POUŽÍVÁNÍ STRATEGIÍ UČENÍ CIZÍMU JAZYKU STUDENTY GYMNÁZIA Z HLEDISKA ŘEČOVÝCH DOVEDNOSTÍ

(předvýzkum k disertační práci)

Strategie učení cizímu jazyku – Inventář strategií

Jana Přikrylová

Abstrakt: Příspěvek představuje výsledky předvýzkumu v oblasti diagnostiky strategií učení cizímu jazyku na gymnáziu. Použit byl dotazník Language Strategy Use Survey (A. Cohen, R. Oxford, C. Chi 2002) vycházející z přístupu k výuce založeného na stylech a strategiích učení A. Cohena a S. Weaverové. Na české podmínky byl upraven a adaptován pod názvem Dotazník strategií učení cizímu jazyku pro studenty středních škol (Přikrylová, Vlčková 2010). Strategie byly zjišťovány v oblastech receptivních (poslech, čtení) a produktivních řečových dovedností (psaní, mluvení).

Klíčová slova: diagnostika, učení, diagnostické techniky, aplikace metod, strategie učení, cizí jazyk, strategie učení v českém prostředí, strategie učení v zahraničí, A. Cohen, S. Weaver

Abstract: *This acticle presents the results of preliminary research in the field of diagnostic foreign language learning strategies in high school. A questionnaire was used Language Strategy Use Survey (A. Cohen, R. Oxford, C. Chi 2002) based on an approach to teaching based on learning styles and strategies, A. Cohen and S. Weaver. The Czech conditions were modified and adapted questionnaire called The Questionnaire foreign language learning strategies for students of secondary schools (Přikrylová, Vlčková 2010). Strategies have been identified in the areas of receptive (listening, reading) and productive skills (writing, speaking).*

Key words: *Diagnostics, learning, techniques of diagnostics, aplication of methods, learning strategies, foreign languages, learning strategies in Czech Republic, learning strategies abroad, A. Cohen, S. Weaver*

1 Úvod

Světoví pedagogové se zabývají mnoha různými aspekty výuky. S efektivním vyučováním cizích jazyků souvisí i procesy učení se subjektů výchovně-vzdělávacího procesu. Učení je v pedagogice důležitým konceptem. Pro nás zajímavá a důležitá oblast učení je učení se cizím jazykům a didaktika cizích jazyků. S konceptem učení se cizím jazykům je v přímé souvislosti styl učení a strategie učení. My svou pozornost koncentrujeme do oblasti lingvodidaktiky a věnujeme se blíže strategiím

učení cizímu jazyku. Cílem příspěvku bude rozpracování teoreticko-metodologických východisek výzkumu strategií učení cizímu jazyku. Tento příspěvek se zabývá strategiemi učení cizímu jazyku a možnostmi jejich diagnostiky. Vzhledem k šíři možností diagnostiky a jejích technik jsme jako nejvhodnější techniku výzkumu strategií učení zvolili dotazník (inventář). Představíme konkrétní podobu dotazníku a výsledky předvýzkumu, který byl realizován na gymnáziu.

2 Vymezení základních pojmů

V této části představíme bazální terminologii příspěvku. Zpočátku se budeme věnovat nejednoznačnému pojmu učení, nastíníme styl učení, vysvětlíme cizí jazyk, cílový jazyk a druhý jazyk. Budeme se také více věnovat strategiím učení cizímu jazyku a nastíníme rozdíly mezi pojmy diagnostika a diagnostikování.

Učení definuje Čáp jako *„získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu jeho života*" (Čáp, In Průcha, Walterová, Mareš 2001, s. 259). Kulič učení definuje jako psychický proces, který přispívá k adaptaci člověka na jeho přírodní i společenské prostředí a rozvíjí a zdokonaluje osobnost jedince (Kulič 1992). S učením je v přímé souvislosti i styl učení.

Je chápán jako postup při učení, který učící se jedinec používá, aby něčeho dosáhl a jiného se vyvaroval. Styl učení charakterizuje Mareš (1998) jako důležitý postup učení, který je implicitní, učení ovlivňuje, ale stojí v pozadí. Můžeme tak mluvit o učebních taktikách a učebních operacích, které učení usnadňují nebo komplikují a znesnadňují (Mareš 1998, s. 66, 67).

2.1 Cizí jazyk

Didaktika cizích jazyků používá pojmy jazyk mateřský, cizí, cílový a druhý. Za mateřský jazyk je považován jazyk první. Je to ten, jimiž hovoří rodiče žáka a jeho okolí. Komplikovanější bývá diferenciace pojmů cílový, cizí a druhý jazyk. Cizím jazykem bývá označován ten jazyk, který se žák učí (na rozdíl od osvojování prvního jazyka) nebo multilingvním prostředí. V zemi, v níž žák žije, tento jazyk není jazykem úředním. V opačném případě, když je tento jazyk v dané zemi úřední, jedná se o jazyk druhý. Často se v této souvislosti hovoří o multilingvním prostředí. Jazykem cílovým se rozumí jakýkoli studovaný jazyk (Vlčková 2007, s. 9). My budeme v příspěvku častěji používat termín jazyk cizí.

2.2 Strategie učení cizímu jazyku

Základem učení (a to jakémukoli vyučovacímu předmětu) je výběr vhodných strategií učení žákem. Podle Mareše to jsou *„postupy většího rozsahu, jimiž žák uskutečňuje svébytným způsobem určitý plán při řešení dané úlohy, chce něčeho dosáhnout a něčeho jiného se vyvarovat*" (Mareš 1998, s. 58). Vlčková (2007) pak strategie učení cizímu jazyku vymezuje

jako jednu ze zásadních částí procesu osvojování jednotlivých složek cizího jazyka, především jako významnou determinantu dosažených výsledků vzdělávání (Vlčková, 2005). Strategie učení cizímu jazyku jsou omezované a ovlivňované individuálním kognitivním stylem jedince. V důsledku výuky se strategie učení cizímu jazyku mohou měnit.

V zahraničí jsou strategie učení cizímu jazyku častějším tématem než v ČR. Oxfordová (1990) je vymezuje jako specifické kroky, chování nebo techniky, které student cizího jazyka většinou vědomě používá, aby zefektivnil vlastní učení se cizímu jazyku. Oxfordová upozorňuje na možnost, že klasifikace strategií učení mohou být ovlivněny zaměřením autora, a to jedná-li se např. o psychologa nebo lingvistu. Oxfordová dělí strategie učení cizímu jazyku na přímé a nepřímé. Dále pak dělí přímé strategie na paměťové, kognitivní a kompenzační a nepřímé na metakognitivní, afektivní a sociální Tuto klasifikaci považujeme za komplexnější než jiné klasifikace, protože jsou v ní zahrnuty také strategie afektivní a sociální. Rubinová (1989) dělí strategie učení cizímu jazyku podle tří typů operací, resp. podle tří etap konstrukce znalostí (procesu porozumění, zapamatování a vybavení). Její klasifikace je spojena s výzkumem úspěšných žáků. O´Malley s Chamotovou (1990) je analyzují a klasifikují z pohledu psychologických funkcí. Klasifikací založené na lingvistice se zabývá Tarone (1983). Do přímé souvislosti dávají strategie učení cizímu jazyku s řečovými dovednosti a některými jazykovými prostředky například Cohen a Weaverová (1990).

2.3 Diagnostikování vs. diagnostika

Základní význam obou pojmu diagnostika a diagnostikování je posouzení a hodnocení stavu a/nebo úrovně. Oba pojmy jsou známé z více různých vědních odvětví.

O pedagogické diagnostice hovoří Gavora (1999) jako o vědní disciplíně, která se zaměřuje na otázky diagnostikování mnoha jevů v celém výchovně-vzdělávacím procesu. Gavora dále oba pojmy vysvětluje a navrhuje jejich terminologickou diferenciaci. Podle autora je diagnostikování proces, který nastává při určování diagnózy. Diagnostika je tedy teorie diagnostikování.

3 Shrnutí dosavadního stavu poznání v oblasti strategií učení cizímu jazyku

Strategie učení jsou součástí učení každému vyučovacímu předmětu. Ty strategie učení, které podporují učení se cizímu jazyku, jsou označovány jako strategie učení cizímu jazyku (CJ). V současné době se strategiemi učení cizímu jazyku věnuje např. Vlčková (2007, 2009). V zahraničí je jim věnována pozornost větší. V současné době lze hovořit o několika definicích a typologiích. V souvislosti se strategiemi učení se hovoří hlavně o autorkách Wendenové, Rubinové, Oxfordové, Chamotové a o Cohenovi, O´Malleyim, Steinovi, Richardsu, Plattovi, Casperovi atd.

Jedny z prvních výzkumů v oblasti strategií učení podnikly Rubinová a Wendenová už v 70. letech 20. století. Později přinášejí definici strategií učení CJ, podle nich se tedy jedná o *„soubory činností, kroků, plánů, rutinních postupů užívaných žáky k usnadnění, získávání, zapamatování, znovu vybavení a užití informací.*" (1987, s. 19). V stejné době se strategiím učení věnuje Faerch a Kasper, kteří je posuzují z pohledu ligvistických a sociolingvistických kompetencí (1983, s. 67). Richards a Platt přispívají k úvahám o strategiích učení CJ a představují strategie učení, které za předpokladu, že zjednoduší porozumění a chápání jazykového vyučování, se stávají „intencionálním" chováním (1992, s. 209). Chamotová a O´Malley přistupují k strategiím učení především jako k nástrojům autoregulovaného učení (1990, s. 5, 2006, s. 5).

Oxfordová, která se podrobněji zabývá problematikou strategií učení CJ, používá při svých výzkumech především inventáře, dotazníky. Její výzkumy a dotazníky související se strategiemi učení CJ obohacují pedagogickou vědu v této oblasti a rozšiřují se i za hranice svého původního působení. Také v českých podmínkách proběhlo výzkumné šetření strategií učení CJ, které byly zkoumány právě podle dotazníku Oxfordové. Adaptaci dotazníku na české podmínky i celou realizaci výzkumu podnikla Vlčková (2007).

Dotazníkové šetření se uplatňuje i v dalších výzkumech. Může se jednat např. o Cohena a Weaverovou, kteří přichází s novým přístupem výzkumu strategií učení CJ a podle zjištěných strategií vytváří také metodiku přístupu práce učitele. Přístup, který autoři popisují, se nazývá *Style - and Strategies-Based Instruction* (SSBI, 2006) a je zaměřený především na studenta anglického jazyka, pro něhož není anglický jazyk mateřský (Cohen, Weaver, 2006, s. 3).

Strategie učení CJ byly i v případě SSBI zkoumány pomocí dotazníkového šetření. V případě přístupu SSBI Cohena a Weaverové byly položky řazeny nikoli podle skupin strategií učení, ale podle rozvíjených jednotlivých řečových dovedností. Tento dotazník byl také použit pro výzkum strategií učení CJ v českém prostředí. Jeho adaptace a aplikace na české podmínky a realizovaný předvýzkum budou popsány v následujících částech.

Svou prací v této oblasti jsou také známi Chamotová a O´Malley (1994), podle kterých mohou být strategie vhodně použity a přinést očekávaný úspěch především při řízeném učení, kdy učitel vytváří „na míru" úkoly podle jazykových potřeb. Studenti pak bývají schopni vysvětlit aplikované strategie a důvody jejich použití. Strategie učení, které Chamotová a O´Malley popisují, dělí do třech skupin na metakognitivní, kognitivní a socioafektivní. Chamotová a O´Malley přichází rovněž s vlastním přístupem, který nazývají CALLA. Tento edukační model s sebou přináší také diagnostické techniky (Chamot, O´Malley 1994, s. 4).

4 Tvorba a ověřování inventáře strategií učení cizímu jazyku

V této části představíme zvolený inventář strategií učení cizímu jazyku a přínosy i komplikace, které při jeho ověřování v praxi nastaly. Inventář popíšeme a představíme pilotní šetření dotazníku.

Jako nejvhodnější techniku pro zjišťování strategií učení cizímu jazyku jsme zvolili dotazník. Konkrétně se jednalo o dotazník Language Strategy Use Survey (A. D. Cohen, R. L. Oxford, J. C. Chi 2002). Tento dotazník vychází z SSBI přístupu, jenž navrhují Andew Cohen a Susan Weaverová. Dotazník se jevil optimální především proto, že zkoumá strategie učení cizímu jazyku v souvislosti s řečovými dovednosti a některými jazykovými prostředky. Právě tuto souvislost považujeme za vhodnou pro žáka i učitele, kteří se s jednotlivými řečovými dovednostmi setkávají v hodinách cizího jazyka, rozumí jim a znají je. Cílem dotazníku bylo především zjištění stavu rozvoje strategií učení cizímu jazyku (žákem) a stav podporovaných strategií učení (učitelem). Z tohoto důvodu byl vytvořen dotazník druhý, určený učitelům cizího jazyka. V příspěvku se věnujeme pouze dotazníku původnímu, určenému studentům cizího jazyka.

4.1 Adaptace dotazníku na české podmínky

Před předvýzkumem prošel dotazník několika úpravami především z důvodu adaptace dotazníku na české podmínky. Dotazník během adaptace procházel vývojovými změnami a byl průběžně konzultován s odborníky v oboru pedagogika, didaktika cizích jazyků a anglický jazyk. Dotazník obsahoval zprvu 89 položek. Pro zajištění lepší položkové a faktorové analýzy byl počet položek navýšen na 130.

Český název dotazníku pro studenty je Dotazník strategií učení cizímu jazyku pro studenty středních škol (Přikrylová, Vlčková 2010). Adaptace na české podmínky byla podpořena A. Cohenem, který dal písemný souhlas k použití dotazníku pro veřejnost v ČR.

4.2 Vlastnosti dotazníku

Respondentovi předložený dotazník obsahoval otázky v podobě výroku. S tím bylo možné, podle nabízené škály, souhlasit nebo nesouhlasit. Míru souhlasu respondent v předvýzkumu zaznamenával do odpověďového archu.

Dotazníkové položky jsou rozděleny do skupin podle řečových dovedností a některých jazykových prostředků. Konkrétně to jsou produktivní řečové dovednosti (mluvení, psaní) a receptivní (poslech, čtení) dále o osvojování slovní zásoby a překlad. Toto rozvržení otázek zůstalo podle adaptovaného originálního dotazníku.

Každá dimenze má rozdílné množství položek:

- Mluvení: 28 položek (61. – 88. položka)
- Psaní: 17 položek (102. – 118. položka)
- Poslech: 38 položek (1. – 38. položka)
- Čtení: 13 položek (89. – 101. položka)
- Slovní zásoba: 22 položek (39. – 60. položka)
- Překlad: 12 položek (119. – 130. položka)

Tento Dotazník strategií učení cizímu jazyku je určen pro vyšší stupeň gymnázia. Může být však použit i ke konci základního vzdělávání, především na nižších stupních gymnázia a na středních odborných a jazykových školách.

4.3 Předvýzkum

Předvýzkum dotazníku byl uskutečněn na Gymnáziu Ladislava Jaroše v Holešově (Zlínský kraj) v lednu a v únoru 2010. Dotazník byl předložen k vyplnění 68 respondentům s návratností 100 %.

4.3.1 Výzkumný vzorek v předvýzkumu

Dotazník byl předložen třídám, v závorce pak uvádíme počet respondentů:

- 4. ročník osmiletého studia (13)
- 5. ročník osmiletého studia (26)
- 3. ročník čtyřletého studia (8)
- 4. ročník čtyřletého studia (10)
- 4. ročník čtyřletého studia (11)

Na obou dokumentech, dotazníku i odpověďovém archu, se nacházela čtyřstupňová škála (ne=1, spíše ne=2, spíše ano=3, ano=4), podle které měli studenti vyjadřovat míru svého souhlasu s výrokem.

4.3.2 Průběh předvýzkumu

Studenti byli před začátkem šetření stručně informováni o strategiích učení cizímu jazyku. Následovalo společné vyplnění demografických údajů. Po vyplnění následujících položek v dotazníku výzkumník vyzval respondenty, aby se vyjadřovali k jednotlivým položkám, a to z pohledu syntaktického i lexikálního. V případě složitějších položek vyzval respondenty k vysvětlení položek.

Protože vedení školy s představovaným výzkumným šetřením sympatizovalo, umožnilo provést předvýzkum s vyšší časovou dotací, než tomu bude v následném výzkumném šetření, které bude tvořit základ disertační práce autorky.

4.4 Výsledky předvýzkumu

Byl proveden test normality v podobě Kolmogorov-Smirnovova testu (hodnota 0,07; p = 0,2), jenž indikuje normální rozložení dat a použití metod parametrické statistiky. Byla zjišťována reliabilita výzkumného nástroje prostřednictvím koeficientu Cronbachovo alfa (α = 0,95), které indikuje vysokou spolehlivost výzkumného nástroje. Použitá konfirmační faktorová analýza nepotvrdila původní rozdělení položek do kategorií podle řečových dovedností a jazykových prostředků. Byla použita analýza rozptylu, za účelem zjištění rozdílů u pozorovaných skupin, jejichž výsledky ve většině případů neprokázaly staticky významný rozdíl (výsledky testu) uvedl, která skupina strategií je nejvíce a nejméně používaná (i když je FA neukazuje):

- V případě rozvoje čtení používají více strategie učení dívky než chlapci.
- V oblasti rozvoje písemného projevu používají strategie učení více ti studenti, kteří se zkoumaný (anglický) jazyk začali učit do 5. třídy ZŠ včetně, než ti, kteří se jej začali učit dříve, a to do 3. třídy ZŠ včetně.
- Studenti, kteří označili anglický nebo francouzský jazyk jako oblíbený, používají strategie učení v rozvíjení písemného projevu více než studenti mající v oblibě jazyk německý. Mezi studenty preferujícími angličtinu nebo francouzštinu se nenalézají statisticky významné rozdíly v používání strategií učení při rozvíjení písemného projevu.
- V hodnocení celkového stavu vlastní znalosti se ukázalo, že studenti, kteří svou znalost označili jako velmi špatnou, používají v rozvoji překladu strategie učení nejvíce ze všech studentů. Studenti, kteří v téže oblasti označili svou znalost jako ucházející, používají strategie učení méně než studenti, kteří ji ohodnotili jako slabou.
- Ukázalo se také, že pro rozvoj mluveného projevu používají studenti, kteří jsou hodnoceni stupněm chvalitebný, strategie učení více než studenti hodnoceni výborně. Tatáž informace se ukazuje v rozvíjení projevu psaného.

5 Závěr

Učení je terminologicky obtížně vymezitelný proces. I přesto se k němu váží další důležité jevy. Jakými je např. styl učení nebo strategie učení cizímu jazyku, jejichž výzkum se stal základem tohoto příspěvku. Prvním dílčím cílem příspěvku bylo představit bazální terminologii v čele se strategiemi učení. Strategie učení cizímu jazyku jsou oblastí lingvodidaktiky z části probádanou. Dalším úkolem bylo ukotvit vývoj výzkumů v oblasti strategií učení cizímu jazyku. Neodložitelnou součástí strategií učení je zjišťování jejich míry používání, tedy jejich diagnostika. Proto jsme na tuto oblast více zaměřili a objevili pro náš výzkum zajímavý

diagnostický nástroj, představený dotazník autorů Cohena a Weaverové. Tento dotazník prošel již předvýzkumným šetřením k zjištění jeho psychometrických vlastností. Jak vyplývá z výsledků předvýzkumu, tento dotazník je klasifikován jako reliabilní, nicméně je možné, že jeho reliabilita vyplývá z vysokého počtu položek. Je tedy třeba tento diagnostický nástroj dále ověřit.

6 Použité zdroje

CHAMOT, A., O´MALLEY, J. M. *The CALLA Handbook*. New York : ESL Publishing Group, 1994. ISBN 0-201-53963-2.

COHEN, A, WEAVER, S. *Styles and Strategie Based Instruction*, Minesota (USA) : the Board of Regents, 2006. ISBN 0-9722545-4-4.

FAERCH, C, KASPER, G. (Eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*. London : Longman, 1983, s.210-238- ISBN 3526553734.

GAVORA, P. *Akí sú moji žiaci*. Bratislava : Práca, 1999. ISBN 80-7094-335-1.

KULIČ, V. Psychologie řízeného učení. Praha : Academia. 1992.

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

O´MALLEY, J. M., CHAMOT, A. U. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies* : An Update. [on line]. [s.a.] [Citované 2009 06-06]. Dostupné na internetu: <http://www.cal.org/resources/digest/oxford01.html

OXFORD, R. *A New Taxonomy of Second Language Learning Strategies*. ERIC Clearing House on Languages and Linguistics : Washington, D. C., 1985.

OXFORD, R. *Language Learning Strategies : What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publishers, 1990.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

RUBIN, J., WENDEN, A. (Eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. Herefordshire : Prentice Hall International (UK) Ltd, 1987. ISBN 0-13-527110-X.

RUBIN, J. How learner strategies can inform language teaching. In *Proceedings of Lultac*. Hong Kong : Institute of Language in Education, Department of Education, 1989.

VLČKOVÁ, K. *Strategie učení cizímu jazyku*. Brno : Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-155-3.

VLČKOVÁ, K. *Strategie učení: Výzkumné oblasti, přístupy a metody*. In JANÍKOVÁ, M., VLČKOVÁ, K. Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody. Edice: Pedagogický výzkum v teorii a praxi. Svazek 12, s. 105-124. Brno : Paido, 2009.

VLČKOVÁ, K., PŘIKRYLOVÁ, J. *Dotazník strategií učení cizímu jazyku*. Praha : NÚOV, 2010a. URL http://www.nuov.cz/ae/dotaznik-strategii-uceni-cizimu-jazyku.

VLČKOVÁ, K., PŘIKRYLOVÁ, J. *Dotazník strategií učení cizímu jazyku pro studenty středních škol*. Praha : NÚOV, 2010b. URL: http://aplikace.mecops.cz/nuovckk_portal/LinkClick.aspx?fileticket=EH7c8Foy5rg%3d&tabid=90&mid=431&language=cs-CZ.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

Vznik a prezentace tohoto příspěvku byly podpořeny stipendijním programem PdF MU.

7 Kontakt na autora

Mgr. Jana Přikrylová
IVŠV PdF MU Brno
Poříčí 31, Brno
E-mail: J.prikrylova@email.cz