognitivní* strategie, které se na škále četnosti užívání z hlediska přímých strategií umístily na druhém místě.

Cvičení 5

Cvičení (viz. Obrázek č. 11) se nachází v první lekci na straně 12 a je zaměřeno na výslovnost, konkrétně pak na slovní přízvuk.

V tomto případě je úkolem studenta poslouchat nahrávku a na základě toho, co slyšel, podtrhnout přízvučnou slabiku v každém slově. Následně dochází ke kontrole správnosti řešení, které studenti zvolili jako správné. Po zkontrolování a opravení případných chyb poslouchají studenti nahrávku znovu a současně jim je poskytnut prostor pro zopakování jednotlivých slov.

Tato aktivita slouží k rozvoji *kognitivní* strategií. Konkrétně se jedná o formální procvičování fonetického systému, kdy není studentovým prvotním cílem porozumět obsahu slyšeného, ale především je pozornost soustředěna na rozlišování hlásek a tedy na procvičování fonetické podoby slov, která zatím nejsou zasazena do kontextu. Tím, že po opravení a ujasnění správného řešení studenti mají možnost nahrávku slyšet znovu a současně s ní i slova aktivně opakovat, se dostáváme k další *kognitivní* strategii a tou je opakování a napodobování. Studenti se snaží napodobit zvuk, který slyšeli, a tím tak zlepšit fonetickou stránku své řeči. Jelikož předtím než studenti měli nahrávku možnost poslouchat znovu a opakovat došlo ke kontrole, můžeme sem zařadit i *sociální* strategie a to tedy konkrétně dotazování, kdy student žádá o opravení, vysvětlení či verifikaci toho, zda správně označil přízvučnou slabiku.

Následnou kontrolou mu je i nahrávka sama, kdy si může ujasnit, kde udělal chyby. Vlastní kontrola je spojena i s rozvojem *metakognitivních* strategií, jelikož při opravování student používá strategii evaluace, kdy hodnotí svůj výkon a identifikuje případné zdroje chyb. Na základě výsledků a zhodnocení chyb může rozvíjet i *afektivní* strategie jako je sebedovzbuzování k dalším úkolům, sebeodměňování atd.

Jelikož slova, u kterých mají studenti za úkol identifikovat přízvučnou slabiku, jsou si tematicky blízka, mohou studenti tuto skupinu slov tematicky pojmenovat. K tomu lze využít inteligentní odhadování (*kompensační* strategie).

Jestliže se studentům podaří identifikovat skupinu slov a přiřadit ji pod nějaký celek, dostaneme se k rozvoji *paměťových* strategií, a to konkrétně k seskupování a shlukování.

Obrázek č. 11

Pronunciation (word stress)

26 Listen and underline the syllable of each word where the stress is. Listen again and repeat.

teacher - doctor - assistant - secretary - carpenter
- journalist - hairdresser - accountant - designer
- architect - stuntman - footballer - receptionist

ANSWER KEY

doctor - assistant - secretary - carpenter - journalist -
hairdresser - accountant - designer - architect -
stuntman - footballer - receptionist

Cvičení 6

Toto cvičení (viz. Obrázek č. 12, 13) se nachází ve třetí lekci na straně 30 a lze jej chápat jako typický příklad pro rozvoj *kognitivních* strategií, jelikož studentovým úkolem je na základě příkladů, které jsou mu poskytnuty, odvodit konkrétní pravidla, která jsou v těchto případech platná. Jedná se tedy o analyzování a logické usuzování, konkrétně tedy o analýzu daných výrazů a jejich význam z hlediska vět. Při odvozování konkrétní definice může studentům pomoci učitel např. překladem studentům neznámých slov či je navést na správnou cestu pro odvození pravidla př. přečíst jim vzorové věty a intonačně zdůraznit důležitá slova. Studenti tedy využijí *kompensačních* strategií, jednak

obdržení pomoci a taktéž jim může pomoci koncentrace na nelingvistická i lingvistická vodítka.

Jestliže bylo docíleno správného odvození pravidla, mělo by v další fázi jít o využití tohoto pravidla v praxi a tedy jeho procvičení v kontextu nějakého konkrétního jazykového celku. Učitel může dávat studentům příkladová spojení, ze kterých studenti pak vytváří, na základě odvozeného pravidla, věty. S tím je spojena i dedukce, kdy student používá obecné pravidlo v konkrétních případech.

Studenti si po ústním procvičení mohou udělat zápis do sešitu s jedním příkladem, který vymyslí společně jako skupina a bude napsaný i na tabuli (*paměťové strategie*) a druhým, který vymyslí každý samostatně (*kompensační strategie*), například za domácí úkol. Jestliže jim zadáme vymyšlení vět za domácí úkol, podpoříme tím tak efektivnější zapamatování díky opakování a to konkrétně strukturovanému opakování. Při zápisu do sešitu mohou studenti zdůraznit stěžejní části barevně, atd., využívají tak *kognitivních* strategií a učí se vytvářet si smysluplné poznámky.

Obrázek č. 12

12 Study the examples and complete the rules.

Have you watered the plants yet ?	Sorry, I haven't done it yet .
Have you cooked the dinner yet ?	Yes, I've already done it.
Have you walked the dog yet ?	Yes, I've just done it.

We use in questions and negations.
We use or in affirmative sentences.

Obrázek č. 13

ANSWER KEY

We use **yet** in questions and negations.
We use **already** or **just** in affirmative sentences.

Drill your Ss. Give prompts and one of the three time expressions. Ss make sentences.

Suggested prompts: tidy/room, make/bed, do/homework, cook/dinner, wash/dishes, clean/windows
e.g. Teacher: tidy/room – yet
S1: Have you tidied your room yet?
Teacher: make/bed – already
S2: I've already made the bed. etc

Cvičení 7

Tato píseň (viz. Obrázek č. 14) je součástí opakovací sekce k lekcím jedna a dva. Úkolem studentů je poslouchat píseň a doplnit chybějící (červeně označená) slova.

Ještě před započítím poslechu mohou studenti například z nadpisu odvodit, o čem se bude v písni zpívat na základě znalosti slov z nadpisu. Využijí tak inteligentního odhadování, konkrétně používání lingvistických vodítek. Lze tedy říci, že studenti mohou v tomto případě využít ještě před započítím vlastního poslechu *kompensační* strategii a na základě lingvistických vodítek odhadnout, o čem se v písni bude v písni zpívat, aniž by byli seznámeni s vlastním textem. Z pohledu využití *kognitivních* strategií mohou využít rychlé uchopení hlavní myšlenky (skimming), aby se rychle zorientovali v textu a mohli pak následně chybějící slova lépe doplnit. V první fázi lze postupovat i obráceně a studentům pustit nahrávku bez toho, aniž by viděli příslušný text. Opět mohou i tímto způsobem rozvíjet kompenzační strategie a to na základě lingvistických i nelingvistických vodítek odvodit, že se jedná o píseň a případně, když zachytí známá slova, mohou vymyslet i, o čem se v písni zpívá.

Při vlastním poslechu mohou rozvíjet *kognitivní* strategie a použít analyzování výrazů, když si slyšené slovo zapíší alespoň foneticky, tak jak ho slyšeli.

Nesmíme také zapomenout, že v tomto případě podporujeme u studentů schopnost porozumět slyšenému a k tomu je ideální strategie používání autentických textů (*kognitivní* strategie), kterým píseň bez pochyby je.

Po doplnění slov do mezer následuje kontrola tedy verifikace a tím rozvoj *sociálních* strategií – dotazování, konkrétně požádání o vysvětlení nebo verifikaci. Opět můžeme taktéž hovořit o rozvoji *metakognitivních* strategií tedy např. sebezpozorování a *afektivních* strategií, jelikož poslech hudby je sám o sobě jednou z těchto strategií. Taktéž si studenti mohou vzájemně sdělit, jak kdo byl úspěšný (*sociální* strategie).

Následně studenti poslouchají píseň znovu a snaží se zpívat společně s nahrávkou. Můžeme tedy říci, že jde o rozvoj *kognitivní* strategie, kdy opakování nahrávky slouží studentovi k zapamatování nových slov, frází, tedy k lepší analýze a pochopení textu. Jestliže student zpívá společně s nahrávkou, podporuje zlepšení své výslovnosti. Při osvojování nových výrazů z písně bychom mohli zohlednit i *paměťovou* strategii, kdy využití rýmu a tedy fonetické prezentace v paměti, slouží k usnadnění zapamatování slov.

Pokud bychom studentům předložili text písně bez nadpisu, mohlo by být dalším úkolem vymyšlení názvu dané písně. Což podporuje *kognitivní* strategie a konkrétně shrnutí obsahu textu.

Obrázek č. 14

Let's sing!

11 Listen and fill in. Listen again and sing.

Fairies in the Wood

Many years ago, when I was very 1) **young**
And there was lots of magic around
I went out for a 2) **walk** in the wood
And this is what I found.

On a stone by a 3) **stream** in the heart of the wood
Danced a beautiful shining light
Dancing there on a stone in the 4) **wood**
A truly wonderful sight.

I looked at the light and soon I saw
It was a 5) **fairy** with golden wings
She spoke to me right there in the wood
And 6) **told** me magical things.

I 7) **believed** in fairies right there and then
And I knew that they were good
And I knew that I could 8) **never** forget
My magical walk in the wood.

25

Cvičení 8

Toto cvičení (viz. Obrázek č. 15) se nachází v lekci sedm na straně 70 a je primárně zaměřeno na stupňování adverbů.

Úkolem studentů je doplnit správný tvar daného stupně příslovce. Vycházíme tedy z toho, že student už je obeznámen s obecně platnými pravidly, která aplikuje v konkrétních případech. Tím tedy rozvíjí *kognitivní* strategie, konkrétně používá deduktivní postup při řešení dané úlohy.

Je důležité, aby student obdržel i zpětnou vazbu, a proto je potřeba provést kontrolu. Kontrola může být provedena společně, kdy studenti budou postupně zapisovat jednotlivé tvary slov na tabuli, aby si je všichni mohli opravit a znali správné řešení. Podpoříme tak i využití *paměťových* strategií, jelikož si studenti

mohou zapamatovat místo na tabuli, kde byl tvar slova napsaný. Dále je tento postup spojen s rozvojem *sociálních* strategií, jelikož studenti spolupracují při opravování a dotazují se. Také sem lze zařadit *metakognitivní* strategii evaluaci a *afektivní* strategie sebezpovzbuzování, rozumné přijetím rizika, kdy se student zapojuje do opravování i s vědomím, že se může svým tvrzením dopustit chyby. Studenti si mohou jevy, u kterých jejich řešení nebylo správné, přepsat ještě jednou do sešitů, zvýraznit barevně, podtrhnou, atd. Tato strategie je řazená do *kognitivních* strategií a konkrétně se jedná o zdůrazňování. Pokud toto provedou, mohou si zapamatovat dané tvary také podle toho, kde se vyskytly na stránce v sešitě. S tím je spojen rozvoj *paměťových* strategií a tedy používání vizuálních představ.

Obrázek č. 15

16 Complete the table.

Adverb	Comparative	Superlative
slowly
happily
beautifully
hard
well

16 Help Ss complete the table. Check Ss' answers on the board.

ANSWER KEY		
Adverb	Comparative	Superlative
slowly	more slowly	the most slowly
happily	more happily	the most happily
beautifully	more beautifully	the most beautifully
hard	harder	the hardest
well	better	the best

5.3 Cvičení podporující především paměťové strategie

Jako poslední zohledním při tvorbě výběru aktivit *paměťové* strategie, které se vzhledem k dosaženým hodnotám v dotazníku jeví jako studenty používané v nejmenší míře, avšak je velmi přínosné i tyto strategie rozvíjet.

Cvičení 9

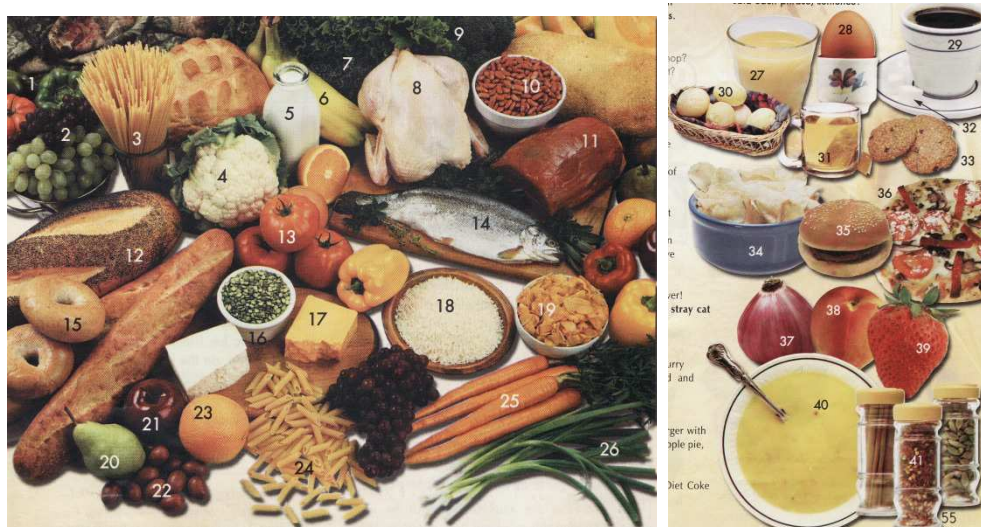
Cvičení je zařazeno jako první úkol v šesté lekci (str. 54, 55). Je věnováno zejména slovní zásobě této lekce.

Řešení úlohy (viz. Obrázek č. 17, 19) spočívá v tom, že učitel čte jednotlivá slova z nabídky a studenti zapisují ke slovům správná čísla dle obrázků (viz. Obrázek č. 16). Tato aktivita rozvíjí *paměťové* strategie a to tím, že studenti se seznamují s fonetickou podobou slova, jelikož učitel slova čte a mohou si tedy vytvářet fonetické reprezentace v paměti, které jim slouží k zapamatování a vybavování informací. Protože mají k dispozici obrázky, je zapamatování podpořeno i vizuální představou, často až bizardní, kdy student si spojí obraz se slovem. Mohou při zapamatování používat klíčových slov např. v případě anglického slova *pasta* a mohou si toto slovo spojit s českým slovem zubní pasta a představou převařených těstovin, které jim připomínají pastu. Studenti současně mohou využít strategii analyzování a logického usuzování tedy *kognitivních* strategií. Například jestliže si rozloží výraz *corn|flakes* = kukuřičné lupínky. Dále mohou využít mezijazykový transfer, kdy vyjdou již z nabyté znalosti, např. slovo *pizza* si mohou spojit s podobně znějícím českým či německým výrazem pro toto jídlo.

Dalším úkolem je, rozřadit všechna jídla do pěti základních skupin. Při této aktivitě dochází k rozvoji *paměťových* strategií shlukování a seskupování, kdy studenti vytváří skupiny ze slov, které označují stejnou kategorii potravin. Učitel může napsat těchto pět skupin na tabuli a studenti k nim ze seznamu připíší odpovídající druh potravin. Sami si tento seznam přepíší do sešitu a tím dochází k rozvoji *kognitivních* strategií, jako je psaní poznámek. (viz. Obrázek č. 18)

Možnou následující aktivitu v další hodině bych například doporučila vytvořit kartotéku se zadanými slovy a úkolem studentů by bylo opět správné rozřazení potravin do jednotlivých skupin. Tím by byla opět pozornost koncentrována na *paměťové* strategie, jednak strukturovaným opakováním a pak také používáním mechanických technik – přesouvání kartiček.

Obrázek č. 16



Obrázek č. 17

Lead-in Meal

1 Look at the pictures and number the things in the list. Which of these are: - vegetables? - fruit? - drinks? - junk food? - pulses?

an apple ...	cornflakes ...	a peach ...
bagels ...	crisps/chips ...	a pear ...
bananas ...	a boiled egg ...	peppers ...
beans ...	fish ...	pizza ...
biscuits ...	grapes ...	rice ...
bread ...	lentils ...	soup ...
bread rolls ...	lettuce ...	spaghetti ...
broccoli ...	meat ...	spices ...
a burger ...	milk ...	spring onions ...
carrots ...	olives ...	a strawberry ...
cauliflower ...	an onion ...	sugar ...
cheese ...	an orange ...	tea ...
chicken ...	orange juice ...	tomatoes ...
coffee ...	pasta ...	

Obrázek č. 18

ANSWER KEY
vegetables: broccoli; carrots; cauliflower; lettuce; peppers; spring onions; an onion
fruit: an apple; bananas; grapes; olives; an orange; a peach; a pear; a strawberry; tomatoes
drinks: coffee; milk; orange juice; tea
junk food: a burger; crisps/chips; pizza
pulses: beans; lentils

Obrázek č. 19

ANSWER KEY		
an apple 21	cornflakes 19	a peach 38
bagels 15	crisps/chips 34	a pear 20
bananas 6	a boiled egg 28	peppers 1
beans 10	fish 14	pizza 36
biscuits 33	grapes 2	rice 18
bread 12	lentils 16	soup 40
bread rolls 30	lettuce 7	spaghetti 3
broccoli 9	meat 11	spices 41
a burger 35	milk 5	spring onions 26
carrots 25	olives 22	a strawberry 39
cauliflower 4	an onion 37	sugar 32
cheese 17	an orange 23	tea 31
chicken 8	orange juice 27	tomatoes 13
coffee 29	pasta 24	

Cvičení 10

Uvedené cvičení (viz. Obrázek č. 20) se nachází ve druhé lekci na straně 20 a je koncipováno jako hra na procvičování slovní zásoby, slouží tedy k rozvoji *paměťových* strategií, jelikož ho můžeme zařadit do strategie strukturovaného opakování, které paměť studentů vyžaduje, aby se slovní zásoba stala automatickou.

Úkolem studentů, kteří jsou rozděleni do týmu, je uvedená slova použít v kontextu nějaké věty. Zařazením slov do kontextu je podpořeno jeho zapamatování díky použití strategie vytváření mentálních spojů, která spadá do oblasti *paměťových* strategií. Jelikož studenti pracují v týmech, dochází k rozvoji i *sociálních* strategií, konkrétně spolupráci s vrstevníky. Protože je tato aktivita pojata jako hra, vyhrává ten tým, který vytvoří nejvíce správných vět. Možnosti,

jak odpovídat, jsou na Obrázku č. 21. Tím z hlediska *afektivních* strategií může úspěšná skupina zažít úspěch a odměnit se například potleskem. K tomuto bych ráda podotkla, že ve skupinkách se mohou realizovat i slabší žáci, pro které úspěch celé skupiny může být motivační, za předpokladu, že i oni přispěli svým dílem k úspěchu. Naopak tým, který nebyl tak úspěšný může z hlediska *metakognitivních* strategií pomocí evaluace zhodnotit chyby, kterých se dopustili, aby se jich v příští hře mohli vyvarovat.

Obrázek č. 20

25 Vocabulary Revision Game: In teams, make sentences using the phrases/sentences below.

- went foxhunting • original • imagine living
- sounds boring • was born • moved • pure
- great times • pollution • stream • interview
- miss • in the woods • lent • can't stand
- article • big joke • fairies • much to do

Obrázek č. 21

e.g. Team A S1: People went foxhunting 200 years ago.
Team B S1: This painting is an original. etc.

Cvičení 11

Cvičení (viz. Obrázek č. 22, 23) ze strany 28 (v originálu ozn. jako cvičení 6a) je součástí třetí lekce a soustředí se na popis předmětů.

Cvičení 6a věnuje pozornost zopakování barev, které by studenti měli již ovládat. Jelikož se jedná o znovuvybavení informací, můžeme hovořit o rozvoji *paměťových* strategií na základě strukturovaného opakování.

Úkolem studentů je dle vzoru vytvořit větu, která popisuje barvy předmětů, které se nacházejí ve třídě. Toto cvičení bych rozšířila i o *paměťovou* strategii - používání mechanických technik, kdy by studenti nejen vytvářeli věty,

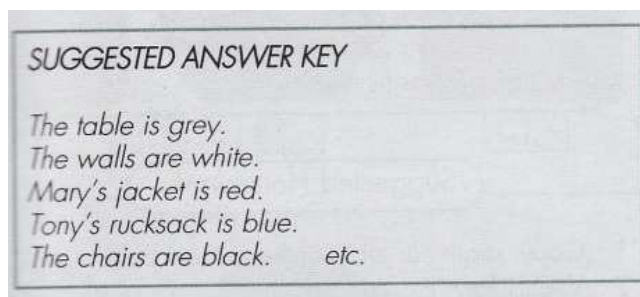
ale i by se daného předmětu dotkli a ukázali ho ostatním. Studenti by si tak vytvořili i vizuální představu daného objektu, což je jedna z dalších *paměťových* strategií.

Jelikož studenti při popisu věcí používají z hlediska struktury shodnou konstrukci vět, můžeme taktéž hovořit o rozvoji *kognitivních* strategií tedy používání vzorových příkladů.

Obrázek č. 22



Obrázek č. 23



Cvičení 12

Toto cvičení (viz. Obrázek č. 24, 25) se nachází v třetí lekci na straně 29, v rámci tematického okruhu zdraví jsou zde procvičovány gramatické konstrukce.

Pro rozvoj *paměťové* strategie - vytváření mentálních spojů a tedy seskupování na základě tématu, je v první řadě dobré, aby byl objasněn kontext, kterého se dané cvičení týká. Studenti mohou využít *kompensační* strategie a na základě nelingvistických vodítek mohou odvodit, že tématem budou nejspíše zdravotní problémy osob. V případě, že jestliže by s odpovědí váhali, mohou využít další *kompensační* strategii a obdržet pomoc od učitele, který je navede na vysvětlení, že obrázky naznačují, že se jedná o osoby se zdravotními problémy. Tím je podpořeno i seskupování a shlukování a tedy myšlenka, že slovní zásoba se bude týkat jednoho tematického celku.

Studentům při zapamatovávání si konkrétní slovní zásoby pomůže i vytvoření vizuální představy, kterou poskytuje obrázek, případně mohou asociovat a vytvářet si na základě tohoto obrázku další představu např. jak oni sami měli zdravotní problémy. Tím podporují rozvoj *paměťových* strategií na základě konkrétní vizuální představy, kterou si spojí se slovíčky. Mohou si také zapamatovat, kde se slovíčka nacházela na stránce v sešitě a pamatovat si tak, že se tato dvojice slov užívá společně.

Na základě uvedeného příkladu otázky a odpovědi tvoří studenti ve dvojicích podobné dialogy za použití výrazů z nabídky. Rozvíjí tedy *kognitivní* strategie, jelikož dochází k rozpoznání a využívání frazeologických obrátů. Samozřejmě, že studenti opakují dané struktury několikrát a využívají tak strategie několikanásobného opakování. Nejdříve studenti pracují ve dvojicích samostatně, následně si pak správnost jimi vytvořených vět mohou ověřit při společné kontrole ve třídě. Tím je podpořena *sociální* strategie a tedy práce s vrstevníky či taktéž dotazování a požádání o verifikaci.

Dané fráze, které používali v dialogích, mohou pak zaznamenat do svých sešitů a tím tak podpořit *kognitivní* strategii - děláním si poznámek a zdůrazňování,

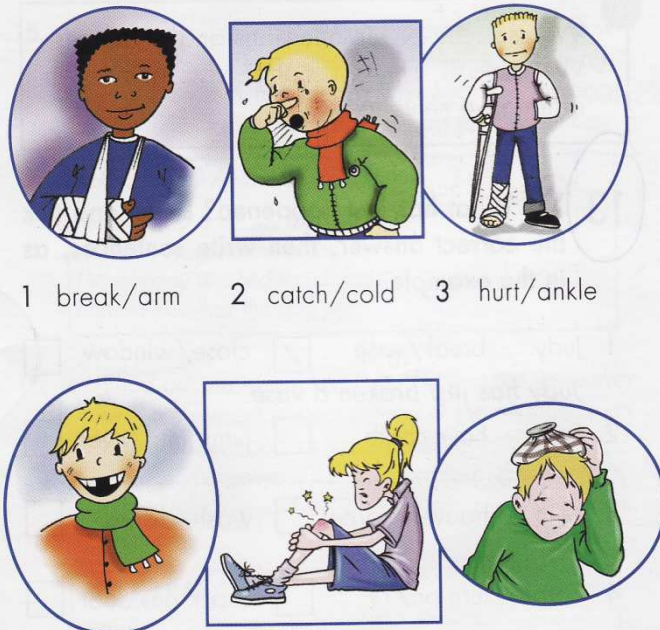
kdy napíší jeden vzorový příklad a mohou i třeba pouze symbolicky dokreslit daný zdravotní problém (*paměťové* strategie).

Abychom podpořili zapamatování, mohou studenti vytvořit několik podobných příkladů doma ve smyslu strukturovaného opakování a následné společné kontroly ještě ve škole. Taktéž studenti obdrží zpětnou vazbu, zda úkol zvládli správně. Podpoříme tedy jednak *sociální*, ale i *metakognitivní* strategie a *afektivní* strategie, jelikož studenti budou moci svůj výkon evaluovat a případně se za dobře vykonanou práci odměnit, či si dodat odvahy při další učení se jazyku.

Obrázek č. 24

10 What has happened to each person? Write questions and answers, as in the example.

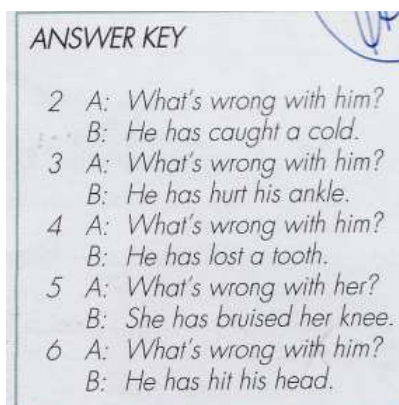
A: What's wrong with him?
B: He has broken his arm.



1 break/arm 2 catch/cold 3 hurt/ankle

4 lose/tooth 5 bruise/knee 6 hit/head

Obrázek č. 25



5.4 Zhodnocení vytvořeného souboru aktivit

V otázce využití strategií učení a konkrétních cvičení bych si dovolila tvrdit, že hlavním faktorem, který ovlivňuje výběr strategií studenty, jsou požadavky daného cvičení. Tedy, co se od studenta očekává, že má splnit. Můžeme tedy říci, že jde o formulaci daného cvičení a možnosti jeho zpracování. V některých případech se jedná o cvičení, která poskytují prostor pro využití menšího množství strategií, ale převažují ta, kde studenti mohou využívat vícero strategií a tím tedy lépe obstát při učení se jazyku. Také záleží na uchopení cvičení učitelem, který má možnost dané cvičení upravovat, ztěžovat či zlehčovat, podle potřeb studentů. S tím se pojí znalost strategií, které studenti využívají. Učitel vhodným vedením a volbou postupů při řešení cvičení může do jisté míry pomoci studentům v jejich snažení. Výběr strategií a jejich následné uplatnění při vypracovávání cvičení je závislé na samotném studentovi, na faktu, které strategie užívá, na jeho zkušenostech, pokročilosti, znalostech a v neposlední řadě i na jeho osobnosti.

Z výše prezentovaných cvičení můžeme říci, že v rámci jednoho cvičení lze kombinovat více strategií, které jsou účelné pro zdárné naučení se cizímu jazyku.

Závěr

Na základě informací, které jsou uváděny v diplomové práci o strategiích učení, můžeme bezesporu říci, že se jedná o velmi zajímavé téma. A to nejen z toho důvodu, že je u nás poměrně nové a širší veřejnosti zatím ne zcela známé, ale především proto, že s sebou přináší nový pohled na problematiku učení v tom smyslu, že poskytuje nové odpovědi na otázky jak se lépe, efektivněji, účinněji a v co možná nejkratším časovém limitu učit a to nejen cizím jazykům. Myslím, že právě v tomto spočívá významová hodnota strategií učení.

Jak lze usuzovat z teoretické části, v otázce strategií učení se jedná o velmi širokou nabídku možností, jak postupovat při řešení zadaných úkolů. Přestože je toto téma relativně mladé a můžeme říci, že se nachází na počátku výzkumu, měli bychom spatřovat pokrok v rozhodnutí, které učinilo strategie učení součástí Rámcových vzdělávacích programů. Je tedy nasnadě, že se bude postupně zvyšovat zájem o tuto problematiku a tím i počet těch, kteří se budou snažit jak z hlediska teoretického tak praktického toto téma blíže prozkoumat, odhalit zatím neznámé proměnné a rozkrýt složitou strukturu příčinných vztahů, jejichž hloubka a rozsah nebyly zatím zcela identifikovány.

Tím však rozhodně nechci říci, že je toto téma otevřené pouze vědeckým pracovníkům, ba právě naopak vidím obrovský potenciál ve vlastním používání strategií učení ve vzdělávací praxi. Strategie učení vykazují duální charakter v tom smyslu, že jsou jednak vhodným nástrojem pro rozvoj klíčových kompetencí a zároveň jsou i vlastním cílem vzdělávání. Jejich aktivní rozvoj a využívání sebou přináší nepopiratelné výhody jak pro studenty, tak pro jejich učitele. Pedagogové mohou vhodným vedením dosáhnout vzestupu v používání strategií učení u svých studentů a tím jim dopomoci stát se více úspěšnými a to nejen v letech školní docházky. Jelikož se z pohledu učení se cizímu jazyku jedná o celoživotní proces, je stěžejní, aby jedinci byli schopni i v budoucnu bez přítomnosti autority učitele jednat strategicky a tím tedy efektivně. Výhoda

spočívá i v té vlastnosti strategií, že se dají přenášet a aplikovat v různých situacích. Studenti jich tedy mohou plně využívat a různě je kombinovat.

Cílem praktické části diplomové práce bylo zjistit, v jaké míře používá jedna konkrétní třída studentů strategie učení při učení se cizímu jazyku. Tento cíl se mi podařilo splnit a na základě získaných hodnot z dotazníku R. L. Qxfordové, který byl studentů předložen, jsem stanovila, že konkrétní skupina používá celkově strategie občas.

Co se týká dalších pohledů na používání strategií učení, zjistila jsem, že přímé strategie jsou studenty používány ve větší míře než strategie nepřímé.

Z hlediska míry používání šesti hlavních kategorií strategií učení se na pomyslném vrcholu používání umístily kompenzační strategie. Dále následovaly kognitivní a metakognitivní strategie, na třetím místě skončily společně sociální a afektivní strategie. Všechny tyto strategie můžeme hodnotit jako občas používané. Bohužel až na posledním místě skončily paměťové strategie (obvykle nepoužívané). Právě tyto by však bylo potřeba u studentů s ohledem na učení se cizímu jazyku rozvíjet co nejvíce.

Při stanovování výsledků jsem se také zaměřila na míru využívání strategií z pohledu dívek a chlapců. V tomto ohledu jsem došla k závěru, že dívky používají strategie učení více než chlapci.

Zejména celkové výsledky míry užívání strategií učení nemohou být chápány nikterak pozitivně, jelikož pouze velmi nízké procento dotazovaných respondentů dosáhlo ve svém celkovém hodnocení vysoké míry používání strategií. Musíme se tedy ptát, zda tyto nepřiliš vysoké hodnoty opravdu ukazují na nezanedbatelné rezervy v používání strategií učení, nebo došlo k nějakému výraznějšímu zkreslení v důsledku toho, že studenti nebyli schopni relevantně odpovědět na všechny zadané otázky, ať už z důvodu odlišného sociokulturního prostředí, v němž dotazník vznikl, nebo nepřiměřené náročnosti otázek vůči věku respondentů.

Zde bych se přiklonila z pohledu budoucích výzkumů k zaměření se na jednotlivé otázky dotazníku a případné vylepšení formulací, než jak je prezentuje R. L. Oxfordová.

Z důvodu, že jsem se snažila strategie učení přiblížit prakticky, bylo mým cílem v poslední fázi vytvořit soubor cvičení, která podporují využívání a rozvoj především přímých strategií. Jelikož se jednalo o případovou studii a byla testována jedna konkrétní třída, rozhodla jsem se vycházet z jejich učebnice a poskytnout tak konkrétní představu o možnostech uplatnění strategií učení v podmínkách této konkrétní třídy. Při tvorbě cvičení jsem došla k závěru, že při práci s jednotlivými cvičeními lze kombinovat různé strategie a záleží na zadání vlastního úkolu. Student musí vědět, co má splnit a taktéž můžeme říci, že záleží na studentovi samotném a na jeho volbě vhodných strategií. S ohledem především na slabší studenty zde vzniká prostor pro učitele, kteří mohou své studenty podle potřeb navádět k užívání vhodných strategií učení.

Celkově hodnotím strategie učení jako velmi přínosné z pohledu edukačního procesu a modelu celoživotního vzdělávání.

Ze zjištěných výsledků závěrem shrnuji, že míra užívání a můžeme říci i povědomí o strategiích učení je u studentů nepříliš vysoká a bylo by tedy vhodné na odstranění tohoto nedostatku zapracovat.

Summary

This diploma thesis is focused on the theme of Learning Strategies. To be precise I wanted to find out the measure of using strategies. I concentrated on using learning strategies of the English language in one particular class. My case study was carried out among students who study the second year of an eight – year grammar school. I attempted to determine which strategies are used most among these students and which strategies they use less frequently. The whole work is divided into two main parts. It means the theoretical part and the practical part.

The theoretical part is consists of three main chapters. The first chapter is devoted to specification of the term learning strategies. It is the longest section of the theoretical part. In particular subchapters I try to specify learning strategies and I look at them from various angles. I deal with differences between learning strategies, style, cognitive style, tactic and technique. I refer to the meaning of learning strategies from the point of view language teaching methodology. I also evaluate knowledge of learning strategies up to know and I show examples of methods how to search learning strategies. In the next subchapter I point out the possible factors which can influence using the learning strategies. The last section of this first chapter is devoted to concrete classification and characterization of learning strategies. For my diploma thesis I decided to choose the classification which R. L. Oxford presents. I think that it is the best arranged classification of learning strategies nowadays and is the most suitable for the purpose of my work. According to her idea I divide learning strategies into two main classes: direct and indirect strategies. Each of these two classes of strategies can be divided into tree groups. Direct strategies are divided into memory, cognitive and compensation strategies. These groups can be divided into specific strategies. Indirect strategies are separated in metacognitive, affective and social strategies. Also these strategies can be divided into specific strategies.

The second chapter is concentrated on learning strategies in the context of contemporary educational system in relation to learning strategies. I think about the Framework Educational Program, which is quite often discussed nowadays. The development of core competences is the main goal of the Framework Educational Program. This is the reason why I consider the purpose of learning strategies in connection with the development of core competences. The next subchapter describes the educational domain of language and language communication.

In the last chapter of the theoretical part I mention the opinion about the role of teacher and student in the contemporary educational system. In these two subchapters I also try to take learning strategies into consideration.

The practical part has got two main chapters. The main goal of the first chapter of the practical part is to determine the measure of using learning strategies by students of one particular class. For my case study I use an existent questionnaire *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)* which was created by R. L. Oxford. Because this questionnaire is very important for my study in the next subchapters I discuss the necessary translation into the Czech language before filling this questionnaire by students and I also describe particular sections of this questionnaire. Thereafter I give information about the group of students who answered the questions of the questionnaire. My case study was carried out among the students who study the second year of an eight – year grammar school at České reálné gymnázium s.r.o. in České Budějovice. In the following subchapter I refer about the course of filling the questionnaire by students. The method of the gained answers evaluation is explained in the following subchapter. After this I concentrate my attention to the analysis of the gained results. I offer four possible kinds of assessment. Firstly I refer about the measure of using learning strategies in general. After that I compare using direct strategies with indirect strategies. Then I compare particular groups of strategies from the point of view of measurement of using learning strategies. Finally I present measures how boys and girls use learning strategies.

I the last chapter I aim to create a set of exercises which would mainly support the development and using direct learning strategies. For this set creation I used the book CLICK ON 2. Respondents use this book when they learn the English language. For each group of direct strategies I created four exercises. These exercises should be an inspiration for everybody who wants to understand this issue better.

In the end I proceed to summarization of my diploma thesis and the gained results. I also try to give final reflection about learning strategies.

Bibliografie

- BIMMEL, P., RAMPILLON, U. *Lernautonomie und Lernstrategien*. München : Langenscheidt, 2000. ISBN 3-468-49651-6.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- DZIKOVÁ, H. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0404-4.
- EVANS, V., O'SULLIVAN, N. *Click On 2*. Newbury : Express Publishing, 2001. ISBN 978-1-84216-702-1.
- HELUS, Z. *Úvod do psychologie*. Praha : Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3037-0.
- JANÍKOVÁ, V. a kol. *Výuka cizích jazyků*. Praha : Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3512-2.
- JEŘÁBEK, J., TUPÝ, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2007.
- KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. Praha : SPN, 2005. ISBN 80-7235-272-5.
- KOCOURKOVÁ, Š. a kol. *Klíčové kompetence ve výuce na základní škole a gymnáziu*. Praha : VÚP, 2011. ISBN 978-80-87000-72-4.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
- MRKVIČKA, T., PETRÁŠKOVÁ, V. *Úvod do statistiky*. České Budějovice : Jihočeská univerzita, 2006. ISBN 80-7040-894-4.

O'MALLEY, J. M., CHAMOT, A. U. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press, 1990. ISBN 0-521-35286-X.

OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston : Heinle Publishers, 1990. ISBN 9-8384-2862-2.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003. ISBN 978-80-7367-416-8.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

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

VLČKOVÁ, K. Strategie učení v kurikulu všeobecného vzdělávání. *Orbis scholae*, 2007b, roč. 1, č. 1, s. 82-91.

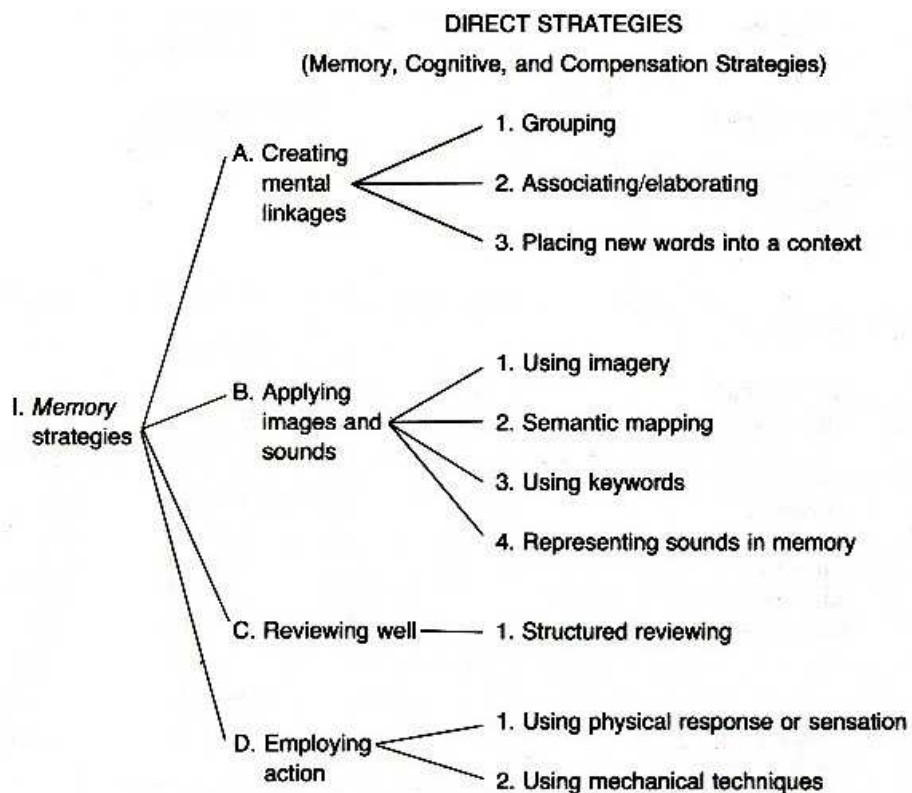
WENDEN, A., RUBIN, J. *Learner Strategies in Language learning*. Herefordshire : Prentice Hall International (UK) Ltd., 1978. ISBN 0-13-527110-X.

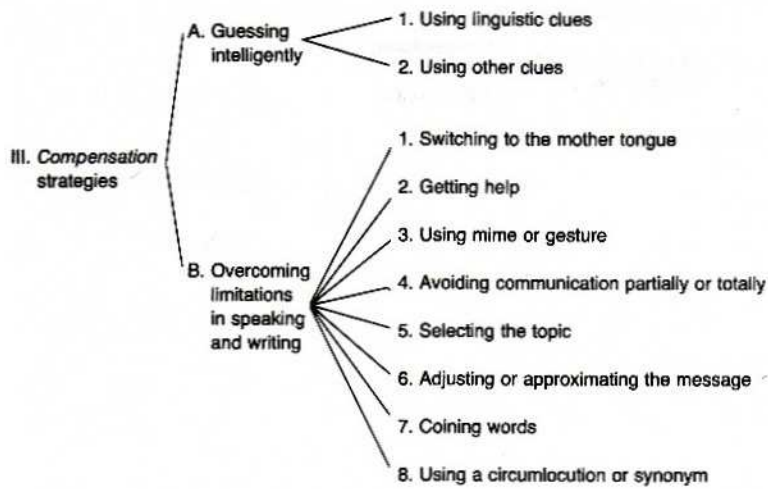
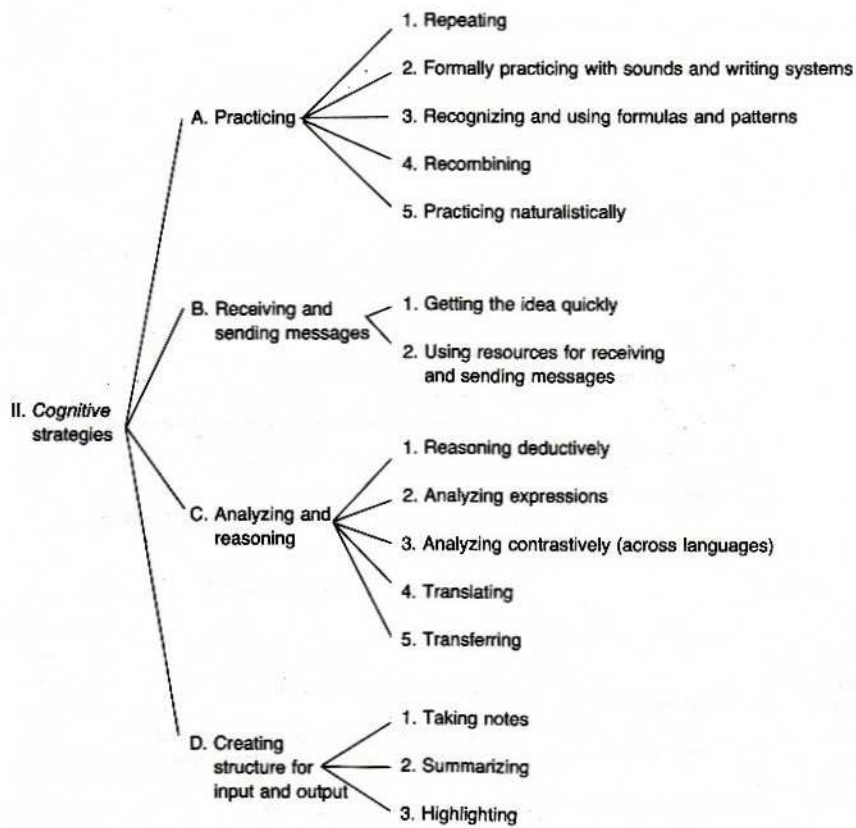
Přílohy

- Příloha č. 1: Schematické členění strategií učení dle R. L. Oxfordové
- Příloha č. 2: Ebbinghausova křivka
- Příloha č. 3: Originální verze Strategy Inventory for Language Learning (SILL)
- Příloha č. 4: Přeložená verze dotazníku
- Příloha č. 5: Příklad vyplněného pracovního listu
- Příloha č. 6: Tabulky dílčích výsledků

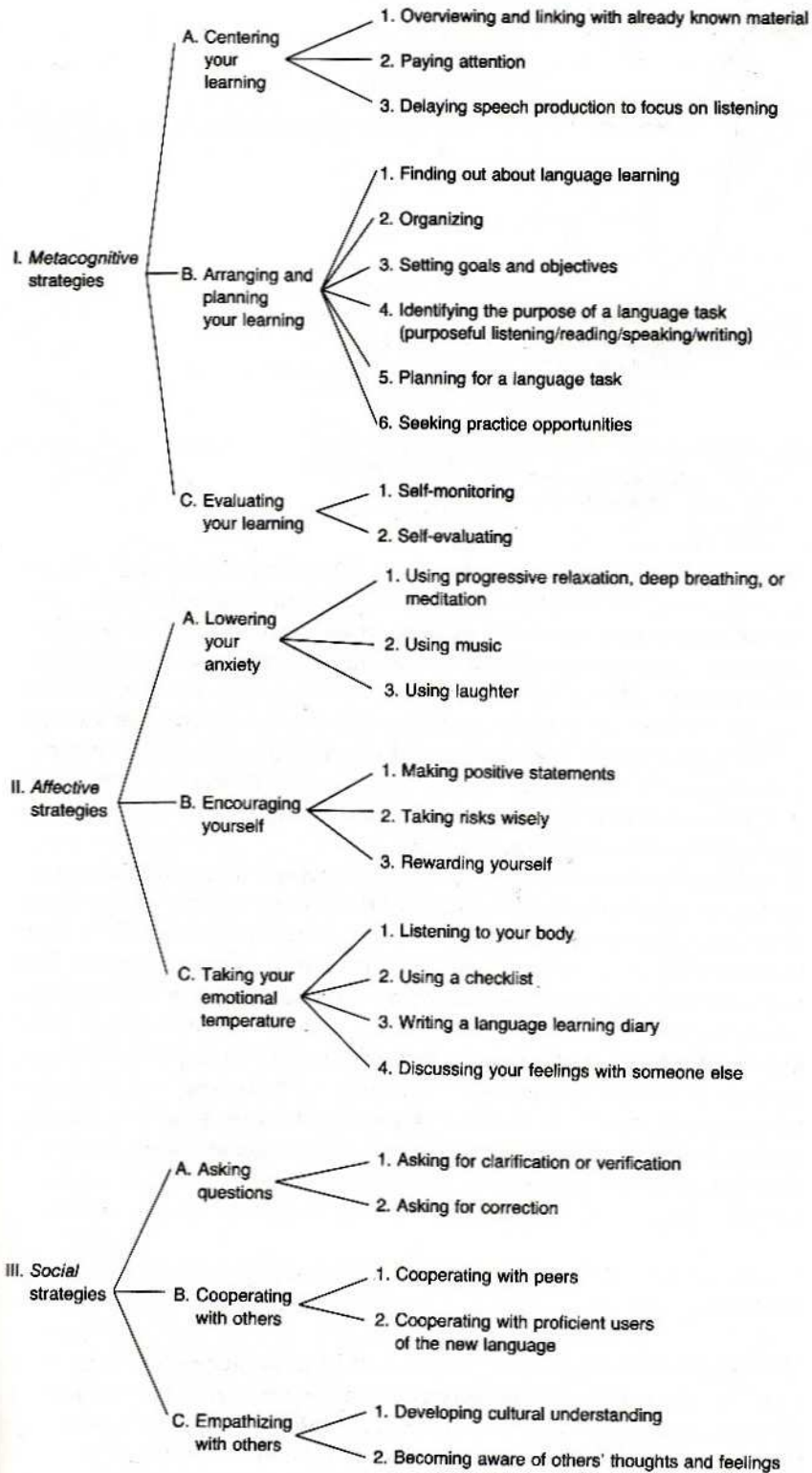
Příloha č. 1: Schematické členění strategií učení dle R. L. Oxfordové

Převzato od Oxfordové 1990

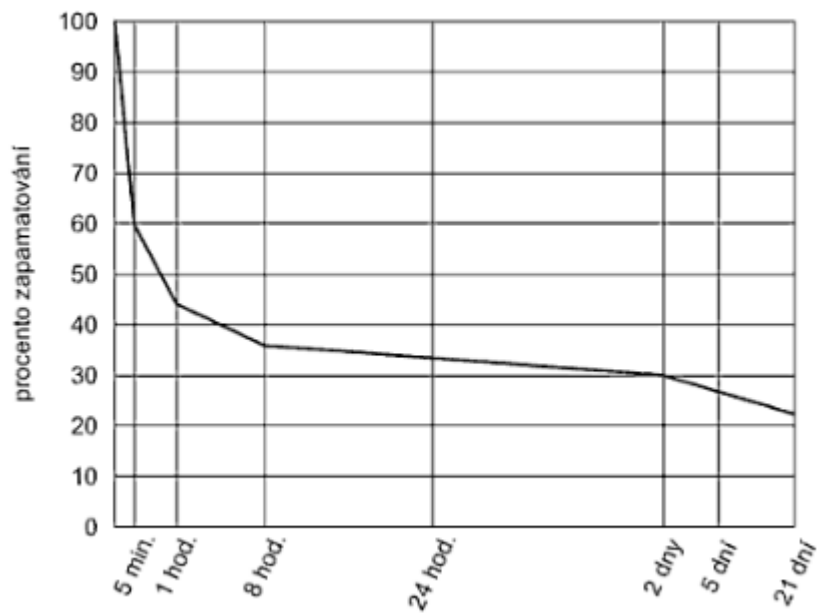




INDIRECT STRATEGIES
(Metacognitive, Affective, and Social Strategies)



Příloha č. 2: Ebbinghausova křivka
Převzato od Heluz 2011



Příloha č. 3: Originální verze Strategy Inventory for Language Learning (SILL)
Převzato od Oxfordové 1990

Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

Version for Speakers of Other Languages Learning English

Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

Version 7.0 (ESL/EFL)

(c) R. Oxford, 1989

Directions

This form of the STRATEGY INVENTORY FOR LANGUAGE LEARNING (SILL) is for students of English as a second or foreign language. You will find statements about learning English. Please read each statement. On the separate Worksheet, write the response (1, 2, 3, 4, or 5) that tells HOW TRUE OF YOU THE STATEMENT IS.

1. Never or almost never true of me
2. Usually not true of me
3. Somewhat true of me
4. Usually true of me
5. Always or almost always true of me

NEVER OR ALMOST NEVER TRUE OF ME means that the statement is very rarely true of you.

USUALLY NOT TRUE OF ME means that the statement is true less than half the time.

SOMEWHAT TRUE OF ME means that the statement is true of you about half the time.

USUALLY TRUE OF ME means that the statement is true more than half the time.

ALWAYS OR ALMOST ALWAYS TRUE OF ME means that the statement is true of you almost always.

Answer in terms of how well the statement describes you. Do not answer how you think you should be, or what other people do. There are no right or wrong answers to these statements. Put your answers on the separate Worksheet. Please make no marks on the items. Work as quickly as you can without being careless. This usually takes about 20-30 minutes to complete. If you have any questions, let the teacher know immediately.

(Version 7.0 [EFL/ESL] © R. L. Oxford, 1989)

EXAMPLE

1. Never or almost never true of me
2. Usually not true of me
3. Somewhat true of me
4. Usually true of me
5. Always or almost always true of me

Read the item, and choose a response (1 through 5 as above), and write it in the space after the item.

I actively seek out opportunities to talk with native speakers of English. _____

You have just completed the example item. Answer the rest of the items on the Worksheet.

Strategy Inventory for Language Learning

Version 7.0 (ESL/EFL)

(c) R. Oxford, 1989

1. Never or almost never true of me
2. Usually not true of me
3. Somewhat true of me
4. Usually true of me
5. Always or almost always true of me

(Write answers on Worksheet)

Part A

1. I think of relationships between what I already know and new things I learn in English.
2. I use new English words in a sentence so I can remember them.
3. I connect the sound of a new English word and an image or picture of the word to help me remember the word.
4. I remember a new English word by making a mental picture of a situation in which the word might be used.
5. I use rhymes to remember new English words.
6. I use flashcards to remember new English words.
7. I physically act out new English words.
8. I review English lessons often.
9. I remember new English words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on a street sign.

Part B

10. I say or write new English words several times.
11. I try to talk like native English speakers.
12. I practice the sounds of English.
13. I use the English words I know in different ways.
14. I start conversations in English.
15. I watch English language TV shows spoken in English or go to movies spoken in English.
16. I read for pleasure in English.
17. I write notes, messages, letters, or reports in English.
18. I first skim an English passage (read over the passage quickly) then go back and read carefully.

1. Never or almost never true of me
2. Usually not true of me
3. Somewhat true of me
4. Usually true of me
5. Always or almost always true of me

(Write answers on Worksheet)

19. I look for words in my own language that are similar to new words in English.
20. I try to find patterns in English.
21. I find the meaning of an English word by dividing it into parts that I understand.
22. I try not to translate word-for-word.
23. I make summaries of information that I hear or read in English.

Part C

24. To understand unfamiliar English words, I make guesses.
25. When I can't think of a word during a conversation in English, I use gestures.
26. I make up new words if I do not know the right ones in English.
27. I read English without looking up every new word.
28. I try to guess what the other person will say next in English.
29. If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing.

Part D

30. I try to find as many ways as I can to use my English.
31. I notice my English mistakes and use that information to help me do better.
32. I pay attention when someone is speaking English.
33. I try to find out how to be a better learner of English.

34. I plan my schedule so I will have enough time to study English.
35. I look for people I can talk to in English.
36. I look for opportunities to read as much as possible in English.
37. I have clear goals for improving my English skills.
38. I think about my progress in learning English.

1. Never or almost never true of me
2. Usually not true of me
3. Somewhat true of me
4. Usually true of me
5. Always or almost always true of me

(Write answers on Worksheet)

Part E

39. I try to relax whenever I feel afraid of using English.
40. I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake.
41. I give myself a reward or treat when I do well in English.
42. I notice if I am tense or nervous when I am studying or using English.
43. I write down my feelings in a language learning diary.
44. I talk to someone else about how I feel when I am learning English.

Part F

45. If I do not understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again.
46. I ask English speakers to correct me when I talk.
47. I practice English with other students.
48. I ask for help from English speakers.
49. I ask questions in English.
50. I try to learn about the culture of English speakers.

Your Name _____ Date _____

Worksheet for Answering and Scoring
the Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

Version 7.0 (ESL/EFL)

(c) R. Oxford, 1989

1. The blanks (_____) are numbered for each item on the SILL.
2. Write your response to each item (that is, write 1, 2, 3, 4, or 5) in each of the blanks.
3. Add up each column. Put the result on the line marked SUM.
4. Divide by the number under SUM to get the average for each column. Round this average off to the nearest tenth, as in 3.4.
5. Figure out your overall average. To do this, add up all the SUMS for the different parts of the SILL. Then divide by 50.
6. When you have finished, your teacher will give you the Profile of Results. Copy your averages (for each part and for the whole SILL) from the Worksheet to the Profile.

SILL Worksheet (continued)

Version 7.0 (ESL/EFL)

(c) R. Oxford, 1989

<u>Part A</u>	<u>Part B</u>	<u>Part C</u>	<u>Part D</u>	<u>Part E</u>	<u>Part F</u>	<u>Whole SILL</u>
1. _____	10. _____	24. _____	30. _____	39. _____	45. _____	SUM Part A _____
2. _____	11. _____	25. _____	31. _____	40. _____	46. _____	SUM Part B _____
3. _____	12. _____	26. _____	32. _____	41. _____	47. _____	SUM Part C _____
4. _____	13. _____	27. _____	33. _____	42. _____	48. _____	SUM Part D _____
5. _____	14. _____	28. _____	34. _____	43. _____	49. _____	SUM Part E _____
6. _____	15. _____	29. _____	35. _____	44. _____	50. _____	SUM Part F _____
7. _____	16. _____		36. _____			
8. _____	17. _____		37. _____			
9. _____	18. _____		38. _____			
	19. _____					
	20. _____					
	21. _____					
	22. _____					
	23. _____					

SUM _____	SUM _____	SUM _____	SUM _____	SUM _____	SUM _____	SUM _____
÷ 9 = _____	÷ 14 = _____	÷ 6 = _____	÷ 9 = _____	÷ 6 = _____	÷ 6 = _____	÷ 50 = _____ (OVERALL AVERAGE)

Your Name _____ Date _____

Profile of Results on the Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

Version 7.0

(c) R. Oxford, 1989

You will receive this Profile after you have completed the Worksheet. This Profile will show your SILL results. These results will tell you the kinds of strategies you use in learning English. There are no right or wrong answers.

To complete this profile, transfer your averages for each part of the SILL, and your overall average for the whole SILL. These averages are found on the Worksheet.

<u>Part</u>	<u>What Strategies Are Covered</u>	<u>Your Average on This Part</u>
A.	Remembering more effectively	_____
B.	Using all your mental processes	_____
C.	Compensating for missing knowledge	_____
D.	Organizing and evaluating your learning	_____
E.	Managing your emotions	_____
F.	Learning with others	_____
YOUR OVERALL AVERAGE		_____

SILL Profile of Results (continued)

Version 7.0

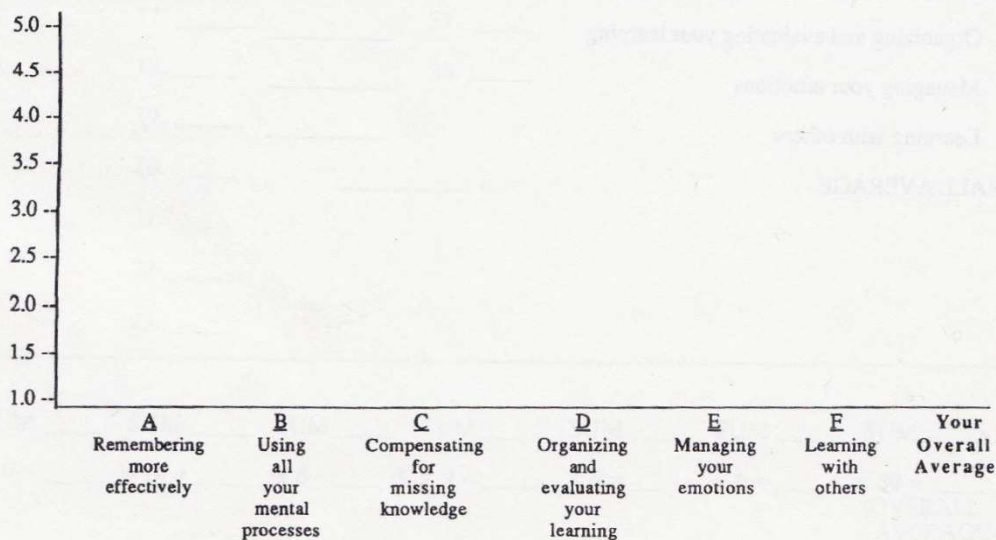
(c) R. Oxford, 1989

Key to Understanding Your Averages

High	Always or almost always used	4.5 to 5.0
	Usually used	3.5 to 4.4
Medium	Sometimes used	2.5 to 3.4
Low	Generally not used	1.5 to 2.4
	Never or almost never used	1.0 to 1.4

Graph Your Averages Here

If you want, you can make a graph of your SILL averages. What does this graph tell you? Are you very high or very low on any part?



What These Averages Mean to You

The overall average tells how often you use strategies for learning English. Each part of the SILL represents a group of learning strategies. The averages for each part of the SILL show which groups of strategies you use the most for learning English.

The best use of strategies depends on your age, personality, and purpose for learning. If you have a very low average on one or more parts of the SILL, there may be some new strategies in these groups that you might want to use. Ask your teacher about these.

Příloha č. 4: Přeložená verze dotazníku

Přeložená verze dotazníku:

Kniha: Language Learning Strategie – What Every Teacher Should Know

Autor: Rebecca L. Oxford

Příloha C

***Seznam strategií pro ty, kteří se učí jazyku (SILL)* Verze pro mluvčí, kteří se učí angličtinu jako další jazyk**

Seznam strategií pro ty, kteří se učí jazyku (SILL)

Version 7.0 (ESL/EFL)

© R. Oxford, 1989

Tato forma STRATEGY INVENTORY FOR LANGUAGE LEARNING (SILL) je pro studenty/ky angličtiny, kteří se učí jazyku jako druhému nebo cizímu jazyku. Najdeme zde výroky o způsobech učení se jazyku. Prosím, přečtěte si všechny výroky. Odpovědi na otázky 1, 2, 3, 4 a 5, které o vás vypovídají pravdivě, pište na oddělený pracovní list.

1. Nikdy nebo skoro nikdy pravdivé
 2. Obvykle nepravdivé
 3. Částečně pravdivé
 4. Obvykle pravdivé
 5. Vždy nebo skoro vždy pravdivé
-
1. Nikdy nebo skoro nikdy pravdivé – znamená, že výrok je velmi výjimečně pravdivý (vzhledem k respondentovi/ce)
 2. Obvykle nepravdivé – znamená, že výrok je méně než z poloviny pravdivý
 3. Částečně pravdivé – znamená, že výrok má z pohledu respondenta/ky poloviční pravdivost.
 4. Obvykle pravdivé – znamená, že výrok je pravdivý více než z poloviny
 5. Vždy nebo skoro vždy pravdivé – znamená, že výrok je z pohledu respondenta/ky skoro vždy pravdivý

Odpovězte podle toho, jak výrok popisuje vaši situaci. Neodpovídejte podle toho, jak si myslíte, že byste odpovídat měli, nebo jak by odpovídali ostatní. Na zadané otázky neexistují žádné správné nebo špatné odpovědi. Vaše odpovědi pište na přiložený pracovní list. Nepište, prosím nic do dotazníku. Pracujte rychle, ale na druhou stranu nebuďte nedbalí/é. Obvykle stačí na vyplnění dotazníku 20-30 minut. Jestliže budete mít jakékoli dotazy, neváhejte se zeptat vyučující/ho.

Příklad

1. Nikdy nebo skoro nikdy pravdivé
2. Obvykle nepravdivé
3. Částečně pravdivé
4. Obvykle pravdivé
5. Vždy nebo skoro vždy pravdivé

Přečti si otázku a vyber jednu z odpovědí (1 – 5) a napiš ji do prostoru pod otázkou.

Aktivně hledám příležitosti hovořit anglicky s rodilými mluvčími. _____
Toto je příklad. Zbytek odpovědí doplň do pracovního listu.

Seznam strategií pro ty, kteří se učí jazyku

Version 7.0 (ESL/EFL)

© R. Oxford, 1989

1. Nikdy nebo skoro nikdy pravdivé
2. Obvykle nepravdivé
3. Částečně pravdivé
4. Obvykle pravdivé
5. Vždy nebo skoro vždy pravdivé
(Odpovědi pište na pracovní list)

Část A

1. Zamýšlím se nad vztahem mezi mými dosavadními znalostmi a novými znalostmi, které při studiu angličtiny získávám.
2. Používám nová anglická slova ve větě, abych si je lépe zapamatoval/a.
3. Při zapamatování nových anglických slov mi pomáhá, když si spojím zvukovou podobu slova s jeho představou nebo obrázkem.
4. K lepšímu zapamatování slov mi pomáhá spojení slova s představou situace, ve které může být použito.
5. Při zapamatování nových slov využívám básniček.
6. Při učení nových anglických slov využívám kartičky s obrázky.
7. Fyzicky předvádím nová anglická slova.
8. Opakuji si, co jsem se v uplynulé hodině naučil/a.
9. Nová anglická slovíčka nebo fráze si lépe pamatuji, když si představím, kde se nacházejí na stránce, tabuli nebo pouličních nápisech.

Část B

10. Nová anglická slovíčka si několikrát říkám nebo píšu.
11. Pokouším se mluvit jako rodilí mluvčí.

12. Trénuji výslovnost anglických slov.
13. Anglická slova, která již znám, se snažím co nejvíce používat.
14. Sám/a začínám konverzace v angličtině.
15. V televizi sleduji pořady v angličtině nebo chodím do kina na anglické filmy.
16. Rád/a čtu v angličtině.
17. Píšu v angličtině poznámky, vzkazy, dopisy a zprávy.
18. Anglické pasáže textu nejprve rychle přelétnu, pak se vrátím zpátky a text si přečtu důkladně.

1. Nikdy nebo skoro nikdy pravdivé
2. Obvykle nepravdivé
3. Částečně pravdivé
4. Obvykle pravdivé
5. Vždy nebo skoro vždy pravdivé
(Odpověď pište na pracovní list)

19. Hledám slova v mateřském jazyce, která jsou podobná novým slovům, která se učím.
20. V angličtině se snažím najít pravidelnosti.
21. Význam slov se snažím odhalit pomocí rozložení slova na části, které již znám.
22. Pokouším se nepřekládat doslovně (slovo od slova).
23. Vytvářím výtah z informací, které jsem v angličtině slyšel/a nebo jsem si přečetl/a.

Část C

24. Když nerozumím nějakému slovu, snažím se jeho význam odhadnout.
25. Jestliže během anglické konverzace neznám nějaké slovo, používám gesta.
26. Jestliže neznám správné slovíčko, pokusím se ho vytvořit.
27. Čtu anglicky bez toho, abych hledal/a každé neznámé slovo ve slovníku.
28. Pokouším se odhadnout, co asi chce druhý/á říci.
29. Jestliže neznám nějaké slovo, použiji slovo nebo frázi, která má stejný význam.

Část D

30. Snažím se najít příležitosti, ve kterých mohu použít anglický jazyk.
31. Všímám si svých chyb a využívám je k zlepšení.
32. Jsem velmi pozorný/á, jestliže někdo hovoří anglicky.
33. Snažím se najít způsob, jak být lepší při učení angličtiny.
34. Plánuji si svůj program, abych měl/a dostatek času pro studium angličtiny.
35. Vyhledávám osoby, se kterými mohu hovořit anglicky.
36. Hledám možnosti číst anglické texty, jak je to jen možné.
37. Stanovuji si jasné cíle, co si v angličtině zlepšit.
38. Přemýšlím o tom, jaký pokrok při učení se anglickému jazyku dělám.

1. Nikdy nebo skoro nikdy pravdivé
2. Obvykle nepravdivé
3. Částečně pravdivé
4. Obvykle pravdivé
5. Vždy nebo skoro vždy pravdivé
(Pište odpověď na pracovní list)

Část E

39. Když mám strach použít angličtinu, snažím se nenervovat.
40. Snažím se mluvit anglicky, i když mám strach, že udělám chybu.
41. Jestli-že se mi něco při studiu angličtiny povede, sám/a se za to pochválím, popřípadě odměním.
42. Při studiu nebo užívání angličtiny poznám, kdy jsem nervózní.
43. Poznamenávám si svoje pocity ze studia angličtiny do zápisníku.
44. Říkám i ostatním, jaké mám pocity při studiu anglického jazyka.

Část F

45. Jestliže něčemu nerozumím, požádám toho druhého/druhou o zpomalení řeči nebo zopakování.
 46. Když hovořím, žádám rodilé mluvčí, aby opravovali moje chyby.
 47. Angličtinu cvičím i s ostatními spolužáky/ačkami.
 48. Žádám o pomoc u rodilých mluvčích.
 49. Pokládám v angličtině otázky.
 50. Pokouším se vstřebávat informace i o kultuře anglicky mluvících zemí.
-

Jméno: _____ Datum: _____

Pracovní list pro zaznamenání odpovědí k dotazníku SILL

Version 7.0 (ESL/EFL)

© R. Oxford, 1989

1. Každý bod má svoje číslo a kolonku pro vaši odpověď.
 2. Vaše odpovědi k jednotlivým bodům pište prosím do prázdných kolonek (ve tvaru 1,2,3,4 nebo 5).
 3. Sečtete každý sloupeček a výsledek napišete do kolonky označené jako SUM.
 4. Výsledné číslo vydělíte číslem pod SUM a získáte průměr pro každý sloupeček. Zaokrouhlete tento průměr na nejbližší desetinné číslo. (př. 3.4)
 5. Dejte dohromady váš celkový průměr. Pro získání této hodnoty sečtete všechny SUMS z různých částí dotazníku (SILL). Toto získané číslo vyděl 50.
 6. Až skončíte, váš/e učitel/ka vám dá zprávu (*PROFILE*) o vašich výsledcích. Opište si průměr z každé části a z celého dotazníku (SILL) z pracovního listu do PROFILU.
-

Pracovní list SILL (pokračující)
 Version 7.0 (ESL/EFL)
 © R. Oxford, 1989

Část A	Část B	Část C	Část D	Část E	Část F	<u>Celkový SILL</u>
1. ___	10. ___	24. ___	30. ___	39. ___	45. ___	SUM část A ___
2. ___	11. ___	25. ___	31. ___	40. ___	46. ___	SUM část B ___
3. ___	12. ___	26. ___	32. ___	41. ___	47. ___	SUM část C ___
4. ___	13. ___	27. ___	33. ___	42. ___	48. ___	SUM část D ___
5. ___	14. ___	28. ___	34. ___	43. ___	49. ___	SUM část E ___
6. ___	15. ___	29. ___	35. ___	44. ___	50. ___	SUM část F ___
7. ___	16. ___		36. ___			
8. ___	17. ___		37. ___			
9. ___	18. ___		38. ___			
	19. ___					
	20. ___					
	21. ___					
	22. ___					
	23. ___					
SUM ___	SUM ___	SUM ___	SUM ___	SUM ___	SUM ___	SUM ___
÷ 9 = ___	÷ 14 = ___	÷ 6 = ___	÷ 9 = ___	÷ 6 = ___	÷ 6 = ___	÷ 50 = ___
						(celkový průměr)

Jméno _____ Datum _____

Profil výsledků (SILL)

Version 7.0 (ESL/EFL)

© R. Oxford, 1989

Tento profil obdržíte po vyplnění pracovního listu. Profil vám podá zprávu o výsledcích SILL testu. Výsledky vás informují o strategiích, které při učení se anglickému jazyku používáte. Neexistují zde žádné špatné nebo správné odpovědi.

Pro dokončení tohoto profilu sem přesuňte všechny průměry a to i celkový průměr (SILL). Tyto průměry najdete v pracovním listu.

<u>ČÁST</u>	<u>Zahrnuté strategie</u>	<u>Tvůj průměr v této části</u>
A.	<i>Efektivnější zapamatování</i>	_____
B.	<i>Využití všech myšlenkových procesů</i>	_____
C.	<i>Náhrada chybějících znalostí</i>	_____
D.	<i>Organizace a hodnocení tvého učení</i>	_____
E.	<i>Zvládání emocí</i>	_____
F.	<i>Učení se s ostatními</i>	_____
TVŮJ CELKOVÝ PRŮMĚR		_____

SILL Profil výsledků (pokračování)

Version 7.0

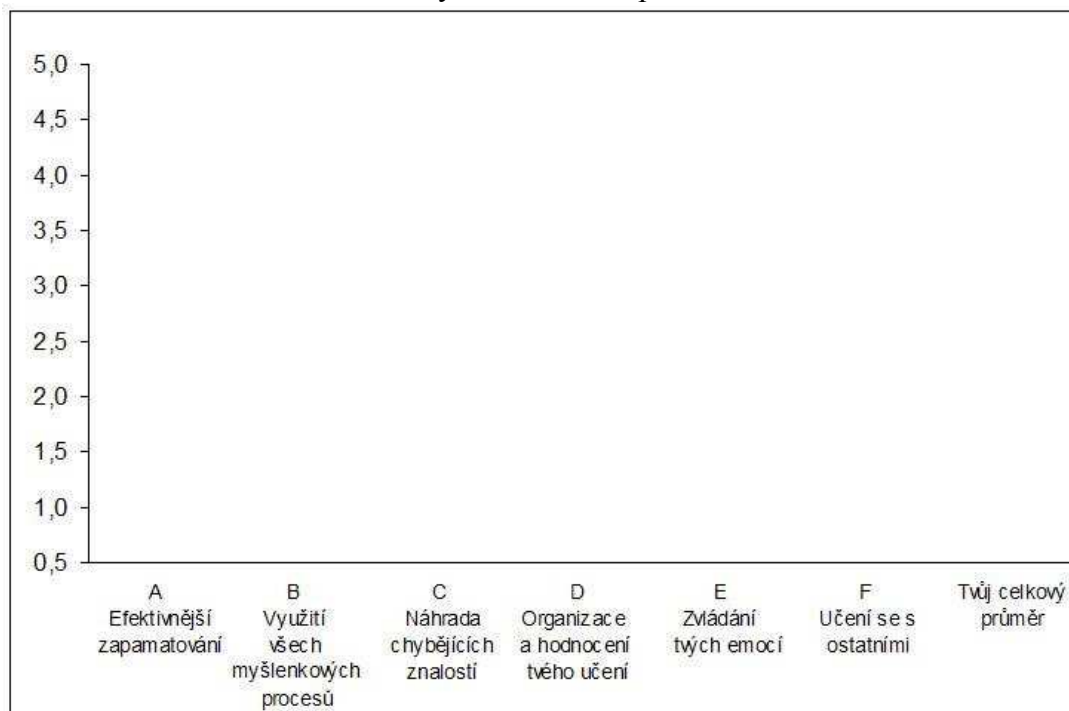
© R. Oxford, 1989

Klíč k tomu, jak porozumět vašim průměrům

Vysoké	Vždy nebo skoro vždy používané	4.5 až 5.0
	Obvykle používané	3.5 až 4.4
Střední	Občas používané	2.5 až 3.4
	Obvykle nepoužívané	1.5 až 2.4
Nízké	Nikdy nebo skoro nikdy používané	1.0 až 1.4

Graf tvých průměrů

Jestli-že chcete, můžete si vytvořit z vašich průměrů graf. Co vám tento graf řekne? Jste v některé části velmi vysoko nebo naopak velmi nízko?



Co pro vás tyto průměry znamenají?

Celkový průměr vám řekne, jak často používáte při učení se anglickému jazyku strategie učení. Každá část SILL vyjadřuje určitou skupinu učebních strategií. Průměry z jednotlivých částí vám ukáží, kterou ze skupiny strategií používáte při studiu angličtiny nejvíce.

To, jaké strategie používáte, nejvíce záleží na vašem věku, osobnosti a na tom, proč se cizí jazyk učíte. Jestli-že zjistíte, že v některé části máte velmi nízký průměr, můžete tam najít takové strategie, které byste možná mohli využít. Zeptejte se na to učitele/ky.

Příloha č. 5: Příklad vyplněného pracovního listu

Pracovní list SILL (pokračující)
Version 7.0 (ESL/EFL)
© R. Oxford, 1989

<p>Část A</p> <p>1. <u>3</u></p> <p>2. <u>2</u></p> <p>3. <u>2</u></p> <p>4. <u>3</u></p> <p>5. <u>1</u></p> <p>6. <u>4</u></p> <p>7. <u>1</u></p> <p>8. <u>5</u></p> <p>9. <u>4</u></p>	<p>Část B</p> <p>10. <u>5</u></p> <p>11. <u>4</u></p> <p>12. <u>5</u></p> <p>13. <u>5</u></p> <p>14. <u>5</u></p> <p>15. <u>2</u></p> <p>16. <u>4</u></p> <p>17. <u>4</u></p> <p>18. <u>3</u></p> <p>19. <u>3</u></p> <p>20. <u>2</u></p> <p>21. <u>1</u></p> <p>22. <u>3</u></p> <p>23. <u>3</u></p>	<p>Část C</p> <p>24. <u>3</u></p> <p>25. <u>5</u></p> <p>26. <u>1</u></p> <p>27. <u>4</u></p> <p>28. <u>3</u></p> <p>29. <u>4</u></p>	<p>Část D</p> <p>30. <u>4</u></p> <p>31. <u>4</u></p> <p>32. <u>4</u></p> <p>33. <u>3</u></p> <p>34. <u>2</u></p> <p>35. <u>2</u></p> <p>36. <u>2</u></p> <p>37. <u>3</u></p> <p>38. <u>1</u></p>	<p>Část E</p> <p>39. <u>3</u></p> <p>40. <u>4</u></p> <p>41. <u>1</u></p> <p>42. <u>1</u></p> <p>43. <u>1</u></p> <p>44. <u>2</u></p>	<p>Část F</p> <p>45. <u>4</u></p> <p>46. <u>2</u></p> <p>47. <u>4</u></p> <p>48. <u>2</u></p> <p>49. <u>3</u></p> <p>50. <u>3</u></p>	<p>Celkový SILL</p> <p>SUM část A _____</p> <p>SUM část B _____</p> <p>SUM část C _____</p> <p>SUM část D _____</p> <p>SUM část E _____</p> <p>SUM část F _____</p>	<p>SUM _____</p> <p>÷ 9 = _____</p>	<p>SUM _____</p> <p>÷ 14 = _____</p>	<p>SUM _____</p> <p>÷ 6 = _____</p>	<p>SUM _____</p> <p>÷ 9 = _____</p>	<p>SUM _____</p> <p>÷ 6 = _____</p>	<p>SUM _____</p> <p>÷ 50 = _____</p> <p>(celkový průměr)</p>
---	--	--	--	--	--	--	-------------------------------------	--------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	--

Příloha č. 6: Tabulky dílčích výsledků

		část A	část B	část C	část D	část E	část F	celk. SILL
1. studentka	součet	25	45	20	25	12	18	145
	průměr	2,8	3,2	3,3	2,8	2,0	3,0	2,9
2. studentka	součet	25	53	28	28	20	15	169
	průměr	2,8	3,8	4,7	3,1	3,3	2,5	3,4
3. studentka	součet	14	31	19	22	8	10	104
	průměr	1,6	2,2	3,2	2,4	1,3	1,7	2,1
4. studentka	součet	23	45	22	27	9	14	140
	průměr	2,6	3,2	3,7	3,0	1,5	2,3	2,8
5. studentka	součet	15	31	23	18	15	12	114
	průměr	1,7	2,2	3,8	2,0	2,5	2,0	2,3
6. studentka	součet	29	48	22	38	17	20	174
	průměr	3,2	3,4	3,7	4,2	2,8	3,3	3,5
7. studentka	součet	15	29	16	17	10	9	96
	průměr	1,7	2,1	2,7	1,9	1,7	1,5	1,9
8. studentka	součet	20	42	23	25	15	15	140
	průměr	2,2	3,0	3,8	2,8	2,5	2,5	2,8
9. studentka	součet	32	41	20	30	23	20	166
	průměr	3,6	2,9	3,3	3,3	3,8	3,3	3,3
10. studentka	součet	17	37	18	21	15	16	124
	průměr	1,9	2,6	3,0	2,3	2,5	2,7	2,5
11. studentka	součet	33	56	26	38	19	25	197
	průměr	3,7	4,0	4,3	4,2	3,2	4,2	3,9
12. studentka	součet	18	44	23	23	14	20	142
	průměr	2,0	3,1	3,8	2,6	2,3	3,3	2,8

		část A	část B	část C	část D	část E	část F	celk. SILL
1. student	součet	13	23	10	12	10	11	79
	průměr	1,4	1,6	1,7	1,3	1,7	1,8	1,6
2. student	součet	17	43	18	26	22	20	146
	průměr	1,9	3,1	3,0	2,9	3,7	3,3	2,9
3. student	součet	18	27	10	15	9	9	88
	průměr	2,0	1,9	1,7	1,7	1,5	1,5	1,8
4. student	součet	17	28	15	28	12	12	112
	průměr	1,9	2,0	2,5	3,1	2,0	2,0	2,2
5. student	součet	12	31	19	22	21	18	123
	průměr	1,3	2,2	3,2	2,4	3,5	3,0	2,5
6. student	součet	21	45	14	29	12	18	139
	průměr	2,3	3,2	2,3	3,2	2,0	3,0	2,8
7. student	součet	17	39	13	18	16	12	115
	průměr	1,9	2,8	2,2	2,0	2,7	2,0	2,3
8. student	součet	26	48	29	36	21	20	180
	průměr	2,9	3,4	4,8	4,0	3,5	3,3	3,6
9. student	součet	31	56	30	41	18	15	191
	průměr	3,4	4,0	5,0	4,6	3,0	2,5	3,8
10. student	součet	25	46	26	31	20	17	165
	průměr	2,8	3,3	4,3	3,4	3,3	2,8	3,3
11. student	součet	20	52	22	29	20	16	159
	průměr	2,2	3,7	3,7	3,2	3,3	2,7	3,2
12. student	součet	18	38	29	16	16	11	128
	průměr	2,0	2,7	4,8	1,8	2,7	1,8	2,6
13. student	součet	22	38	13	34	22	18	147
	průměr	2,4	2,7	2,2	3,8	3,7	3,0	2,9
14. student	součet	24	52	26	34	21	22	179
	průměr	2,7	3,7	4,3	3,8	3,5	3,7	3,6
15. student	součet	23	40	22	28	18	22	153
	průměr	2,6	2,9	3,7	3,1	3,0	3,7	3,1