

Žákovské
strategie
při učení se
anglickému jazyku
a jejich vztah
k úspěšnosti



Kateřina Vlčková
Karolína Pešková
Klára Kostková
Miroslav Janík
Kateřina Švejdíková

**Žakovské strategie při učení se anglickému jazyku
a jejich vztah k úspěšnosti**

Kateřina Vlčková, Karolína Pešková, Klára Kostková
Miroslav Janík, Kateřina Švejdíková

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této elektronické knihy nesmí být reprodukována nebo šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu vykonavatele majetkových práv k dílu, kterého je možno kontaktovat na adrese – Nakladatelství Masarykovy univerzity, Žerotínovo náměstí 9, 601 77 Brno.

Masarykova univerzita

ŽÁKOVSKÉ STRATEGIE PŘI UČENÍ SE ANGLICKÉMU JAZYKU A JEJICH VZTAH K ÚSPĚŠNOSTI

Kateřina Vlčková
Karolína Pešková
Klára Kostková
Miroslav Janík
Kateřina Švejdíková

**Pedagogický výzkum v teorii a praxi
Brno 2014**

Monografie a výzkum v ní prezentovaný byly podpořeny Grantovou agenturou České republiky v rámci projektu GAP407/12/0432 Strategie učení se cizímu jazyku a výsledky vzdělávání: Analýza shluků a sekvencí strategií. Autoři děkují za poskytnutou podporu.

Autoři kapitol: K. Vlčková (úvod, 1–3, 4.2.1, 5–12, 15, závěr, přílohy),
K. Pešková (5.4.8, 5.6, 5.7.1, 13.4, 14.4, 15.2, závěr),
K. Kostková (4, 5.7.1, 13.1, 14.1, 15.3, závěr),
M. Janík (5.6, 5.7.1, 13.2, 14.2),
K. Švejdíková (5.6, 5.4.8, 5.7.1, 13.3, 14.3).

Recenzovali: Mgr. et Mgr. Jan Mareš, Ph.D.
doc. PhDr. Gabriela Lojová, PhD., mim. prof.

Kresba obrázku na obálce: Karolína Pravdová

Edice: Pedagogický výzkum v teorii a praxi
Svazek 41



© 2014 Kateřina Vlčková, Karolína Pešková, Klára Kostková,
Miroslav Janík, Kateřina Švejdíková

© 2014 Masarykova univerzita

DOI: 10.5817/CZ.MUNI.M210-7595-2014

ISBN 978-80-210-7595-5

ISBN 978-80-210-7574-0 (brož. vazba)

Obsah

1 Úvod	11
2 Strategie učení	15
2.1 Strategie učení jako cíl a výsledek vzdělávání, mediátor a prediktor výsledků	18
3 Strategie učení a výsledky vzdělávání	21
3.1 Strategie, styly učení, postoje, motivace, podpora strategií a výsledky vzdělávání	22
4 Žákovské strategie v kontextu didaktiky cizích jazyků	25
4.1 Cíl výuky cizích jazyků: komunikační kompetence ve vztahu k řečovým dovednostem	26
4.2 Strategie při učení se cizímu jazyku a jeho užívání	30
4.2.1 Klasifikace strategií učení a užívání cizího jazyka ve vztahu k jazykovým prostředkům a řečovým dovednostem	32
4.3 Strategie učení a užívání cizího jazyka a jejich klasifikace perspektivou lingvodidaktickou dle řečových dovedností	34
4.3.1 Receptivní řečové dovednosti	36
4.3.2 Produktivní řečové dovednosti	40
5 Metodologie výzkumu žákovských strategií a vzdělávacích výsledků v anglickém jazyce	45
5.1 Cíl a význam výzkumu	45
5.2 Výzkumné otázky	47
5.3 Design výzkumu	47
5.4 Metody sběru dat	49
5.4.1 Dotazník strategií učení se angličtině	49
5.4.2 Dotazník podpory strategií učení se angličtině ve výuce (pro učitele)	53
5.4.3 Dotazník postojů k předmětu a předpokladů pro školní výkon v anglickém jazyce	54
5.4.4 Dotazník učební motivace v anglickém jazyce jako školním předmětu	55
5.4.5 Dotazník výkonové motivace v anglickém jazyce jako školním předmětu	56
5.4.6 Dotazník stylů učení se angličtině	57
5.4.7 Demografický dotazník	61
5.4.8 Jazykový test Key English Test for Schools (KET)	62
5.4.9 Šablony na strategie užitě při řešení jazykových úloh testu KET	72
5.5 Vzorek a jeho výběr	74
5.6 Sběr dat	76
5.7 Metody analýzy dat	77
5.7.1 Kategoriální systémy strategií užívání jazyka u úloh testu KET na řečové dovednosti	78

5.8	Vliv designu výzkumu na zjištěné výsledky	100
5.9	Struktura prezentace výsledků žáků v anglickém jazyce na konci povinného vzdělávání	103
6	Charakteristika učení se anglickému jazyku u zkoumaných žáků	105
6.1	Postoje žáků k předmětu a předpoklady pro výkon	106
6.2	Učební motivace žáků v anglickém jazyce	112
6.3	Výkonová motivace žáků při učení se anglickému jazyku	117
6.4	Styly učení se žáků angličtině	121
7	Strategie učení se řečovým dovednostem	131
7.1	Používání jednotlivých strategií učení se angličtině	131
7.2	Strategie poslechu	134
7.3	Strategie čtení	135
7.4	Strategie mluvení	137
7.5	Strategie psaní	138
7.6	Kontextové výsledky: strategie slovní zásoby a překladu	140
8	Vzdělávací výsledky žáků v anglickém jazyce	143
8.1	Známka na vysvědčení	143
8.2	Zvládnutí řečových dovedností z pohledu žáků	144
8.3	Výsledky žáků v jazykovém testu KET (úroveň A2)	144
9	Vztah strategií učení a vzdělávacích výsledků žáků	153
9.1	Průměrná míra používání strategií a výsledky vzdělávání	153
9.2	Strategie poslechu a vzdělávací výsledky	153
9.3	Strategie čtení a vzdělávací výsledky	156
9.4	Strategie mluvení a vzdělávací výsledky	158
9.5	Strategie psaní a vzdělávací výsledky	160
9.6	Kontextové výsledky: Strategie slovní zásoby a překladu a vzdělávací výsledky	162
9.7	Nejvýznamnější strategie z hlediska vzdělávacích výsledků	164
10	Vztah strategií učení a dalších zkoumaných proměnných	167
10.1	Strategie učení, postoje k předmětu a předpoklady pro výkon	167
10.2	Strategie učení a učební motivace	169
10.3	Strategie učení a výkonová motivace žáků	170
10.4	Strategie učení a styly učení	175
10.5	Používání strategií učení žáky a jejich podpora učitelem	179
11	Vztah vzdělávacích výsledků a dalších zkoumaných proměnných	191
11.1	Postoje k předmětu, předpoklady pro výkon a vzdělávací výsledky	191
11.2	Učební motivace žáků a vzdělávací výsledky	192
11.3	Výkonová motivace žáků a vzdělávací výsledky	193
11.4	Preferované postupy v rámci stylů učení žáků a vzdělávací výsledky	195

12	Typy žáků z hlediska vzdělávacích výsledků, motivace a strategií učení	203
13	Žákovské strategie užívání jazyka z hlediska řečových dovedností	207
13.1	Žákovské strategie užívání jazyka: řečová dovednost poslech	209
13.1.1	Žákovské strategie dle fází řešení úkolu testu KET: poslech	213
13.1.2	Žákovské strategie užívání jazyka ve vztahu k úspěšnosti žáka v řečové dovednosti: poslech	222
13.1.3	Typické žákovské strategie užívání jazyka ve vztahu k úspěšnosti žáka v řečové dovednosti: poslech	233
13.2	Žákovské strategie užívání jazyka: řečová dovednost čtení	242
13.2.1	Žákovské strategie dle fází řešení úkolu testu KET: čtení	245
13.2.2	Žákovské strategie užívání jazyka ve vztahu k úspěšnosti žáka v řečové dovednosti: čtení	254
13.2.3	Typické žákovské strategie užívání jazyka ve vztahu k úspěšnosti žáka v řečové dovednosti: čtení	264
13.3	Žákovské strategie užívání jazyka: řečová dovednost mluvení	271
13.3.1	Žákovské strategie dle fází řešení úkolu testu KET: mluvení	275
13.3.2	Žákovské strategie užívání jazyka ve vztahu k úspěšnosti žáka v řečové dovednosti: mluvení	282
13.3.3	Typické žákovské strategie užívání jazyka ve vztahu k úspěšnosti žáka v řečové dovednosti: mluvení	292
13.4	Žákovské strategie užívání jazyka: řečová dovednost psaní	299
13.4.1	Žákovské strategie dle fází řešení úkolu testu KET: psaní	302
13.4.2	Žákovské strategie užívání jazyka ve vztahu k úspěšnosti žáka v řečové dovednosti: psaní	308
13.4.3	Typické žákovské strategie užívání jazyka ve vztahu k úspěšnosti žáka v řečové dovednosti: psaní	315
14	Sekvence strategií užitých k řešení jazykového úkolu testu KET a úspěšnost v úkolu	323
14.1	Sekvence strategií užitých k řešení jazykového úkolu testu KET: poslech	324
14.2	Sekvence strategií užitých k řešení jazykového úkolu testu KET: čtení	330
14.3	Sekvence strategií užitých k řešení jazykového úkolu testu KET: mluvení	336
14.4	Sekvence strategií užitých k řešení jazykového úkolu testu KET: psaní	344
15	Shrnutí a diskuze výsledků	351
15.1	Žákovské strategie u řečových dovedností v kontextu vzdělávacích výsledků a dalších proměnných	351
15.2	Strategie užívané žáky při řešení jazykových úkolů KET na řečové dovednosti a úspěšnost	362
15.3	Limity zjištěných výsledků a doporučení pro navazující výzkumy	365
	Závěr	371
	Resumé	375

Summary	379
Literatura	383
Seznam obrázků	397
Seznam tabulek	401
Seznam příloh	413
Přílohy	417
Rejstřík věcný	471
Rejstřík jmenný	475
Z posudků recenzentů	479

Poděkování

Za umožnění výzkumu a vstřícnou a pečlivou spolupráci na něm, za důvěru a otevřenost děkujeme paním učitelkám anglického jazyka ze základních škol Jihomoravského kraje, vedení škol a žákům, kteří s námi sdíleli svůj čas a poskytli nám velké množství výzkumného materiálu. Za podporu, důvěru a prostor na práci na knize děkujeme vedoucímu Institutu výzkumu školního vzdělávání doc. Tomáši Janíkovi a vedoucímu Katedry pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity prof. Vlastimilu Švecovi. Za cenné rady děkujeme recenzentům doc. Gabriele Lojové a dr. Janu Marešovi, který nám poskytoval konzultace i během výzkumu. Za statistickou analýzu adaptovaných dotazníků děkujeme dr. Stanislavovi Ježkovi; za expertní zpětnou vazbu k námi navrženým kategoriálním systémům pro kódování dat děkujeme prof. Věře Janíkové, dr. Františkovi Tůmovi a dr. Veronice Najvarové a za konzultace k designu výzkumu dr. Zuzaně Šalamounové a dr. Kateřině Lojdové. Za podněty děkujeme také doc. Michaele Píšové, dr. Petru Najvarovi, dr. Milanovi Kubiátkovi a dalším. Na výzkumu kromě autorů monografie spolupracovaly Mgr. Jarmila Bradová, dr. Veronika Najvarová, Mgr. Marie Doskočilová, dr. Jana Chlápková (dříve Přikrylová) a Mgr. Michaela Spurná. S přepisy dat a přípravou datových matic a zpráv pro školy nám pomáhaly Mgr. Anna Dubská, Mgr. Lucie Nováková, Mgr. Kristýna Lustyková a Bc. Lucie Kelčová. V neposlední řadě patří náš vděk také našim partnerům, rodinám a kamarádům, kterým jsme prací na našem rozsáhlém výzkumu nezřídkou zasahovali do osobního života.

1 Úvod

Prezentovaná monografie se zabývá strategiemi žáků užívanými při učení se angličtině jako cizímu jazyku na konci povinného základního vzdělávání v České republice a jejich vazbě na dosahované vzdělávací výsledky žáků. Důležité je v tomto kontextu zmínit vzdělávací podmínky žáků na českých školách. Na základě *Národního plánu výuky cizích jazyků*¹ v České republice je výuka cizího jazyka povinná od třetího ročníku základní školy (ZŠ) a v devátém ročníku by žáci měli dosahovat úrovně A2 dle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (2001). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (RVP ZV, 2007) umožňuje školám začít s výukou i v nižších ročnících. Na mnoha školách probíhá výuka anglického jazyka již od první třídy a rovněž v mateřských školách stojí cizojazyčná výuka, resp. výchova, v popředí zájmu především ze strany rodičů. Jako první cizí jazyk se základním školám doporučuje preferovat anglický jazyk. Týdenní hodinová dotace pro cizí jazyk je stanovena minimálně na 3 hodiny ve 3.–9. ročníku. Součástí národní strategie je podpora zahraničních výměn a mobility žáků i učitelů a zařazení angličtiny do přípravy učitelů 1. stupně ZŠ na pedagogických fakultách. Národní cíle v oblasti cizích jazyků jsou vymezeny v *Bílé knize – Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR* (2001), v dlouhodobých záměrech vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy na národní i krajské úrovni. Dlouhodobé vzdělávací cíle jsou součástí rámcových vzdělávacích programů (RVP) všech stupňů vzdělávání ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* – vzdělávací obory *Cizí jazyk* a *Další cizí jazyk*. Při stanovování priorit jazykového vzdělávání vychází Česká republika z jazykové politiky Rady Evropy a Evropské komise. Základním kritériem naplňování těchto priorit je požadavek, aby občan Evropy byl schopen komunikovat ve dvou dalších jazycích kromě mateřského. Ve tříletém programovém tematickém cyklu zjišťuje a hodnotí úroveň výuky cizích jazyků ve školách všech stupňů vzdělávání Česká školní inspekce (ČŠI); další evaluace realizuje Scio, CERMAT a další.

Podle současných evaluačních šetření velká část žáků na konci povinného vzdělávání v českých základních školách nedosahuje očekávané úrovně komunikační kompetence v angličtině na úrovni A2 dle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (2001) a *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (2007). Například výsledky výběrového testování Českou školní inspekcí (2014)² ukazují, že jen dvě pětiny žáků 8. ročníku dosáhly průměrné úspěšnosti nad 60 % a požadavků minimálního standardu. V poslechu byla úspěšnost 46 %, ve čtení 62 %, ve slovní

¹ Plán byl pro akční období 2005–2008. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR má připraven konceptní plán *Priority výuky cizích jazyků* pro období 2015 až 2020, který prochází odborně-veřejnou diskuzí, nebyl však zatím schválen. ČŠI tak v současnosti nerealizuje tematické evaluace, které se opakovaly po třech letech.

² Do testování se zapojilo 305 základních škol a víceletých gymnázií.

zásobě 59 % a v gramatice 51 %. ČŠI (2012a, b) testovala žáky 9. ročníků z angličtiny např. v roce 2012³. Testy ověřovaly minimální úroveň požadovaných znalostí a měl je zvládnout i žák s klasifikací „uspokojivě“. Úspěšnosti 81–100 % dosáhlo však jen 5 % žáků, většina škol uspěla na 41 až 60%. Podobně výsledky CERMAT (2011) z vyššího sekundárního vzdělávání ukazují, že značná část žáků nedosahuje očekávané jazykové úrovně ani po mnoha letech učení se angličtině.

Co je důvodem, že žáci požadované úrovně spíše nedosahují? Jsou důvodem příliš náročné standardy, kvalita výuky či kvalita učení se žáků a jejich strategie učení, zájem žáků o předmět, motivace žáků či jiné důvody? V naší práci se na některé z těchto proměnných zaměříme. Zkoumáme vztah strategií učení se angličtině jako cizímu jazyku a strategií užívání jazyka ve vazbě na úspěšnost v jazykovém testu KET pro úroveň A2 dle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky*, dále jen SERRJ (2001) a jeho jednotlivých úkolech a ve vazbě na školní klasifikaci, při zohlednění kontextových proměnných jako je právě motivace žáků, jejich postoje k předmětu a percipované předpoklady pro školní výkon v anglickém jazyce či podpora strategií učitelem.

Předchozí výzkumy ukazují, že více než dvě třetiny žáků na konci povinné školní docházky v českých základních školách reportují rezervy v učení a používání strategií učení se cizímu jazyku (Vlčková, 2010), tj. část žáků neví, jak se učit, a část žáků strategie používá nedostatečně. Současně však tyto výzkumy ukazují, že pokud učitelé strategie podporují a vyučují, žáci je více používají. Nicméně vazba strategií na výsledky vzdělávání je slabá, což se dostává do rozporu s tím, jaký význam v efektivním učení přikládá žakovským strategiím učení teorie i praxe. Strategie učení jsou součástí kurikula základního vzdělávání (RVP ZV, 2007; SERRJ, 2001), tudíž by měly být ve škole podporované, vyučované a evaluované. Otázkou pro výzkum však zůstává, zda jsou strategie učení opravdu tak účinné, tj. zda vykazují jasnou a silnou vazbu na dosahované vzdělávací výsledky žáků.

Náš výzkum vychází ze současného poznání strategií učení a užívání jazyka, které zdůrazňuje provázanost strategií a motivace, postojů a stylů učení, podpory strategií učitelem a jejich používání žáky. Zdůrazňuje, že strategie neexistují separovaně, nýbrž ve shlucích a sekvencích a že důležitý je nejen repertoár strategií a četnost používání strategií, ale také kvalita a orchestrace jejich používání. Na základě dosavadního výzkumu je doporučováno zkoumat strategie učení v blízké vazbě na vzdělávací výsledky, například přímo při řešení jazykových situací/úkolů a současně nástroji odrážejícími strategie skutečně použité při řešení daných situací a úkolů. V tomto smyslu jsme realizovali výzkum, který je obsahem této monografie.

³ Do testování se zapojilo přes 161 tisíc žáků z 3 658 základních škol a nižších stupňů gymnázií.

Strategie učení se cizímu jazyku jsou v české odborné literatuře již dobře popsanou problematikou (např. také Vlčková, 2007, 2010; Lojová & Vlčková, 2011), proto jsme teoretický vstup do problematiky koncipovali velmi stručně. Zaměřujeme se proto především na strategie učení a užívání cizího jazyka ve vazbě na řečové dovednosti (poslech, čtení, mluvení a psaní), které v naší práci zkoumáme. Těžiště monografie spočívá v prezentovaných výsledcích výzkumu a metodologii. Po představení cílů výzkumu a výzkumných otázek následuje relativně obsáhlý popis metodologické části práce, zejména několika užitých metod sběru dat a jejich psychometrických vlastností a námi sestavených kategoriálních systémů pro analýzu strategií při řešení jazykových úkolů žáky. Výsledková část je rozdělena do dvou hlavních částí: a) výsledky strategií učení měřených pomocí dotazníku dle řečových dovedností, a to ve vazbě na indikátory vzdělávacích výsledků a b) výsledky užívání strategií žáky přímo při řešení jazykových úkolů testu KET. Kniha je koncipována tak, že čtenář může číst výsledky po jednotlivých kapitolách v různém pořadí, tj. po částech, které ho zajímají. Celkový stručný přehled výsledků výzkumu je k dispozici v kapitole Shrnutí a diskuzí výsledků, případně v ještě kratší verzi v Resumé.

2 Strategie učení⁴

Strategie učení představují jeden z klíčových konceptů teorií učení, kognitivní a sociokognitivní psychologie či psychodidaktiky. Koncept strategií učení se začal v pedagogických disciplínách, včetně lingvodidaktiky, objevovat v 60. letech ve vazbě na rozvoj kognitivní psychologie a ústup behaviorismu, a s tím související změnou zaměření výzkumu – zatímco dříve byla pozornost výzkumníků zaměřena na učitele, v této době přichází obrat k žákovi a jeho procesům zpracování informací a učení. Až do současnosti se jedná o koncept relativně vágní, který zahrnuje celou řadu mentálních procesů. Pro jeho vymezení je zásadní, ze které vědecké disciplíny jeho definice vychází (psychologie, pedagogika, oborové didaktiky aj.). Určitý konsensus panuje v základních rysech připisovaných strategiím a jejich účelu, pomocí jejichž výčtů bývají obvykle nepřímou definovány (srov. Oxford, 1990; Cohen & Macaro, 2007).

Původní pojem *strategie* pochází z řeckého termínu στρατηγία (*stratēgiā*) a označuje umění vedení války (Liddell & Scott, 1940). Strategie byla chápána jako celkový plán vojenského tažení, případně jako vedení války prostřednictvím vojenských operací. Pojem strategie tedy zahrnuje vědomý a na cíl orientovaný postup, což bylo pravděpodobně důvodem, proč v souvislosti s kognitivní psychologií začaly být vědomé a na cíl zaměřené postupy žáků při učení označovány stejně.

Termín *strategie* učení poprvé zavedli J. S. Bruner, J. Goodnowová a G. Austin (1956) do psychologie myšlení. Strategii definovali jako sekvenci rozhodování v oblasti přijímání, ukládání informací a disponování s nimi, která slouží určitým cílům. Toto pojetí je jádrem i současných definic. Z české odborné literatury zaměřené na dané téma vymezuje strategie učení především J. Mareš (1998, s. 58), a to jako „postupy většího rozsahu, jimiž žák uskutečňuje svébytným způsobem určitý plán při řešení dané úlohy, chce něčeho dosáhnout a něčeho jiného se zase vyvarovat“. Navzdory kritizované vágnosti v oblasti konceptualizace strategií učení (Dörnyei, 2005) můžeme konstatovat, že společným rysem uvedených definic je, že strategie učení jsou vědomé, případně potenciálně (znovu) zvědomitelné a záměrné postupy, které učící se jedinec používá, aby si usnadnil získávání, zpracování, zapamatování, vybavení a užití informací (Lojová & Vlčková, 2011). Zpřesňující definice ve vazbě na strategie učících se při učení se cizímu jazyku viz kap. 4.

V českém odborném pedagogickém diskurzu, stejně tak jako v učebnicích pedagogiky a pedagogické psychologie se kromě pojmu strategie učení používá i termín *učební strategie* (Čáp & Mareš, 2001; Mareš, 1998; Švec, 1998; Janíková, 2007), přičemž autoři používají obvykle oba výrazy souběžně, tj. jsou chápány jako synonyma. Ve starších publikacích s termínem strategie učení koresponduje termín *metoda učení*,

⁴ Kapitola 2 a 2.1 vychází z časopisecké studie Vlčková & Bradová (2014).

který lze považovat za starší české označení odpovídající do určité míry pojmu strategie učení, ovšem nepostihující intencionálnost a uvědomění spojené se strategiemi. V české odborné literatuře se setkáváme také s výrazem *metastrategie* (Hartl & Hartlová, 2000, 2004). Metastrategie jsou chápány jako strategie strategií, tj. nejčastější osobní strategie, s nimiž člověk vybírá a modifikuje strategie potřebné ke zvládnutí úkolu, řeší problém a nalézá odpovědi. Strategie jsou spojovány také s dalšími klíčovými koncepty současných teorií učení jako je metakognice, autoregulace učení či autonomní učení.

Strategie učení bývají často vymezovány vzhledem k dalším proměnným determinujícím učení, jako jsou strategiím „nadřazené“ *kognitivní styly* a *styly učení*, nebo strategiím subordinované *techniky učení*. Styl učení je relativně stabilní a často neuvědomovaná predispozice člověka přistupovat k učebním úlohám určitým způsobem (Mareš, 1998). Strategie učení tedy z konkrétních typů stylů učení konkrétního jedince vychází a jsou závislé na jeho individualitě. Techniky učení, někdy nazývané i *taktiky*, méně často *procedury* či *operace učení* bývají chápány jako řetězce jednání, jimiž má být dosažen určitý cíl (Klauer, 1988). Jedná se o dílčí postupy, které jsou promyšleně vybírány, uspořádány a aplikovány, a tím vytvářejí celek – strategii učení. Strategie učení je tedy možné chápat jako soubor technik učení sladěných samotným žákem (Seel, 2011), vycházejících z konkrétních typů stylů učení konkrétního jedince. Někteří autoři však od přesného odlišování strategií a technik ustupují z důvodu nejasné hranice mezi nimi (např. Oxford, 1990). V naší práci pracujeme primárně s pojmem strategie.

Výzkum strategií ukazuje, že strategie se inter-individuálně liší. Jejich volbu a používání ovlivňují proměnné jako je věk, gender, postoje, přesvědčení, předsudky, atribuce, sebepojetí v oblasti učení, přesvědčení o vlastní účinnosti, motivace, úroveň metakognice, míra uvědomění si způsobu učení a znalost strategií, úroveň autoregulace, inteligence, úroveň kompetencí, dovedností a předchozích znalostí (u cizích jazyků konkrétně úroveň cizojazyčné komunikační kompetence) či profesní zaměření. Dále také prostředí, kulturní zázemí, vzdělání rodičů, vyučovací předmět, výuka, požadavky učitele na žáka, očekávání učitele, podpora strategií učitelem, typy učebních úloh, učební situace, délka/doba učení se předmětu, interakce ve třídě, psychosociální klima třídy atd. V případě cizích jazyků hraje roli také typ jazyka, vliv prvního jazyka a dalších osvojovaných jazyků, rozdíly v didaktikách cizích jazyků, délka učení se cizímu jazyku (ve vazbě na úroveň komunikační kompetence), strach z používání jazyka, jazykové nadání, verbální inteligence, tolerance nejednoznačnosti atd. (více viz Vlčková, 2010) Strategie jsou závislé na individuálních charakteristikách učícího se jedince a na vnějších vlivech, například na charakteru učiva, učitelových požadavcích na žáka nebo způsobu jeho ovlivňování procesu osvojování a rozvíjení dovedností a kompetencí. Jinak řečeno, jsou do značné míry ovlivnitelné, např. učitelem, sociálním prostředím nebo jedincem samotným.

Strategií učení je značné množství, proto se je od počátku jejich výzkumu snaží autoři třdit a zařazovat na základě teorie do obecnějších kategorií. Samotná klasifikace strategií učení pak představuje jedno ze stále aktuálních a hlavních témat dané

odborné oblasti. Nejčastěji bývají rozlišovány strategie *kognitivní*, *metakognitivní* a *strategie řízení zdrojů* (Weinstein & Mayer, 1986; Friedrich, 1995). Toto dělení mají ve svém základu i nejnámější obecné inventáře strategií učení – LASSI (Weinstein, 1987), MSLQ (Pintrich et al., 1991), v německém prostředí LIST (Wild, Schiefele, & Winteler, 1992) či KSI (Baumert, Heyn, & Köller, 1992). Kognitivní strategie zahrnují strategie učení se ze paměti (např. zapamatování si pomocí opakovaného čtení nahlas, pomocí klíčových slov nebo místa), elaborační strategie (např. konstrukce, integrace, transfer) a transformační strategie (např. přenos informace na jiné médium). Metakognitivní strategie zahrnují plánování (např. stanovení cílů, formulace kontrolních otázek), kontrolování (např. opakované ověřování, zda došlo k porozumění textu) a regulaci (např. přizpůsobování aktuální učební činnosti, např. rychlost čtení). U strategií řízení zdrojů rozlišují Wild, Schiefele a Winteler (1992) řízení vnitřních (motivačních) zdrojů, jako je sledování míry zátěže a soustředění, využívání volného času, a vnějších zdrojů (optimalizace učebního prostředí, využití knihoven, vytváření pracovních skupin nebo využívání tutorů). Strategie bývají rozlišovány také podle své funkce v procesu zpracování informací na kontrolní, organizační a elaborační strategie (např. Mandl & Friedrich, 2006).

V oborových didaktikách bývají skupiny strategií specifikovány pro daný obor. Například v didaktice cizích jazyků bývají odlišovány strategie *kognitivní*, *metakognitivní* a *socio-afektivní* (O'Malley & Chamot, 1990). Rozšířená je také detailnější klasifikace strategií učení R. L. Oxfordové (1990), která rozlišuje strategie na *přímé*, někdy také označované jako primární (*paměťové*, *kognitivní*, *kompensační*)⁵, a na *nepřímé* neboli *podpůrné* (*metakognitivní*, *afektivní*, *sociální*). Příkladem paměťových strategií v cizích jazycích je vizualizace nově osvojovaného slova nebo jeho fyzické ztvárnění (například slovesa *hodit*, *sednout si*), sémantické mapy pro osvojování slovní zásoby či fonetické reprezentace znění nového slova podobného jinému slovu. Mezi kognitivní strategie jsou řazeny například procvičování opakovaným poslechem textu, opakovaným psaním ortografické podoby nového slova, napodobování intonace rodilých mluvčích, kombinování jazykových struktur či analyzování jazykových výrazů například pomocí rozložení složeného slova na známé části. Mezi kompenzační strategie patří odhadování významu na základě obsahově kontextových nebo jazykových znalostí, používání gest a mimiky, opisu, synonym, zjednodušení sdělení nebo jeho zaměření ke známé slovní zásobě. Příkladem metakognitivních strategií je plánování učení, zaměření pozornosti, příprava na očekávané situace, sebezpozorování a učení se z chyb. Příkladem afektivních strategií je snižování úzkosti z použití jazyka pomocí uvolnění, dodávání si odvahy, práce s emocemi. Mezi sociální strategie jsou řazeny například požádání o potvrzení správnosti, vysvětlení či opravení, spolupráce s vrstevníky či zkušenými uživateli jazyka nebo rozvíjení kulturního porozumění.

⁵ Z hlediska kognitivní psychologie by paměťové strategie patřily mezi kognitivní strategie. Podobně kompenzační strategie by patřily do skupiny kognitivních nebo socio-afektivních strategií, a to podle jejich primárního zaměření.

Tato šestidimenzionální klasifikace je rozšířena v praxi, její psychometrický základ je však problematický (srov. např. Vlčková, Berger, & Völkle, 2013). K dispozici jsou také klasifikace dle řečových dovedností poslechu, čtení, mluvení a psaní (např. Cohen & Weaver, 2006), se kterými dále pracujeme v naší monografii (kap. 4, 5.4.1 a 7, příloha 1).

Rozlišovány bývají také strategie *obecné*, aplikovatelné pro proces učení čemukoli, a strategie *specifické* pro určitou oblast. Toto dělení je důležité z hlediska odlišných oborových a předmětových didaktik. Mnohé ze strategií, zejména metakognitivní a socio-afektivní strategie, jsou společné vícero vzdělávacím oblastem. Jednotlivé vyučovací předměty a vzdělávací oblasti vyžadují osvojení a využívání specifických strategií, typických pro danou oblast či předmět. Strategie bývají děleny také na tzv. *mikro strategie* (např. dedukce) a *makro strategie* (např. procvičování). Jelikož existuje více možných perspektiv nahlížení na strategie, nelze předpokládat redukci problematiky na jednu obecně platnou klasifikaci strategií a konstrukci diagnostických nástrojů na jejím základě.

Strategie se nevyskytují osamoceně, nýbrž v *řetězcích* (sekvencích) a *shlucích* (klastrech) (Cohen & Weaver, 2006). Hlavní roli v efektivním používání strategií nehraje tedy jen repertoár strategií, případně četnost jejich používání, ale především kvalita jejich používání a jejich orchestrace. V současnosti je o této problematice známo málo, především ve vazbě na řešení učebních úkolů a úspěšnost daných řešení. Náš výzkum se snaží k této problematice přispět (kap. 13 a 14).

Současný výzkum a diskuze kolem strategií učení se zaměřují na zpřesnění vymezení strategií učení⁶ a technik učení a na další terminologické problémy, na problematiku uvědomění si strategií, na klasifikace strategií a jejich kritéria, metody zkoumání strategií, modely rozvoje strategií, výuku strategií, efektivitu strategií, transfer strategií a na individuální a situační proměnné spojené se znalostí strategií, jejich volbou a efektivním používáním.

2.1 Strategie učení jako cíl a výsledek vzdělávání, mediátor a prediktor výsledků

Používáním strategií učení mohou být ovlivňovány určité proměnné. Z hlediska pedagogiky jsou klíčové především *vzdělávací výsledky*, případně *školní úspěšnost*, měřené prostřednictvím svých indikátorů⁷, jako jsou ve školním prostředí výsledky

⁶ Případně strategií učícího se jedince, resp. žákovských strategií (*learner strategies*), které jsou obecnějším konceptem. V naší práci pracujeme s termínem žákovské strategie, jež považujeme za strategie učících se, konkrétně žáků, v našem případě žáků nižšího sekundárního vzdělávání.

⁷ Zde se promítají také tzv. testové strategie (*test taking strategies*), které odráží strategie učení.

žakovských prací a ústních zkoušek, znalostních testů, výkon žáků v učebních úlohách, z komplementárního úhlu pohledu známky či slovní nebo neverbální hodnocení žáka učitelem. Tyto indikátory odráží mimo jiné kvalitu procesu zpracování informací žákem a míru osvojení si učiva, nárůstu znalostí a rozvoje dovedností atd. Na strategie učení lze tedy nahlížet jako na jednu z *determinant vzdělávacích výsledků*, respektive jako na jeden z jejich *prediktorů*, zároveň jsou však i *cílem učení a vzdělávání*, tj. *výsledkem učení a vzdělávání* a měly by být tedy ve škole učiteli cíleně rozvíjeny a evaluovány.

Vztah používání strategií a dosažených vzdělávacích výsledků je v mnoha případech reciproční. Jak již bylo výše zmíněno, používání strategií může ovlivňovat dosažovanou úroveň znalostí, dovedností a dalších vzdělávacích výsledků. Může ovlivňovat konkrétně to, jakou má žák známku z předmětu, jakých výsledků ve znalostním testu dosahuje, jak se rozvíjejí jeho dovednosti atd. Na druhou stranu dosažená úroveň znalostí, dovedností atd. determinuje používání strategií, respektive to, jaké strategie jsou žákovi k dispozici. Mezi očekávané vzdělávací výsledky patří také postoje, přesvědčení, motivace a sebepojetí, které mohou být jak používáním strategií ovlivňovány, tak především používání strategií ovlivňují. Používání strategií učení může mít tedy také určitý zpětný vliv na proměnné determinující samotnou volbu strategií, míru a kvalitu jejich používání. Těmito proměnnými jsou například různé druhy postojů, přesvědčení, učební a výkonová motivace, aspirační úroveň či sebepojetí, zejména pak pojetí vlastní účinnosti.

Strategie učení také často *zprostředkovávají* vliv jiných proměnných (např. motivace nebo dalších osobnostních charakteristik jedince) na vzdělávací výsledky a hrají tedy určitou mediační roli. Strategie lze chápat jako projevy individuální specifičnosti žáka (od individuálních charakteristik po způsob uvažování a prožívání). Na druhou stranu proměnné vztahující se k vyučování, žákovi a prostředí mají vliv na používání strategií (a obecně na proces učení jak na podvědomé, tak na vědomé úrovni), a tím i zprostředkovaný vliv na vzdělávací výsledky.

Na strategie učení a jejich vztah ke vzdělávacím výsledkům lze tedy nahlížet z více-
ra komplementárních úhlů pohledu. Strategie učení lze pojímat jak jako prostředek k dosažení cíle, tak jako jeho determinantu i jako cíl samotný, tj. očekávaný vzdělávací výsledek. V kontextu naší práce zkoumáme strategie především v rovině determinanty vzdělávacích výsledků. Důležité je v pedagogické praxi i výzkumu reflektovat nerovnocennost jednotlivých strategií v jejich významu pro proces učení a jeho výsledky, tedy efektivnost jednotlivých strategií. Z didaktického hlediska je pro učitele důležité vědět, které strategie mají ke vzdělávacím výsledkům doložený, jasný a silný vztah. Smysl má tedy nejen zjišťovat, zda a jak strategie obecně ovlivňují další proměnné (zejména dosažované výsledky, jako jsou znalosti či dovednosti), ale také jakou efektivitu mají jednotlivé dílčí strategie.

3 Strategie učení a výsledky vzdělávání

Z praktického a teoretického hlediska hlavní otázkou týkající se strategií učení je, zda jejich používání skutečně vede k lepším vzdělávacím výsledkům. Je zajímavé, že laická a odborná veřejnost automaticky předpokládá, že adekvátní strategie, adekvátně používané musí vést k lepším vzdělávacím výsledkům žáků (srov. Schiefele, 2005). Na tom je postavená snaha podporovat strategie ve výuce a implementovat je do učebnic (viz např. cambridgeské učebnice angličtiny). Oproti tomu výzkumy ukazují jen slabé nebo žádné vztahy (např. Baumert, 1993; Baumert & Köller, 1996; Pintrich & De Groot, 1990; Pokay & Blumenfeld, 1990; Schiefele et al., 2003; Sinkavich, 1994; Souvignier & Gold, 2004; více in Vlčková & Bradová, 2014; Vlčková, 2010). Ukazuje se tedy velká diskrepance mezi teoreticky odvozenými a empiricky nalazanými vztahy (Artelt, 2000a, 2006).

Arteltová (2000a) na základě analýzy realizovaných výzkumů konstatuje, že síla vztahů často závisí na tom, jak byly strategie a vzdělávací výsledky měřeny. Ve výzkumech, kde byly strategie měřeny v blízkém vztahu k procesu či jednání, lze nalézt významné vztahy mezi používáním strategií a vzdělávacími výsledky (více viz Artelt, 2006; Leutner & Leopold, 2006). Naopak ve studiích, v nichž je navykklé používání strategií učení zkoumáno retrospektivně pomocí škálovaných dotazníkových položek, jsou zjišťovány slabé vztahy se vzdělávacími výsledky (Artelt, 2006; Baumert & Köller, 1996; Creß, 1999; Vlčková, 2007, 2010). Důvodem může být, že v dotazníkových šetřeních jsou zkoumány strategie velmi obecně. Není v nich uvedeno, jaké konkrétní učební situace se použití strategie týká, a zjišťují se jen četnosti použití strategií, nikoli kvalita použití (více viz Leutner & Leopold, 2006). Dalším z důvodů může být také to, že výpovědi žáka o sobě samém jsou zatíženy omezenou schopností žáka verbalizovat své postupy.

Důležité pro zjišťované síly vztahů je také, jaké kritérium učební úspěšnosti a vzdělávacích výsledků je zvoleno (Artelt, 2000a, b; Baumert, 1993). Například je otázkou, zda náročnější strategie souvisí se školní klasifikací a výsledky zkoušek, když k jejich zvládnutí stačí i jednodušší strategie (např. učení zpaměti). Školní klasifikace také odráží charakter požadavků na žáka a může z hlediska efektivity strategií zahrnovat irelevantní prvky. Co se týče testů, např. Souvignier a Gold (2004) zjistili, že při měření vzdělávacích výsledků pomocí faktografických znalostí se neobjevují signifikantní korelace s použitím strategií, ale naopak se objevovaly, když měřili porozumění žáků při řešení problémových úloh. Také intervenční výzkumy (měřící vzdělávací výsledky v blízké vazbě na učební situaci a zaměřené na specifické strategie) zjišťovaly vztah strategií a výsledků žáků (více in Leutner & Leopold, 2006).

Na zjišťované vztahy má vliv také to, zda realizujeme analýzy na všech žácích ve vzorku či pomocí shlukové analýzy dle jednotlivých podskupin žáků, podle toho, jaký význam pro ně strategie mají, jelikož k dobrým vzdělávacím výsledkům mohou

vést různé cesty (Creß & Friedrich, 2000; Streblov & Schiefele, 2006). Například ve výzkumu PISA (Artelt, Demmrich, & Baumert, 2001) byl identifikován shluk žáků s vysokou čtenářskou kompetencí, nadprůměrným zájmem o učení, nadprůměrným obrazem sebe jako čtenáře, nadprůměrným používáním strategií a nadprůměrnou snahou a shluk žáků s ještě vyšší čtenářskou kompetencí spojenou s nadprůměrným zájmem o čtení, nadprůměrným sebeobrazem jako čtenáře a méně než průměrným používáním strategií. Tyto výsledky naznačují, že význam strategií pro úspěšnost jednotlivých žáků je různý a nabývá i různých podob.

V oblasti cizích jazyků je k dispozici množství výzkumů zkoumajících vztah strategií učení a vzdělávacích výsledků (více např. in Vlčková, 2010, s. 105–110). Ve skutečnosti počáteční výzkumy strategií učení se cizímu a druhému jazyku začínaly právě výzkumem strategií učení u úspěšných žáků (Rubin, 1975; Naiman et al., 1978; Stern, 1975). V posledních desetiletích jsou častá měření používající dotazník SILL (Oxford, 1990), s nímž bývají zjišťovány slabé (Vlčková, 2007, 2010) až spíše silné (Dreyer & Oxford, 1996) vztahy strategií a indikátorů vzdělávacích výsledků (např. TOEFL test, známka, sebehodnocení atd.). U některých strategií jsou zjišťovány vztahy s výsledky vzdělávání, u jiných nikoli (např. Bialystok, 1981; Huang & van Naerssen, 1987; Pardon & Waxman, 1988). Navazující výzkumy poté zjišťovaly, které další faktory v kombinaci se strategiemi učení mají vliv na vzdělávací výsledky (Grenfell & Harris, 1999; Macaro, 2001; Wen & Johnson, 1997).

3.1 Strategie, styly učení, postoje, motivace, podpora strategií a výsledky vzdělávání

Otázka vztahu strategií učení a vzdělávacích výsledků žáků úzce souvisí s otázkou spolupůsobení strategií učení a dalších kognitivních a motivačních proměnných. Základní představa, jak kognitivní, metakognitivní a motivační faktory spolupůsobí při učení, je k dispozici delší dobu, např. čtyřtřetěnový model (Campion & Armbruster, 1985), model „good strategy user“ (Pressley, Borkowski, & Schneider, 1987) nebo model „good information processor“ (Pressley, Borkowski, & Schneider, 1989). Leutner a Leopoldová (2006) poukazují na příkladu strategií čtení na to, že úspěšná výuka strategií by měla zahrnovat kombinování metakognitivních a kognitivních strategií. Výzkumné nálezy však nejsou zcela jednotné, co se týče jejich vazby. Například Streblovová a Schiefele (2006) pomocí strukturálního modelování zjistili, že vliv kognitivních strategií na učební úspěšnost je zprostředkovaný autoregulačními strategiemi (např. kontrola). Kdežto například Arteltová (2000a) pomocí analýzy cesty (*path analysis*) zjistila, že vliv metakognitivních strategií je zprostředkován kognitivními.

Zvláštní význam v analýzách součinnosti vlivu má vztah strategií učení a motivačních proměnných. Víceero studií ukazuje (Streblov & Schiefele, 2006; Wolters, 1998), že různé proměnné vnitřní motivace se vztahují především k používání hloubkových strategií (př. elaborace, organizace). Studenti, kteří jsou vnitřně motivováni, vytrvají déle, mají tendenci být hlouběji zaangažováni, vykazují více adaptivní kognitivní výsledky a výkon než studenti s vnější motivací (Wolters, 1998). Méně jednoznačné jsou již výzkumné nálezy (více viz Artelt, 2000a) týkající se kauzálního řetězce motivace, strategií a učebních výsledků (typu: motivace vede k používání strategií a ty vedou k učebnímu úspěchu). Ukazuje se, že motivační proměnné sice ovlivňují používání strategií, strategie však nemají přímý vliv na vzdělávací výsledky (Streblov & Schiefele, 2006). Jiné výzkumy (Artelt, 2000a; Vollmeyer & Rheinberg, 1998) dokládají spíše mediační model, v němž hloubkové strategie zprostředkovávají vliv motivačních proměnných na učební úspěšnost. Výzkumné nálezy spolupůsobení kognitivních, metakognitivních strategií a motivačních proměnných jsou ve velké míře závislé na kontextu (stupeň školy apod.) a na zvolené metodě výzkumu.

Například v rámci výzkumu strategií učení se druhému a cizímu jazyku Purpura (1999, s. 8) s kolegy Bachmanem a Weiglovou identifikovali dva faktory ovlivňující osvojování druhého jazyka a současně i výsledky v testech. Strategický faktor zahrnoval kognitivní, metakognitivní a komunikační strategie; socio-afektivní faktor postoje, úzkostnost, motivaci a snahu. Arteltová (1999) doložila vliv používání strategií na kvantitativní i kvalitativní rozdíly ve výsledcích žáků 4., 6. a 8. tříd, přičemž strategie se ukazovaly jako prediktory a mediátory (pro emočně-motivační proměnné) vzdělávacích výsledků. Escribe a Huetová (2005) doložili vzájemnou závislost úrovně znalostí a používání strategií, přičemž působení určité strategie bylo facilitováno, pokud byl výkonový cíl kompatibilní s účelem úlohy nebo pokud byl jedinec orientován na učební cíle.

4 Žákovské strategie v kontextu didaktiky cizích jazyků

Současné pojetí výuky cizích jazyků se nachází v tzv. post-metodickém období (*post-method era*, viz např. Stern, 1992; Brown, 2000; Kumaravadivelu, 2006), jež je charakteristické informovaným a ukázněným eklekticismem, který respektuje individuální procesy učení se žáků i individuální vyučovací styly učitelů. Obdobně se v současné době hovoří o tzv. post-komunikační éře (*post-communicative era*, viz např. Richards & Rodgers, 1999), kterou např. Harmer přiléhavě nazývá přístupem vyvážených aktivit (*balanced activities approach*; 1994). Z Harmerova označení jasně vyplývá, že se jedná o již zmíněný eklektický přístup, přičemž z již existujících metod a přístupů k výuce cizích jazyků by mělo být integrováno to, co lze považovat za přínosné pro danou dobu a daný kontext. S ohledem na současný stav poznání v didaktice cizích jazyků a obecně v kognitivních vědách je tudíž zřejmé, že se v současnosti do popředí zájmu dostávají individuální potřeby žáků, proměny prostředí atd., které je třeba ve výuce reflektovat. Zatímco snahy o nalezení přístupu či metody⁸, kterou by bylo možno označit za obecně platnou či pro „standardní“ žáky (tzv. obecného žáka) vhodnou, pominuly, pozornost věnovaná potřebě diferenciaci výuky naopak přímo úměrně narůstá. Tato potřeba na straně jedné a didaktický pluralismus na straně druhé však kladou jak vyšší nároky na odbornost učitele, tak na nezbytnost zahrnout do výuky i rozvoj autonomie a metakognice žáků, a to např. právě rozvoj žákovských strategií v kontextu učení se cizímu jazyku.

Ruku v ruce s tím, jak se (v poslední době relativně rapidně) měnilo a stále se vyvíjí poznání v oblasti jak cizí jazyky vyučovat, kráčí i otázky *co* vyučovat. Otázka, *co* je obsahem a cílem výuky cizích jazyků, není jednoznačná. Ve výuce cizích jazyků je totiž obsah zároveň jejím cílem, ale navíc i prostředkem dosahování tohoto cíle. Co je však tímto obsahem/cílem výuky cizích jazyků? Jedná se o jazyk – řeč – komunikační kompetenci (resp. interkulturní komunikační kompetenci)? Vzhledem k tomu, že zodpovězení těchto komplexních otázek není naším cílem, poukážeme stručně pouze na dva přístupy k této problematice, z nichž druhý představuje stručně vývoj konstruktu komunikační kompetence. Úroveň A2 komunikační kompetence definována dle SERRJ (2001) tvoří kontext pro námi realizovaný sběr dat.

1. Malíř již v 70. letech 20. století poukazoval na rozlišení objektu a předmětu didaktiky cizích jazyků (1971). Objekt vědní disciplíny vymezil jako určitou doménu, fenomén reálného světa, předmět pak jako určité znaky této domény. V didaktice cizích jazyků je dle Malíře objektem – tedy fenoménem reálného světa – komunikační činnost v cizím jazyce, předmětem pak didaktická realita a její vzájemné

⁸ V textu se přikloníme k terminologii hierarchického charakteru v posloupnosti přístup (*approach*) – metoda (*method*) – technika (*technique*) dle Anthonyho (1963).

vztahy s okolím. Obdobně jako Malíř vymezuje Dakowská (2003) východiska, resp. objekt didaktiky cizích jazyků jako verbální komunikaci v cizím jazyce. V takto vydefinovaných východiscích didaktiky cizích jazyků jsou logicky reflektovány obsah i cíle výuky cizích jazyků.

2. Řada odborných zdrojů pak k vymezení obdobného užívají lingvistický konstrukt cizojazyčné komunikační kompetence. Cesta k jeho vydefinování byla relativně dlouhá, nicméně od 60. let 20. století je předmětem diskuzí. Za počáteční bod diskuze o vývoji komunikační kompetence lze považovat teorie významného švýcarského lingvisty a představitele strukturalismu de Saussura a jeho proslulou dichotomii⁹ – jazykový systém (*langue*) vs. konkrétní slovní promluva (*parole*). Chomsky pak v 60. letech 20. století navázal na strukturalistické pojetí jazyka, dospěl nicméně k značnému posunu. Porovnáme-li myšlenky de Saussura, který půl století před Chomským rozlišil jazykový systém od individualizovaného řečového projevu, všimneme si, že Chomsky zavedl pojem kompetence jako individuální znalosti jedince o daném jazykovém systému. Dalším významným milníkem v konstruování konstruktů komunikační kompetence je tudíž Chomského distinkce mezi *kompetencí* a *performancí*. Od zavedení pojmu kompetence do jazykovědy se jeho rozpracování, resp. rozpracování komunikační kompetence (Hymes, 1972), věnovala řada odborníků, např. Campbell a Wales (1970), Halliday (1970), Hymes (1972), Widdowson (1978), Canale a Swainová (1980), Munby (1981), Littlewood (1981), Savignonová (1983), van Ek (1986), Bachman (1990), *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (2001), Usó-Juanová a Martínez-Florová (2006) atd.¹⁰

4.1 Cíl výuky cizích jazyků: komunikační kompetence ve vztahu k řečovým dovednostem

V současné době je komunikační kompetence běžně užívaným pojmem, resp. definovaným cílem výuky cizích jazyků v české i zahraniční odborné literatuře, ale i v dokumentech vzdělávací politiky a dokumentech kurikulárních (*Společný evropský referenční rámec pro jazyky*, 2001; v České republice pak v rámcových vzdělávacích programech pro různé úrovně škol). Mnohé odborné zdroje pak akcentují interkulturní aspekty komunikační kompetence, resp. tyto aspekty ke komunikační kompetenci

⁹ De Saussure rozlišuje tři fenomény: řeč (*le language* – konkrétního jazyka jako čeština, angličtina apod.), jazyk (*la langue* – jakožto pozadí a nosná struktura mluvy) a mluvu (*la parole* – toho, co říkáme – je skrytou, ale nezbytnou, základní osnovou řeči; Pokorný et al., 2005, s. 24).

¹⁰ Podrobněji o vývoji konstruktů komunikační kompetence viz např. Kostková, 2012.

s ohledem na současné požadavky globalizovaného světa doplňují¹¹ a definují cíl cizojazyčné výuky jako interkulturní komunikační kompetenci (dále ICC; v českém kontextu podrobněji např. Kostková, 2012; Pešková, 2012). ICC lze definovat jako schopnost chovat se a vyjadřovat se správně, vhodně a efektivně v daném kontextu (např. Deardorff, 2009; Fantini, 2000, 2009). Toto cílové pojetí je reflektováno např. v již zmíněném dokumentu Rady Evropy *Společném evropském referenčním rámci pro jazyky* (SERRJ, 2001) či v modelu Usó-Juanové a Martínez-Florové (2006). Oba přístupy považujeme za hodnotné, jelikož kromě toho, že reflektují současné pojetí cílů výuky cizích jazyků jako ICC, navíc i různým způsobem a kvalitativně odlišně naznačují vztah cílového konstruktů a řečových dovedností, ve kterých se projevuje.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky – SERRJ (2001) zahrnuje mj. vlastní pojetí cílů cizojazyčného vzdělávání. V souladu s již představenými modely (a v přímé návaznosti na některé z nich, např. van Ek, 1986) SERRJ představuje pojetí komunikační kompetence v širším sociálním kontextu. Dle tohoto dokumentu (SERRJ, 2001, s. 103) je nicméně „užitečné odlišit kompetence, které se blíže nevztahují k jazyku [tj. obecné kompetence], od lingvistických kompetencí [tj. komunikativní¹² jazykové kompetence], které jsou přesněji specificky vymezeny“¹³. SERRJ nenabízí graficky rozpracovaný model, ale uvádí výčet jednotlivých složek a jejich relativně detailní popis.

1. Obecné kompetence (SERRJ, 2001, s. 103–110) do značné míry reflektují socio-kulturní i osobnostní specifika uživatelů jazyka; lze konstatovat, že zahrnují i vybrané aspekty interkulturní kompetence (srovnej např. s Fantini, 2000):
 - deklarativní znalosti (*savoir*): znalosti okolního světa, sociokulturní znalosti, interkulturální¹³ způsobilost;
 - dovednosti a praktické znalosti (*know-how, savoir-faire*): praktické dovednosti a praktické znalosti, interkulturální dovednosti a praktické znalosti;
 - „existenciální“ kompetence (*savoir-être*): vztahy, různé typy motivace, hodnoty, přesvědčení, kognitivní styly, osobnostní faktory;
 - schopnost učit se (*savoir-apprendre*): jazykový cit a komunikační povědomí, obecné fonetické povědomí a dovednosti, studijní dovednosti, heuristické dovednosti.

Lze usuzovat, že důvodem primárního uvedení kompetencí obecných je jejich důležitost, resp. jejich osvojení jako předpoklad úspěšné komunikace v cizím jazyce (tj. mezikulturní komunikace). Jak uvedeno v SERRJ (2001, s. 110): „k realizaci

¹¹ Interkulturní komunikační kompetenci lze chápat jako spojení cizojazyčné kompetence komunikační (L2) a kompetence interkulturní, např. Fantini (2009, s. 458).

¹² Užíváme zde (i přes naše odlišné pojmové vymezení) pojmu komunikativní, a to z důvodu jeho užívání v českém překladu dokumentu SERRJ (2001).

¹³ Pojem interkulturální pochází rovněž z českého překladu dokumentu SERRJ (2001), neužíváme ho však v samotném textu knihy.

komunikativních záměrů uživatelé/studenti využívají svých obecných schopností, které byly blíže charakterizovány výše, společně se specifitěji jazykově zaměřenou komunikativní kompetencí“.

2. Komunikativní jazykové kompetence (SERRJ, 2001, s. 110–133) sestávají z následujících komponent:

- lingvistické kompetence: lexikální, gramatická, sémantická, fonologická, ortografická, a ortoepická kompetence;
- sociolingvistické kompetence: lingvistické markery sociálních vztahů, řečové zdvořilostní normy, výrazy lidové moudrosti, rozdíly ve funkčních stylech, dialekt a přízvuk;
- pragmatické kompetence: diskurzivní kompetence, funkční kompetence.

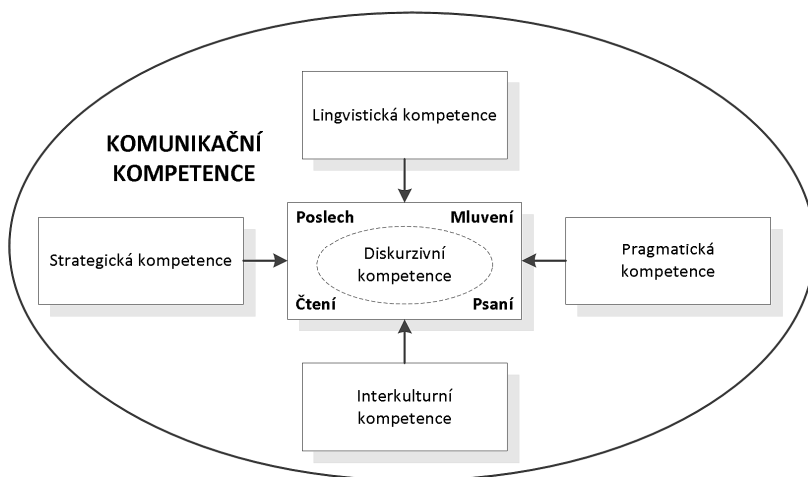
Jaký vztah cílů výuky cizích jazyků tedy prezentuje SERRJ k řečovým dovednostem, příp. jak definuje strategie učení a užívání jazyka v tomto kontextu? Strategie je dle SERRJ (2001, s. 10) „jakákoli organizovaná, záměrná a regulovaná linie činnosti zvolená jedincem k plnění úlohy (*task*), kterou si on nebo ona zvolila nebo jim byla předložena“. Úloha je zde definována obecněji než ve smyslu plnění pouze úkolů jazykových (ibid, s. 15). I proto je tudíž zajímavé, ba překvapivé, že zatímco cíle jsou ve SERRJ definovány jako kompetence obecné a komunikativní (viz výše), formulace deskriptorů takto formulovaných cílů se pak omezují pouze na složku komunikativní kompetence. Za překvapivý lze tudíž označit fakt, že výše uvedené cíle cizojazyčného vzdělávání nejsou s ohledem na jejich komplexní rozpracování stejně komplexně operacionalizovány. Popis referenčních úrovní míry dosahování formulovaných cílů a formulace jejich deskriptorů (SERRJ, 2001, kap. 3 téhož dokumentu) jsou navíc poměrně obecné. Definovány jsou pak skrze řečové dovednosti¹⁴, konkrétně: porozumění (čtení a poslech), mluvení (samostatný ústní projev, ústní interakce) a psaní (písenný projev) (SERRJ, 2001, s. 26)¹⁵. Tento fakt lze označit za svým způsobem problematický, avšak v odborné literatuře nalézáme zdůvodnění tohoto stavu, např. Larsen-Freemanová a Cameron (2008, s. 94) poukazují na obtížné oddělování jazyka od kontextu, v němž je užíván, i jazykových struktur od jejich užívání, z čehož můžeme vyvodit domněnku, že ICC jako konstrukt teoretický a analytický se prakticky

¹⁴ Výše uvedený „model“ je využit i k formulaci cílů v České republice, tj. v rámcových vzdělávacích programech pro různé stupně vzdělávání. V RVP ZV (2007, s. 26–27) vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace*, obor *Cizí jazyk* v souladu s SERRJ (2001) definuje cíle vzdělávání formou receptivních, produktivních a interaktivních řečových dovedností. Ani tento dokument tedy neoperuje s konstruktem komunikační kompetence, která je však obecně akceptovaným cílem cizojazyčné výuky. V kontextu RVP ZV (2007, s. 15) se zde jedná o odlišnou komunikační kompetenci, tj. cizojazyčnou, než o jednu z klíčových kompetencí, tj. obecnou kompetenci komunikativní.

¹⁵ Lze se domnívat, že si tvůrci SERRJ byli vědomi diskrepance mezi definovanými cíli cizojazyčného vzdělávání a jejich operacionalizací, když uvádějí, že (SERRJ, 2001, s. 21) „je třeba, aby její popis vycházel z teorie jazykové kompetence“.

projevuje v jazykovém projevu jedince skrze řečové dovednosti. Strategie užívané žáky jsou pak odvozené od charakteru plněné úlohy a souvisejí primárně s jazykem, např. čtení a komentování textu, dělání si poznámek atd. (SERRJ, 2001, s. 15).

Model, který se rovněž snaží o propojení komunikační kompetence (včetně interkulturní kompetence) a řečových dovedností, je model nazvaný Schéma navrženého konstruktů komunikační kompetence integrující čtyři řečové dovednosti (*Schematic representation of the proposed framework of communicative competence integrating the four skills*; Usó-Juan & Martínez-Flor, 2006, s. 15; obr. 1). Model zahrnuje jak dílčí složky komunikační kompetence: diskurzivní, lingvistickou, pragmatickou, interkulturní a strategickou kompetenci, tak čtyři řečové dovednosti: mluvení, poslech, čtení a psaní (podrobněji v českém jazyce popsán např. v Kostková, 2012). Model Usó-Juanové a Martínez-Florové zdůrazňuje důležitost všech čtyř řečových dovedností, které jsou zde vnímány jako projevy (manifestace) mluveného i psaného projevu (Usó-Juan & Martínez-Flor, 2006, s. 16).



Pozn.: Upraveno podle Usó-Juan a Martínez-Flor (2006, s. 16)¹⁶.

Obrázek 1. Schéma navrženého konstruktů komunikační kompetence integrující čtyři řečové dovednosti.

Dva výše uvedené přístupy k uchopení cíle cizojazyčné výuky nelze, jako všechny snahy o uchopení tak komplexního fenoménu jako je komunikace, označit za ideální. Z řady důvodů jsou to však přístupy přínosné: a) do konstruktů komunikační kompetence zahrnují i složky kompetence interkulturní, definují tak cíl cizojazyčné výuky jako ICC; b) vymezují v rámci komunikační kompetence (resp. ICC) roli řečových dovedností.

¹⁶ Model do českého prostředí uvedla Šebestová (2011).

4.2 Strategie při učení se cizímu jazyku a jeho užívání

K úspěšnému dosahování cílů cizojazyčného vzdělávání přispívá používání vhodných *strategií učení se cizímu jazyku a strategií užívání cizího jazyka* (O'Malley & Chamot 1990; Vlčková, 2007). Cílem cizojazyčné výuky je tedy rovněž rozvoj *kompetence k učení*, zahrnující právě také dovednost žáka volit a používat vhodné strategie učení se cizímu jazyku a strategie užívání cizího jazyka.¹⁷ Strategie učení a užívání jazyka jsou tedy jednak jedním z cílů výuky cizích jazyků, ale současně i prostředkem k rozvoji *komunikační kompetence*, resp. interkulturní komunikační kompetence.

Oxfordová (1990, 1994) vymezuje strategie učení se cizímu jazyku jako specifické činnosti, jednání, kroky nebo postupy, jež žáci vědomě používají za účelem zlepšení porozumění, interiorizace a používání druhého či cizího jazyka a které učící se používá proto, aby učení bylo jednodušší, rychlejší, radostnější, autoregulovanější, efektivnější a přenositelnější na další situace. Podobně například Chamot (2004) pojímá strategie učení se cizímu či dalším jazykům jako „vědomé myšlenky či jednání, které učící se používá za účelem dosažení učebního cíle“. Rigney (1978) je vymezuje jako “operace aplikované učícím se s cílem získat, zapamatovat si, uchovat informace a použít je”. Z výše uvedených vymezení je zřejmé, že se jedná o problematiku relativně širokou.

V oblasti cizích či dalších jazyků bývají rozlišovány tzv. *learner strategies* (*strategie učících se / strategie užívané při učení / žákovské strategie*; více in Cohen & Macaro, 2007), které zahrnují všechny další typy strategií učících se cizímu jazyku. Patří mezi ně *strategie učení* (angl. *learning strategies*; termín dříve používaný pro celou oblast strategií, asi od roku 2003 je více užíván termín *learner strategies*); dále pod strategie učících se cizímu jazyku patří *strategie užívání jazyka* (angl. *language use strategies*) a někdy z nich dále vyčleňované, resp. specifikované *komunikační strategie* (angl. *communication strategies*) či *testové strategie* (angl. *test taking strategies*). Strategie užívání jazyka v kontextu školního vzdělávání bývají chápány jako součást strategií učení, jelikož jsou sice užívány primárně s motivací komunikace, za ní však stojí motivace učení, přičemž někdy může být odlišení či separování těchto motivačních pohnutek obtížné (více viz Švejčíková & Vlčková, 2013). Mnoho autorů tak pracuje pouze s termínem strategie učení a v rámci něho pak z jiných hledisek rozlišuje strategie, které by bylo možné řadit mezi strategie užívání jazyka či komunikační strategie (např. Oxford, 1990). V naší práci používáme termín *strategie učení* (v širokém slova smyslu) a termín strategie užívané žáky při řešení jazykových úkolů KET, které reprezentují *strategie užívání jazyka*, resp. *testové strategie* v užším slova smyslu.

Strategie učení jsme představili blíže v kap. 1, včetně krátkého příkladu dělení dle R. L. Oxfordové (1990). Mezi strategie užívání jazyka řadí např. Cohen a Weaverová (2006) a) *strategie vybavování si informací (retrieval strategies)*, b) *strategie*

¹⁷ Řada odborníků odlišuje strategie učení se jazyku a strategie užívání jazyka (např. Bimmel & Rampillon, 2000; Cohen & Weaver, 2006; Ellis, 2008; více viz Lojová & Vlčková, 2011, s. 165–167).

opakování, např. výslovnosti (*rehearsal strategies*), c) *komunikační strategie* (*communication strategies*), např. parafrázování, doslovný překlad z mateřského jazyka či použití neverbálních prvků; d) *zakrývací strategie* (*cover strategies*), např. zjednodušování sdělení. Komunikační strategie (a krycí strategie) bývají některými autory označovány jako kompenzační strategie (např. Oxford, 1990). Základem odlišení komunikačních strategií a kompenzačních strategií bývá to, že komunikační strategie se objevují především tehdy, když je cílem jejich použití smysluplná komunikace (Rossiter, 2005), ale obvykle bývají komunikační strategie definovány z velké části právě jako strategie kompenzující nedostačující (jazykové) znalosti apod.

Testové strategie žáků bývají pojímány jako součást strategií užívání jazyka a strategií učení se žáků. Jedná se o vědomé postupy žáků, které aplikují při řešení např. jazykových úloh nejčastěji ve znalostních testech. Vhodnost výběru určité strategie pro řešení určité testové úlohy je hodnocena ve vazbě na kognitivní styl žáka, úroveň jeho komunikační kompetence v daném cizím jazyce, na jeho repertoár strategií, znalost strategií atd., přičemž jde nejen o šíři repertoáru strategií, ale i o jejich adekvátní používání, v souladu s úkolem, cíli atd. Podle některých autorů (Bachman & Cohen, 1998) je tak diskutabilní, zda doporučovat žákům nějaké úspěšné testové strategie. Důležité je v kontextu testových strategií zmínit, že často, když je cílem měřit efektivitu strategií učení a jsou měřeny ve vazbě na řešení úloh, se vlastně jedná o měření testových strategií, resp. strategií užívání jazyka, tedy nepřímě jen vazby na strategie učení. K přesnějšímu odlišení testových strategií a strategií učení mohou z metodologického hlediska pomoci verbální výpovědi žáků (Cohen, 1998). Někteří autoři (např. Bachman & Palmer, 1996) hovoří v případě testových strategií také o (testových) kompenzačních strategiích, jelikož žáci používají např. lexikální vyhýbání se, zjednodušování či přiblížení (angl. *lexical avoidance*, *simplification* nebo *approximation*).

Strategií učících se tzv. dalším jazykům (cizím jazykům, druhému jazyku atd.) existují desítky až stovky, také jejich typologií je vícero, a to jak na obecné (angl. *domain general*), tak specifické (angl. *domain specific*) úrovni (viz i kap. 2, více viz také Lojová & Vlčková, 2011, s. 161–165). V ohnisku našeho zájmu jsou strategie specifické, tj. strategie učení a užívání jazyka v kontextu lingvodidaktickém, přičemž jsme si vědomi toho, že oborově specifické strategie v mnohých případech ze strategií obecných vycházejí. Vlčková (2010, s. 37) shrnuje specifická kritéria pro kategorizaci strategií ve vazbě na cizí jazyk:

- funkce strategií v procesu zpracování informací (Weinstein & Mayer, 1986; Purpura, 1999; Pintrich & Garcia 1994; Geisler-Brenstein & Schmeck, 1996),
- funkce strategií v procesu učení nebo v obecnější rovině psychologické funkce strategií (O'Malley et al., 1985a, b; O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990),
- řečové dovednosti a jazykové prostředky (Rampillon, 1985; Oxford, 1990; Cohen & Weaver, 2006; Cohen & Macaro, 2007; Janíková, 2008);
- lingvistické otázky (Bialystok, 1981; Tarone, 1983),
- autoregulace učení (Čáp & Mareš, 2001),

- komplexnost učební úlohy (Weinstein & Mayer, 1986),
- fáze procesu učení (Bimmel & Rampillon 2000; v českém prostředí zahraniční pojetí představila Janíková & Michels-McGovernová, 2000),
- forma podpory učení se jazyku (přímá, nepřímá) – přímé strategie a nepřímé strategie, někdy také označované za primární a sekundární strategie (Dansereau, 1978, 1985; Oxford, 1990; Rubin & Wenden, 1987; Wild, Schiefele, & Winteler, 1992),
- procesy, tj. strategie učení a strategie myšlení (Mayer, 1988; Weinstein, 1988; Weinstein & Mayer, 1986),
- rovina (velikost) strategie – makro, mezo a mikro strategie (Artelt, 2000a),
- styly učení nebo typologie žáků (Sutter, 1989; Metzsig & Schuster, 1998; Artelt, 2000a; Wakamoto, 2000),
- cíl používání strategií z hlediska uplatnění jazyka – strategie učení a strategie používání jazyka (Cohen & Weaver, 2006; Bimmel & Rampillon, 2000),
- prostředí (například škola, mimoškolní prostředí) – strategie učení a strategie osvojování jazyka (Rubin, 1981),
- úspěšnost v jazyce nebo pokročilost (Wong-Fillmore, 1976; Naiman et al., 1978).

Z výše uvedeného výčtu se s ohledem na náš výzkum zaměříme na specifická kritéria dělení strategií učení a užívání cizího jazyka ve vztahu k řečovým dovednostem.

4.2.1 Klasifikace strategií učení a užívání cizího jazyka ve vztahu k jazykovým prostředkům a řečovým dovednostem

Strategie učení a užívání cizího jazyka podporují mj. rozvoj cizojazyčné komunikační kompetence skrze jednotlivé řečové dovednosti. Některé strategie podporují rozvoj všech řečových dovedností, jiné jsou specifické pro strategie receptivní, tj. poslech a čtení, a pro strategie produktivní, tj. mluvení a psaní. Strategie jsou zde chápány jako postupy učení se jazyku a jeho užívání, které se vztahují ke specifickým oblastem jazykové kompetence (Cohen & Weaver, 2006, s. 41), resp. kompetence komunikační (či interkulturní komunikační kompetence). Teoretické zdroje i výzkumná šetření jsou obvykle zaměřeny na jednotlivé řečové dovednosti¹⁸. Klasifikací zaměřených

¹⁸ Tj. na *poslech* (Bacon, 1992; Berne, 2004; Carrier, 2003; Cross, 2009; Field, 2000; Fujita, 1985; Goh, 2002; Hwang, 2003; Chen, 2005; Chien & Wei, 1998; Laviosa, 2000; Macaro, Graham, & Vanderplank, 2007; Mendelsohn, 1994; O'Malley, Chamot, & Küpper, 1989; Osada, 2001; Ridgway, 2000; Rubin, 1994; Thompson & Rubin, 1996; Vandergrift, 1996; 1997, 1998, 2003a, 2003b, 2004; Young, 1996, 1997 aj.), *čtení* (Anderson, 1991; Baker & Boonkit, 2004; Baker & Brown, 1984; Block, 1986; Erler & Finkenbeiner, 2007; Hosenfeld, 1977; Kern, 1989; Kitajima, 1997; Knight, Pardon, & Waxman 1985; Lau & Chan, 2003; Olshavsky, 1977; Parry, 1993; Singhal, 2001; Song, 1998; Vandergrift, 1999 aj.), *mluvení* (Bejarano et al., 1997; Bongaerts & Poullisse, 1989; Clennel, 1995; Cohen, Weaver, & Li, 1996; Dadour & Robbins, 1996; Dörnyei, 1995; Dörnyei & Scott, 1997; Kasper & Kellerman, 1997; Khanji, 1996; Marrie & Netten, 1991; Nakatani, 2005, 2010; Nakatani & Goh 2007; Rost & Ross, 1991; Tarone, 1980; Williams, Inscoc, & Tasker 1997; Yamohammadi & Seif, 1992 aj.) a *psaní* (Armengol-Castells, 2001; Baker & Boonkit, 2004; Khaldieh, 2000; Larios, Murphy, & Manchón, 1999; Manchón, 1997; Manchón, Larios, & Murphy 2007; McMullena, 2009; Wolf, 1991 aj.). Převzato z Vlčková, 2010.

na strategie učení a užívání cizího jazyka z hlediska všech řečových dovedností není mnoho (např. Rampillon, 1985, 1996; Oxford, 1990; Conrad, 2003; Cohen & Weaver, 2006). Například Rampillonová (1985) rozlišuje ve své rané práci strategie v oblasti slovní zásoby, gramatiky a řečových dovedností poslechu, čtení, mluvení a psaní. Odlišována je vždy oblast předpokladů na straně žáka, strategie, který proces učení připravují, a strategie, který proces učení řídí.

- U poslechu řadí mezi strategie (používá termín *učební techniky*), které proces učení připravují například segmentování, sekvenční kombinování, vyvozující poslech, pre-otázky / hledání informací, psaní si poznámek. Mezi strategie, které proces učení řídí, je řazeno psaní poznámek.
- U čtení patří mezi strategie, které proces učení připravují, například skimming, scanning, vyhledávání a analýzy / *search-reading* (např. SQ3 metoda¹⁹ nebo schéma Murder²⁰) a vyvozující čtení (pre-otázky, hledání informací, psaní si poznámek). Mezi strategie učení, které proces učení řídí, patří učení se zpaměti, systematizování textu, používání slovníků apod. a psaní poznámek.
- U mluvení řadí mezi strategie učení, které proces učení připravují, například učení se zpaměti (mluvení se sebou samým, napodobování, souběžné mluvení, čtení a dívání se nahoru (*read and look up*), overlearning, tichý monolog, metodu lokalizace, techniku mluvení pozpátku (*backward build up*), obrazové představy, používání slovníků apod. Mezi strategie učení, které proces učení řídí, řadí psaní poznámek.
- U psaní řadí mezi strategie učení, které proces učení připravují, například opisování, psaní si poznámek (rychlé poznámky, zkratky, znaky a symboly) a strategie členění textu (*outlining*). Mezi strategie učení, které proces učení řídí, řadí psaní poznámek, kontrolní čtení (*proof reading*), vedení si statistiky chyb, používání slovníku a gramatických příruček.

Oxfordová (1990) vymezuje šest kategorií strategií učení se cizímu a druhému jazyku (paměťové, kognitivní, kompenzační, metakognitivní, afektivní a sociální), které dělí do dvou základních skupin (první tři do přímých a další tři do nepřímých²¹, od dělení na přímé a nepřímé autorka později ustoupila). Tyto strategie přispívají k rozvoji všech řečových dovedností a jsou na ně aplikovatelné; konkrétně je autorka na řečové dovednosti nerozepisuje.

Conrad (2003) ve své disertační práci integroval různé strategie a jejich klasifikace a přiřadil je k řečovým dovednostem a jazykovým prostředkům. Pracoval především s klasifikací Rampillonové (1985) dle řečových dovedností a klasifikací strategií učení se cizímu/druhému jazyku dle funkcí strategií v procesu zpracování informací Bimmela a Rampillonové (2000) a O'Malleyho a Chamotové (1990).

¹⁹ Survey – Question – Read – Recite – Review.

²⁰ Set Mood to Study – Read for Understanding – Recall the Material – Digest the Material – Expand Knowledge – Review Effectiveness of Studying.

²¹ V českém jazyce viz Vlčková (2007, 2010), stručně také viz kap. 2.

Cohen a Weaverová (2006) rozlišují kromě strategií poslechu, mluvení, čtení a psaní i strategie slovní zásoby a překladu, které jdou napříč receptivními a produktivními řečovými dovednostmi:

- *Strategie poslechu* slouží k seznámení se s hláskami daného jazyka a výslovností a k rozvíjení dovednosti poslechu v daném jazyce.
- *Strategie čtení* slouží k rozvíjení dovednosti čtení pomocí strategií jako je zběžné čtení s cílem zjistit hlavní myšlenku nebo vytváření si souhrnů z četby. Častěji jsou tyto strategie označovány v českém jazyce jako čtenářské strategie (srov. Najvarová, 2008; Doležalová, Najvarová, & Najvar, 2008).
- *Strategie psaní* slouží k plánování textu, jeho psaní a revizi i více jeho verzí.
- *Strategie mluvení* slouží k procvičování mluvení, zapojování se do konverzace, udržování konverzace i v případě, že žák nezná určitá slovíčka.

Dále pak napříč všemi řečovými dovednostmi procházejí dle autorů strategie slovní zásoby a překladu. *Strategie slovní zásoby* slouží k učení, opakování a vybavování si nových slovíček. *Strategie překladu* zahrnují zpětný překlad do mateřského jazyka nebo dominantního jazyka s cílem informacím porozumět nebo si je zapamatovat a snahu pracovat co nejlépe v cílovém cizím jazyce.

Na této klasifikaci je vystaven dotazník strategií učení a užívání cizího jazyka (Cohen & Oxford, 2002), který je v příloze č. 1 k dispozici v adaptaci na anglický jazyk a v metodologické kapitole č. 5 je také blíže popsán. Z těchto popisů lze vidět, jaké konkrétní strategie řadí daní autoři pod jednotlivé skupiny strategií.

4.3 Strategie učení a užívání cizího jazyka a jejich klasifikace perspektivou lingvodidaktickou dle řečových dovedností

Podle Sterna (1992, s. 261) je „koncept strategie učení závislý na předpokladu, že se žáci vědomě angažují v aktivitách za účelem dosažení určitých cílů a strategie učení mohou být považovány za široce pojaté intencionální návody a techniky učení“, dále pak potažmo jako postupy „zdolávání“ zadaných úkolů spojených např. s receptivními či produktivními řečovými dovednostmi. V rámci oblastí jednotlivých řečových dovedností existuje množství dílčích dovedností (*microskills*) a strategií, které žáci učící se cizí jazyk užívají ke komunikaci s ostatními (Gower et al., 1995, s. 85).

Přestože jsou tedy i výše uvedené klasifikace strategií učení a užívání jazyka charakteru lingvodidaktického, považujeme – s ohledem na výše uvedenou Sternovu definici strategií učení a Gowerovo a kol. vymezení pozice strategií učení v rámci rozvoje jednotlivých řečových dovedností – za další přínosnou klasifikaci právě tyto dílčí

dovednosti (*subskills, microskills*), které pomáhají učícím se jedincům s ohledem na cíle řečových dovedností dosahovat jejich úspěšného zvládnutí. Ohniskem zájmu je klasifikace strategií a dílčích dovedností ve vztahu k tomu, čeho chce uživatel jazyka dosáhnout (např. z popisu receptu elicitovat potřebné ingredience oproti pochopení postupu přípravy pokrmy).

Afflerbach, Pearson a Paris (2008) specifikují vztah strategií učení a užívání jazyka a dílčích dovedností na příkladu řečové dovednosti čtení. S termíny pracují v současném pojetí (nikoli primárně historickém, tj. dovedností z hlediska behaviorální psychologie, strategií z hlediska modelů zpracování informací, výzkumů paměti a kognitivní psychologie), i když se vývoj konstruktů do současného pojetí promítá. Strategie čtení (*reading strategies*) vymezují jako „záměrné, na cíl orientované postupy kontroly a usměrňování čtenářovy snahy dekodovat text, porozumět slovům a významu textu“. Dovednosti v oblasti čtení (*reading skills*) vymezují jako „automatické činnosti vedoucí k dekodování a porozumění textu vyznačující se rychlostí, efektivitou a plynulostí, které se vyskytují obvykle bez uvědomění si jednotlivých složek nebo bez zapojení kontroly“. Dovednosti jsou používány na základě návyku, u strategií vědomost (*awareness*) pomáhá zvolit cestu k cíli (Corno, 1989). Záměrné strategie čtení se často stávají automatickými dovednostmi v oblasti čtení. Strategie bývají typické pro počátky učení, pro učení se s nižší úrovní cizojazyčné kompetence nebo pro učení se a užívání jazyka v nezvyklých, obtížných či velmi komplexních situacích. V druhém případě se jedná o situaci, kterou Vygotský (1934/1978, s. 64) označuje jako „defossilizaci jednání založeného na dovednosti“ (*defossilizing a skilled action*). Strategický učící si vytvoří alternativní postup, když jeho zažitý postup nefunguje. Dovednosti v oblasti čtení jsou motivovány cíli, jimiž jsou plynulost, beznámahovost, přesnost, kdežto strategie čtení jsou motivovány kontrolou, správným rozhodováním, adaptabilitou a posilují vlastní účinnost (*self-efficacy*) z hlediska snahy i schopností (Afflerbach, Pearson, & Paris, 2008). Strategický učící se přebírá zodpovědnost za své učení, má důvěru, že je s to kontrolovat a zlepšovat své učení (danou řečovou dovednost), má znalosti i motivaci pro to, aby uspěl (Afflerbach, Pearson, & Paris, 2008). Hodnocení strategií učení a strategií užívání jazyka učitelem bývá formativní, u dílčích dovedností v oblasti řečových dovedností bývá obvykle sumativní.

V reálném životě se řečové dovednosti vyskytují většinou v integraci, předmětem našeho zájmu je však klasifikace strategií učení a užívání jazyka typicky, resp. nejčastěji užívaných ve spojení s rozvojem jednotlivých řečových dovedností, resp. jejich specifika. V odborné lingvodidaktické literatuře se strategie učení a užívání jazyka většinou dělí dle receptivních a produktivních řečových dovedností, přičemž řečové dovednosti receptivní vykazují s ohledem na jejich charakter značné podobnosti, naopak řečové dovednosti produktivní jsou uchopitelné obtížněji.

Někteří autoři klasifikují strategie učení a užívání jazyka v rámci jednotlivých řečových dovedností dle jejich chronologického umístění v procesu plnění jazykové úlohy, tj. ve fázi před poslechem, psaním, mluvením a čtením, během nich a po nich (např.

Rampillon, 1996; Chudak, 2007; v češtině lze tato dělení předešlých autorů nalézt v knize Janíková, 2008). Tato typologie bude uvedena vždy v závěru každé podkapitoly zaměřené na jednotlivé řečové dovednosti. Nabídneme zde syntézu zahraničních zdrojů z publikace Janíkové (2008, s. 108–138).

4.3.1 Receptivní řečové dovednosti

Strategie užívané k procesování jazyka v rámci poslechu a čtení lze primárně rozdělit na typy tzv. *top-down* (shora dolů) a *bottom-up* (zdola nahoru) (např. in Candlin & Hall, 2001, s. 243–245). Top-down strategie aktivují již známé informace (schémata), interpretace, obecné porozumění atd. s cílem předpovídat/odhadovat a následně potvrzovat či vyvracet význam toho, co je slyšeno či čteno. Jazykovou úlohou rozvíjející top-down strategie žáků je např. odvozování obsahu článku z jeho titulu. Bottom-up strategie naopak podporují jedince v přístupu k slyšenému či psanému textu od jednotlivých zvuků, slov, gramatických vztahů, lexikálních významů atd. k výslednému sdělení. Jazykovou úlohou rozvíjející tento typ strategií je např. poslechová úloha zaměřená na doplňování chybějících slov v textu, tj. na slovosled (Brown, 2000, s. 260–264). Ve výukové praxi je důležité zaměřit pozornost na oba tyto typy strategií, protože oba napomáhají k získávání dovednosti odvozovat význam diskurzu. V komunikativním a interaktivním kontextu jsou však strategie typu top-down akcentovány. Je zajímavé, že i v souvislosti s úspěšností žáků lze poukázat např. na výzkum v oblasti řečové dovednosti čtení, v rámci něhož se ukázalo, že strategie učení a užívání jazyka při čtení, které popisovali úspěšní (oproti neúspěšným) žáci německého, španělského a francouzského jazyka, byly právě tzv. strategie *top-down* (podrobněji in Candlin & Hall, 2001).

Harmer klasifikuje specializované, dílčí dovednosti receptivních řečových dovedností do šesti kategorií. Jejich zvládnutí označuje za předpoklad úspěšného porozumění obsahu slyšeného či psaného textu (Harmer, 1991, s. 183–184). Úspěšný uživatel by měl být schopen s ohledem na cíl/účel poslechu či čtení volit vhodnou strategii paralelní k uvedeným dílčím dovednostem (jejich názvy jsou sebevysvětlující) či jejich sekvenci:

- prediktivní dovednosti (*predictive skills*),
- získávání specifických informací (*extracting specific information*),
- získání obecné představy (*getting the general picture*),
- získávání detailních informací (*extracting detailed information*),
- rozpoznání funkce a vzorce diskurzu (*recognizing a discourse pattern*),
- vyvozování významu z kontextu (*deducing meaning from context*).

Z uvedeného výčtu je zřejmé, že jsou jednotlivé kategorie v souladu s obecnější klasifikací strategií vztažených k rozvoji řečových dovedností, a to jak s top-down, tak bottom-up strategiemi.

Přestože existují strategie obecně uplatnitelné pro obě receptivní dovednosti, existují i jistá upřesnění, vlastně zestručnění pro řečovou dovednost poslechu či čtení, resp. odlišné či upřesňující přístupy od dalších autorů (např. Scrivener, 1994; Gower et al., 1995; Janíková, 2008; Candlin & Hall, 2001).

4.3.1.1 Strategie učení a užívání jazyka: poslech

V rámci poslechových úloh volí žáci, posluchači, různé poslechové strategie vázané na odpovídající dílčí dovednosti (*microskills, subskills*), a to především v návaznosti na cíl, resp. účel poslechu. Jedná se např. o základní kategorizaci (Harmer, 2006) se zaměřením na:

- Identifikaci tématu poslechu (*identifying the topic*): Úspěšní posluchači, resp. žáci bývají schopni identifikovat téma poslechového textu s pomocí tzv. schémat. Tato schopnost posluchačům napomáhá zpracovávat v průběhu poslechu informace efektivněji.
- Předpovídání a odhadování obsahu poslechu (*predicting and guessing*): Posluchači (žáci) občas odhadují obsah poslechu, tj. o čem poslech pravděpodobně bude, a to speciálně v návaznosti na výše uvedenou identifikaci tématu poslechového textu. Posluchači se mohou těšit a snažit se předpovídat, resp. odhadovat obsah poslechového textu z prvního poslechu. Následný poslech pak napomáhá k potvrzení jejich očekávání či jejich úpravám.
- Globální/orientační poslech (*listening for gist neboli skimming*): Jedná se o strategii poslechu s cílem obecného porozumění slyšenému, v rámci něhož není cílem porozumět jednotlivým výrazům, ale naopak se jedná o strategii porozumění hlavní myšlence sdělení. Úlohy v této kategorii cílí např. na schopnost shrnout hlavní zprávu sdělení či schopnost posluchače odpovědět na otevřené otázky. Tento přístup k rozvoji strategií poslechu bývá rovněž označován za extenzivní poslech (*extensive listening*).
- Selektivní poslech (*listening for specific information neboli scanning*): Selektivní poslech naopak cílí na získání konkrétních informací ze slyšeného sdělení, tzn. na schopnost elicitovat z poslechu takové informace, které jsou v daném okamžiku považovány za důležité, např. hlášení nástupiště a času odjezdu vlaků na nádraží. Typické úlohy jsou např. doplňování slov (*gap fill*).
- Detailní poslech (*listening for detailed information/understanding*): Jedná se pravděpodobně o nejkomplicovanější strategii poslechu, která cílí na detailní porozumění slyšenému sdělení. Typickou úlohou pro danou poslechovou strategii je např. porozumění popisu cesty či detailní porozumění výkladu učitele. Tento přístup k rozvoji poslechových strategií bývá rovněž označován za intenzivní poslech (*intensive listening*).

- Interpretace textu (*interpreting text*): Posluchači disponují schopností „vidět za“ doslovný význam slov ve větách. Aktivní a úspěšní posluchači používají tzv. schémata společně se znalostí okolního světa k rozšíření toho, co jim je doslovně v poslechovém textu předloženo, resp. k doplnění/interpretaci obsahu, který je v textu samotném „utajen“.

Brown (2000) pak představuje podrobnější pojetí dílčích dovedností řečové dovednosti poslechu (resp. všech řečových dovedností) dle Richardse (1983). Jedná se sice o perspektivu lingvodidaktickou, avšak nepovažujeme ji za zcela relevantní k zaměření naší knihy, jelikož se pohybuje na jiné, detailnější (resp. aplikovaně lingvistické)²² úrovni obecnosti, která se nezaměřuje specificky na strategie učení a užívání jazyka.

Strategie učení a užívání jazyka dle jednotlivých fází: poslech

Přehled strategií učení a užívání jazyka, konkrétně poslechu, a jejich dělení dle jednotlivých fází (viz výše) nabízí jako syntézu zahraničních zdrojů v českém kontextu Janíková (2008). Tato klasifikace předkládá svým způsobem souhrn jak výše uvedených strategií poslechu, tak strategií aplikovaně lingvistických:

a) Strategie ve fázi před poslechem:

- seznámení se s druhy poslechu a jeho funkcemi,
- aktivizace vědomostí k tématu poslechového textu,
- formulace záměru poslechu,
- formulace hypotéz, očekávání od textu (s pomocí ilustrací, titulu, struktury textu apod.).

b) Strategie při poslechu:

- strategie rozvíjející „syntetický“ (globální, orientační a selektivní) poslech:
 - vytvoření obecného dojmu z textu,
 - shrnutí hlavních informací,
 - zjišťování, zda text obsahuje určité informace,
 - ověření správnosti vlastních hypotéz,
 - dávání si pozor na signály mluvčího (slovní/větný přízvuk, strukturální slova),
 - dávání si pozor na zvuky doprovázející text,
- strategie rozvíjející „analytický“ (detailní/totální) poslech:
 - odvozování významu slov z kontextu,
 - pochopení obsahu celého textu,
 - zjišťování chybějící informace,
- strategie pro děláni si poznámek.

²² Např. rekognice redukováných forem samohlásek; schopnost zpracovat promluvu různého tempa; rekognice kohezivních prostředků mluveného diskurzu (Brown, 2000, s. 256).

- c) Strategie prováděné po poslechu:
- zpracování obsahu textu,
 - reflexe procesu poslechu s porozuměním,
 - hledání možností k nácviku poslechu mimo školu.

4.3.1.2 Strategie učení a užívání jazyka: čtení

Strategie čtení, tak jako strategie poslechu, vycházejí z dílčích dovedností receptivních řečových dovedností a specifikují je. Jsou svou podstatou podobné strategiím užívání jazyka v rámci řečové dovednosti poslechu. Obdobně jako u poslechu ani u strategií čtení nedochází k jejich automatickému transferu z mateřského jazyka do cizího (resp. cizích jazyků), a to především pokud je úroveň čteného textu vyšší než komunikační kompetence čtenářů, resp. žáků (Wallace, 2001, s. 22). Zaměření se na nácvik specifických strategií čtení je tudíž zásadní; jedná se např. o (viz Harmer, 1994 apod.):

- Globální/orientační čtení (*skimming*): Strategie globálního čtení cílí na porozumění hlavní myšlenky čteného textu, např. pokud je cílem pojmout hlavní sdělení novinového článku, přistoupíme právě ke strategii „letu“ (*skim*) textem bez soustředění se na detaily. Tento přístup bývá občas označován jako extensivní čtení (*extensive reading*), někdy též jako tzv. čtení pro radost (*reading for pleasure*), při němž dochází navíc i k rozvoji motivace ke čtení jako takovému. Jedná se většinou o pomalejší čtení bez zadání úloh s ním spojených.
- Selektivní čtení (*scanning*): Selektivní čtení je strategií užívanou za účelem nalezení konkrétních informací v textu, např. při hledání ve slovníku, kdy čtenář skenuje text a zaměřuje se na konkrétní hledané slovo. Po jeho nalezení často čtenář přechází ke strategii detailního čtení.
- Detailní/studijní čtení (*reading for detailed information / understanding*): Detailní čtení pak následuje např. při pozorném čtení popisu nalezeného slovíčka, při čtení zadání křížovek s cílem správně porozumět danému zadání či pozorném studiu novinového článku, který žáka zaujal např. při čtení orientačním.

Strategie učení a užívání jazyka dle jednotlivých fází: čtení

Janíková (2008) nabízí syntézu strategií v rámci čtení klasifikovaných dle jednotlivých fází (viz výše):

- a) Strategie čtení v přípravné fázi před čtením textu:
- seznámení se s druhy textů a jejich funkcemi,
 - formulace záměru čtení,
 - aktivizace vědomostí a dovedností,
 - formulace hypotéz / očekávání obsahu textu (při využití ilustrací, názvu apod.).

b) Strategie čtení ve fázi před čtením textu:

- syntetické čtení:
 - orientační čtení (*skimming*),
 - selektivní čtení (*scanning*),
 - rychlé čtení (*speed reading*),
- analytické čtení:
 - vyhledávání a analýzy (*search reading*),
 - čtení textu s cílem rozvoje dovednosti odhadování významu slov,
 - práce se slovníkem,
 - vizualizace a strukturování,
 - vytváření poznámek jako pomocné strategie při práci s textem.

c) Strategie čtení ve fázi po vlastním čtení textu; pozornost je zaměřena na zpracování obsahu:

- shrnutí obsahu textu ústně nebo písemně.

4.3.2 Produktivní řečové dovednosti

Produktivní řečové dovednosti jsou na rozdíl od řečových dovedností receptivních obtížněji uchopitelné a klasifikovatelné, a to zejména ze dvou důvodů. Jednak kvůli *míře řízenosti* projevu, tj. od prostého kopírování psaného textu či reprodukce textu mluveného přes řízený projev až k projevu volnému (např. Scrivener, 2011), a jednak proto, že mluvený či psaný projev se může nacházet na různých stupních *komunikačního kontinua*, tj. od aktivit pre-komunikačních k aktivitám komunikačním (např. Littlewood, 1981; Harmer, 2006). Tyto charakteristiky produktivních řečových dovedností se vzájemně prolínají, ovlivňují a jdou ruku v ruce s rozdíly mezi plánovaným a neplánovaným mluveným či psaným projevem i s pozorností kladenou na jazykovou přesnost (*focus on accuracy*) či plynulost projevu (*focus on fluency*).

Strategie učení a užívání jazyka v rámci této oblasti tudíž není možno přehledně klasifikovat, jelikož jsou ovlivňovány řadou aspektů, především tedy cílem a kontextem produkce projevu, dále pak např. u mluveného projevu v interakci i porozumění slyšenému a dovedností vhodně reagovat. V mnohých případech se pak nejedná o klasické strategie, ale spíše o kroky dosahování vybraných produktivních cílů (viz např. Scrivenerovy kroky přístupu k psanému projevu, 1994, s. 159).

Pojetí strategií učení a užívání jazyka v rámci produktivních řečových dovedností (viz následující dvě podkapitoly) je tudíž, na rozdíl od pojetí strategií učení a užívání jazyka v rámci receptivních řečových dovedností, strukturováno s větším akcentem na jednotlivé fáze řešení úloh zaměřených na mluvený či psaný projev.

4.3.2.1 Strategie učení a užívání jazyka: mluvení

V rámci mluveného projevu je výběr strategií učení a užívání jazyka ovlivněn řadou proměnných. Jedná se zejména o: a) rozdíl mezi projevem plánovaným a neplánovaným, kdy plánovaný mluvený projev bývá čistá produktivní řečová dovednost, projev neplánovaný pak bývá nejen neplánovaný mluvený projev na úrovni individuální, ale i dovednost interaktivní, tj. např. konverzace; b) rozdíl mezi – v souvislosti s výše uvedenou charakteristikou interaktivních aspektů mluveného projevu – vybranými rolemi v rámci interakce (recepce vs. produkce mluveného projevu).

Strategie „úspěšného“ zvládnutí různých mluvených projevů se do jisté míry liší (obdobně a možná více než u psaní). I Janíková (2008, s. 108–138), která syntetizuje zahraniční zdroje, reflektuje různé postupy v rámci strategií užívání jazyka v rámci mluveného projevu:

- a) Strategie k rozvoji reproduktivního mluvního projevu:
 - „čtení a dívání se nahoru“ (*read and look up*),
 - „mluvení pozpátku“ (*backward build up technique*),
 - opakování,
 - tiché mluvení,
 - hlasité říkání si pro sebe,
 - strategie lokalizace,
 - společné předříkávání textu (s učitelem, spolužákem, nahrávkou),
 - formulace záměru čtení,
 - aktivizace vědomostí a dovedností,
 - formulace hypotéz / očekávání obsahu textu (při využití ilustrací, názvu apod.).
- b) Strategie k rozvoji rekonstruktivního mluvního projevu:
 - poznámky verbální,
 - poznámky vizuální,
 - anticipační čtení.
- c) Strategie k rozvoji konstruktivního (volného) mluvního projevu:
 - strategie členění textu (*outlining*),
 - strategie opisu,
 - dělení si poznámek,
 - předříkávání si textu pro sebe se soustředěním se na intonaci, gestikulaci a mimiku.

Strategie učení a užívání jazyka dle jednotlivých fází: mluvení

Pro hlubší vzhled do této oblasti uvádíme klasifikaci dle Cohena a Weaverové (2006), a to včetně akcentu na ty strategie, které jsou z daného výběru považovány za zásadní (tedy užívány úspěšnými žáky). Žákovské strategie užívání jazyka v rámci řečové dovednosti mluvení jsou zde rozděleny do standardních tří fází:

1. *Před mluvením* doporučují používat strategie, které jsou zaměřené na snížení úzkosti, zejména pak pozitivní myšlení a různé relaxační techniky, dále zmiňují důležitost *přípravy a plánování promluvy*. V tomto případě by si mluvčí měl určit cíl a účel úkolu, aktivizovat své stávající znalosti, dát si úkol do souvislosti s podobnými zkušenostmi a předvídat, co bude při realizaci úkolu potřebovat (např. vhodnou slovní zásobu a gramatické struktury) a co mu může pomoci v případě nedostatečné znalosti. Zároveň doporučují organizaci vlastních myšlenek a přichystání osnovy promluvy, ať již na základě promyšlení nebo písemných podkladů v podobě poznámek, klíčových slov, apod. V neposlední řadě je zdůrazňována důležitost spolupráce s ostatními na úspěšném dokončení úkolu.
2. Ve fázi *během mluvení* je důležitá především regulace, a to nejen ve spojení s emocemi a koncentrací, ale také je doporučováno, aby si mluvčí ujasnil, co má dělat a v případě problémů v komunikaci uměl požádat o ujasnění nebo ověření správnosti promluvy. Je zdůrazňováno, aby mluvčí přemýšlel v daném cizím jazyce a nevzdával se, pokud ví, že dělá chyby. Obzvlášť nutné je *aktivní zapojení do konverzace*, kdy by se mluvčí měl především soustředit na samotnou konverzaci, aktivně naslouchat partnerovi v konverzaci, předvídat, co může jeho partner říci, a spolupracovat na dokončení úkolu/konverzace i tím, že v případě potřeby nabídne svou pomoc. Také je kladen důraz na *kontrolu vlastního projevu*, kdy je mluvčí podporován, aby v průběhu promluvy věnoval pozornost gramatické správnosti, správné slovní zásobě i výslovnosti a v případě chyb se uměl opravit. V případě komunikačních problémů by pak měl mluvčí zvolit vhodné kompenzační strategie, jako je například použití synonym, slovního opisu, požádání o pomoc, používání gestikulace nebo změna tématu.
3. *Po mluvení* by měl mluvčí *zhodnotit svou promluvu* a umět identifikovat, v čem vynikal a na kterých oblastech je potřeba naopak více pracovat. Na základě tohoto zhodnocení by si měl dále *naplánavat*, jak bude postupovat ve zlepšování gramatických struktur nebo slovní zásoby, u kterých měl při realizaci úkolu problémy, stanovit si cíle pro další učení a spolupracovat s kompetentnějšími mluvčími.

U úspěšných žáků je doloženo (viz např. Griffiths, 2008), že používají širší škálu strategií a v případě mluvení je ještě zdůrazněna vhodná kombinace těchto strategií. Úspěšní žáci se soustředí nejen na správnou formu promluvy (Ellis, 1994), ale také na význam. Správná forma promluvy spočívá především v používání správných gramatických struktur a výběru slovní zásoby, která je srozumitelná a vhodná pro daný kontext a konverzační partnery (Hughes, 2013). Dobrý mluvčí se také vyznačuje tím, že umí používat strategie, jež pomáhají srozumitelnosti promluvy, např. zdůrazňování klíčových slov, parafráze, kontrola porozumění konverzačního partnera. Mluvčí se v průběhu konverzace má soustředit na úspěšnou interakci a přizpůsobovat tomu slovní zásobu, rychlost řeči či komplexnost gramatických struktur tak, aby zajistil co nejvyšší porozumění a úspěšnou realizaci komunikačního záměru (Brown, 1994).

4.3.2.2 Strategie učení a užívání jazyka: psaní

Obdobně jako u řečové dovednosti mluvení i v rámci písemného projevu jsou strategie užívání jazyka variabilní. V lingvodidaktické literatuře se nejčastěji rozlišuje mezi psaním jako prostředkem (např. k zpracování úkolu zaměřeného na jinou řečovou dovednost) a psaním jako produktem (viz např. Harmer, 2007), tzv. *writing as a mean* a *writing as an end*. V našem případě se budeme v souvislosti s žákovskými strategiemi zabývat druhým případem, tedy strategiemi k tvorbě promyšleného psaného textu, tzv. *product writing / writing as an end*.

Dle Raimesové (1983, s. 6) má jasné, plynulé a efektivní sdělování myšlenek ve formě psaného textu zohledňovat tyto aspekty: obsah (relevance, jasnost, originalita, logika ad.), proces psaní (shromažďování myšlenek, psaní draftu, úpravy ad.), cílovou skupinu čtenářů, účel (důvod psaní), volbu slov (slovní zásoba, idiomy), organizaci (odstavce, téma, koheze), mechanické postupy (rukopis, pravopis, interpunkce ad.), gramatiku (shoda, členy, slovesa ad.), syntax (skladba věty, spojování vět, volby stylu ad.). Z výše uvedeného je zřejmé, že dovednost psaní je komplexní dovedností, která může být rozvíjena pouze za důkladné, intenzivní a dlouhodobé podpory pomocí tzv. rutinního psaní (Busse, Neuhaus, & Steffens, 2001, s. 10).

Řada autorů (např. Scrivener, 2011; Harmer, 2004) rozlišuje tři nebo čtyři hlavní kroky procesu psaní: plánování (planning), psaní draftu (drafting), úpravy (editing/reflecting, revising) a finální verze textu. Proces psaní lze však označit za rekurzivní, jelikož se mohou jeho jednotlivé fáze opakovat a žáci se k nim mohou vracet (srov. Harmer, 2004; Hedge, 2000):

- *Plánování* (neboli příprava psaného sdělení), která je jednou z nejčastěji uváděných strategií používání cizího jazyka řečové dovednosti psaní²³, zahrnuje především promyšlení účelu textu a jeho obsahu, u zkušenějších „pisatelů“ i zohlednění cílové skupiny čtenářů, pro niž je text určen (Harmer, 2004). Lze jej dle Sasakiho (2000) dále specifikovat jako: a) globální plánování (pečlivé zvažování potřeb čtenáře a obecná organizace textu – expertní psaní), b) tematické plánování (méně detailní plánování, uspořádání myšlenek) a c) „lokální“ plánování (týkající se přidávání myšlenek k textu bez zvažování struktury, typická strategie začátečníků).
- *Psaní draftu* představuje psaní první verze textu s úmyslem pozdějšího přepracování. Může se jednat i o několik verzí draftu před dokončením finální verze textu (Harmer, 2004).
- *Úpravy textu* se pak týkají přesunutí jednotlivých pasáží, přeformulování slov a frází. Zdatnější pisatelé se přitom v porovnání s méně zdatnými zabývají méně gramatickou správností textu a spíše se zaměřují na jeho téma a strukturu z obecnějšího hlediska (Harmer, 2004).
- Výsledkem je následně *finální verze textu*.

²³ Dle Congiuna (2005), který provedl syntézu dosavadních kategoriálních systémů strategií učení a používání jazyka v rámci řečové dovednosti psaní, bylo plánování nejčastější z 30 různých identifikovaných strategií – viz např. kategoriální systém Wendenové (1991), Victoriho (1995) nebo Riazioho (1997).

Obdobně, s akcentem na postup v rámci procesu psaní a dokončování finální verze textu, uvádí Gower et al. (1995, s. 115–116) doporučené strategie, jak postupovat s cílem napsat „kvalitní“ text: *příprava psaní (pre-writing)*, která zahrnuje motivaci k psaní, aktivizaci kontextových znalostí, promýšlení a plánování, dále pak *psaní první verze textu (drafting)*, *úpravy textu (revising/editing)*, *kontrola a přepsání textu (proofreading/rewriting)*, *finální verze textu (publishing)*.

Strategie učení a užívání jazyka dle jednotlivých fází: psaní

Janíková (2008, s. 108–138) výše uvedené strategie systematizuje dle jednotlivých fází, přičemž rozlišuje strategie sloužící k přípravě na psaní (před začátkem psaní), strategie v průběhu psaní a strategie po dokončení textu:

- a) Strategie sloužící k přípravě na psaní (před začátkem psaní):
 - shromažďování myšlenek, asociací, nápadů k tématu,
 - přemýšlení o členění textu a rozhodování o tom, co bude v textu zdůrazněno,
 - přemýšlení o struktuře textu a vytvoření osnovy,
 - vytváření poznámek pro eventuální příští korekturu textu nebo psaní,
 - shrnutí obsahu čteného či slyšeného textu,
 - seřazování poznámek (např. číslování).
- b) Strategie v průběhu psaní:
 - využívání principů organizace textu (písmo, členění textu apod.),
 - používání informačních zdrojů s ohledem na ověření jazykové správnosti (cizojazyčné slovníky),
 - používání jiných informačních zdrojů pro ověření věcné správnosti,
 - revize první verze a přepracování do konečné podoby,
 - pokud je třeba, napsat text „načisto“.
- c) Strategie po dokončení textu:
 - seznámení se symboly, resp. znaky pro jednotlivé typy chyb,
 - vyhledávání chyb při autokorektuře textu,
 - shromažďování vlastních chyb do statistického přehledu.

Jak ukazují výše uvedené přehledy strategií učení se cizímu jazyku a strategií užívání jazyka, některé strategie jsou specifické a slouží k rozvoji určité řečové dovednosti, jiné jsou používány k rozvoji více dovedností a jazykových prostředků. Jednotlivé strategie mohou procházet napříč různými dovednostmi nebo se překrývat. Například při psaní shrnutí z článku si žák článek nejprve čte a mentálně přitom konstruuje psané shrnutí. Přejed od porozumění a kompozicí může být kontinuální (Cohen & Weaver, 2006).

5 Metodologie výzkumu žákovských strategií a vzdělávacích výsledků v anglickém jazyce

V následující kapitole představíme cíle našeho výzkumu, jeho možný význam, výzkumné otázky, výzkumný design, vzorek, metody sběru a analýzy dat, včetně kategoriálních systémů pro analýzu strategií užitých žáky při řešení jazykových úloh testu KET, a naznačíme vliv designu výzkumu na zjišťované výsledky.

5.1 Cíl a význam výzkumu

Cílem prezentovaného výzkumu je zjistit vztah žákovských strategií při učení se angličtině jako cizímu jazyku a vybraných indikátorů vzdělávacích výsledků žáků na konci nižšího sekundárního vzdělávání v Jihomoravském kraji, a to v kontextu dalších intervenujících proměnných jako jsou postoje k předmětu, učební a výkonová motivace, styly učení či podpora strategií učitelem. Strategie učení zkoumáme jako deklarovanou míru souhlasu žáků s inventářovými položkami a jako strategie užívané žáky při řešení jazykových úkolů testu KET na řečové dovednosti (poslech, čtení, mluvení, psaní) pomocí volných výpovědí žáků písemně zaznamenaných do šablon bezprostředně po řešení úkolu testu KET. Z indikátorů vzdělávacích výsledků se zaměřujeme na skóre v námi modifikovaném jazykovém testu KET na úrovni A2 dle SERRJ (2001), na známky na posledním vysvědčení (především na známku z anglického jazyka) a na sebehodnocení pořadí zdatnosti v jednotlivých řečových dovednostech.

Cílem výzkumu je:

- a) Přispět k teorii žákovských strategií učení a užívání angličtiny jako cizího jazyka v jejich vazbě na vzdělávací výsledky, a to v kontextu klíčových proměnných jako je učební a výkonová motivace, postoje k předmětu atd.
- b) Přispět k teorii měření strategií učení a užívání jazyka v kontextu učebního procesu, a to v jejich vazbě na vzdělávací výsledky, kdy se předpokládá (srov. Artelt, 2006), že měření strategií v blízké vazbě na vzdělávací výsledky (např. úspěšnost v řešení jazykového úkolu) by mělo vést ke zjišťování významnějších vztahů strategií a výsledků vzdělávání.
- c) Popsat strategie užívané žáky v českém prostředí přímo při řešení jazykových úkolů na jednotlivé řečové dovednosti a přispět k rozvoji didaktiky cizího jazyka v této oblasti poznání.

- d) Zjistit vazbu žákovských strategií užitých při řešení jazykového úkolu a úspěšnosti v něm, a to v kontextu shluků a sekvencí těchto strategií. Specifikovat a dokreslit hypotézu postulovanou teorií, že strategie se nevyskytují osamoceně, ale ve shlucích a sekvencích a důležitá je jejich orchestrace či kombinace, které jsou klíčové pro úspěšnost v učení.

Význam výzkumu

Realizovaný výzkum přináší komplexní údaje o žácích základních škol v Jihomoravském kraji na konci jejich základního, povinného vzdělávání, a lze tedy vidět, jakých vzdělávacích výsledků (zde v širším slova smyslu, včetně postojů a strategií učení) dosahují v kontextu očekávané úrovně *cizojazyčné komunikační kompetence* na úrovni A2 dle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* – SERRJ (2001). Cenné na prezentovaném výzkumu je, že propojuje mnoho různých údajů od jednoho žáka, a to všechny úzce zacílené na učení se anglickému jazyku. Tyto komplexní výsledky o vzdělávacích výsledcích žáků, strategiích a motivaci nebyly v dané podobě k dispozici. Cenné na prezentovaném výzkumu také je, že data, na nichž výzkum staví, byla sesbírána pomocí náhodného (pravděpodobnostního) výběru, což nejen že umožňuje jejich statistické testování, ale také zobecnění na populaci, jímž jsou v tomto případě žáci devátých ročníků základních škol Jihomoravského kraje. Výhodou je také užití kvazistandardizovaného, resp. renomovaného jazykového testu *Key English Test for Schools* (KET, 2008) a toho, že testuje žáky dle SERRJ (2001). Čtenář se tedy může dozvědět, jakých vzdělávacích výsledků dosahují žáci z Jihomoravského kraje na konci povinné školní docházky, tj. klíčové etapy vzdělávání, a je možné tyto výsledky porovnávat s jinými soubory.

Cenné také je, že strategie žáků nejsou měřeny jen pomocí dotazníků, ale jsou přímo sledovány i u řešení jazykového úkolu. K tomuto účelu byl navržen nástroj na měření strategií užívaných žáky při řešení jazykových úkolů (založený na komiksových templatách), který se snaží měřit strategie užitá pro řešení jazykového úkolu z pohledu žáka a v jeho pojmech (nikoli v pojmech teorie). Naše práce ukazuje, jaký typ dat je možné pomocí daného nástroje získat a jak je možné s nimi pracovat. V tomto smyslu byly navrženy čtyři kategoriální systémy strategií užívaných žáky při řešení jazykových úkolů (typu KET) u řečových dovedností, a to na základě teorie (které není dostatek) a sycené reálnými daty.

V rámci výzkumu byla ověřována struktura dvou nástrojů široce používaných ve světě na měření strategií učení u řečových dovedností a stylů učení se angličtině. Tyto analýzy ukazují na potřebu revize daných konstruktů v oblasti didaktiky cizích jazyků. Ve vazbě ke strategiím učení byl také použit v ČR úspěšný nástroj na měření postojů k předmětu, předpokladů pro výkon, učební a výkonové motivace, a ukazuje se, že jeho využití v didaktice cizích jazyků má velký potenciál, stejně tak ve výzkumu žákovských strategií ve vazbě na vzdělávací výsledky.

5.2 Výzkumné otázky

VO1: Jaký je vztah strategií učení a užívání jazyka dle řečových dovedností (poslech, čtení, mluvení a psaní) a dosahovaných vzdělávacích výsledků žáků, a to v kontextu dalších proměnných, jako jsou postoje k předmětu, předpoklady pro výkon, motivace žáků, styly učení či podpora strategií učitelem?

VO1.1: Které strategie jsou neefektivnější, co se týče jejich vazby na indikátory vzdělávacích výsledků?

VO2: Které strategie užívají žáci při řešení jazykových úkolů na řečové dovednosti (poslech, čtení, mluvení a psaní)?

VO2.1: Které strategie jsou typické pro řešení úkolů u jednotlivých řečových dovedností?

VO2.1.1: Jaký je vztah těchto strategií k úspěšnosti řešení jazykových úkolů?

VO2.2: Jaké sekvence tyto strategie vytváří?

VO2.2.1: Mají sekvence těchto strategií vazbu na úspěšnost řešení úkolu?

5.3 Design výzkumu

Základem našeho výzkumu byl *design s více metodami (multimethods design)*, tj. kombinovali jsme více metod sběru dat, ale i analýzy dat. Pomocí dotazníku (viz příloha 1) a šablon na písemný záznam žákovských strategií užívaných při řešení jazykových úkolů (příloha 3) jsme měřili žákovské strategie. Pomocí demografického dotazníku (příloha 6) jsme zjišťovali údaje o žákových známkách na vysvědčení a sebehodnocení pořadí zdatnosti v řečových dovednostech a pomocí kvazistandardizovaného jazykového testu KET jsme měřili vzdělávací výsledky žáků na konci povinného vzdělávání (příloha 2). Část dat byla analyzována kvantitativně (deskriptivní statistika, příp. inferenční), část dat (šablony se záznamem strategií užitých žáky při řešení jazykových úkolů) byla analyzována základní kvantitativní a kvalitativní obsahovou analýzou. Nedá se tedy podle našeho názoru hovořit přímo o smíšeném výzkumu. Ten jsme sice plánovali, nicméně data z šablon o strategiích užitých při řešení jazykových úkolů jsou strohá a stručná, tudíž nebyla vhodná pro čistě induktivní kvalitativní kódování a byl zvolen jednak deduktivně-induktivní postup při tvorbě kategoriálních systémů, a jednak následné deduktivní kódování. O smíšený design v pravém slova smyslu se také nejedná (srov. Creswell & Plano Clark, 2007) proto,

že část výzkumu zaměřená na strategie učení se angličtině ve vazbě na vzdělávací výsledky (dotazníky, test) by za určitých podmínek mohla existovat i samostatně bez druhé naší části výzkumu zaměřené na zjišťování žákovských strategií užitých k řešení jazykových úkolů testu KET.

Prezentovaný design s více metodami má *sbihavý* a v jistém smyslu i *triangulační* charakter (Creswell & Plano Clark, 2007). Výsledky výzkumu strategií učení se angličtině ve vazbě na vzdělávací výsledky jsou propojovány s výsledky o žákovských strategiích užívání jazyka při řešení jazykových úkolů KET a jejich vazbě na úspěšnost řešení jazykového úkolu KET. Níže uvedená tabulka 1 ukazuje proměnné, které sledujeme a pomocí kterých metod sběru dat je zjišťujeme.

Tabulka 1
Výzkumné proměnné a metody sběru dat

konstrukt	indikátor	metoda sběru dat
deklarované používání žákovských strategií	deklarované používání strategií při řešení úkolu na řečové dovednosti	šablony pro písemný záznam strategií žáky bezprostředně po řešení jazykového úkolu KET
	deklarované používání strategií učení dle řečových dovedností	dotazník strategií učení se angličtině
indikátory vzdělávacích výsledků žáka	úspěšnost v jazykovém úkolu KET (dle řečových dovedností)	KET test (zkrácená verze): 10 jazykových úkolů KET (4 na čtení, 3 na poslech, 2 na mluvení, 1 na psaní)
	úspěšnost ve 4 řečových dovednostech (skóre z části KET testu)	
	úspěšnost ve zkrácené verzi testu KET na úrovni A2 cizojazyčné komunikační kompetence dle SERRJ	
	známka na vysvědčení (anglický jazyk, český jazyk, matematika, vyznamenání)	demografický dotazník
	žákovo subjektivní hodnocení pořadí zdatnosti v řečových dovednostech	
kontextové údaje o učení se angličtině	postoje k anglickému jazyku jako vyučovacímú předmětu	dotazník postojů k předmětu
	předpoklady pro školní výkon v anglickém jazyce	dotazník předpokladů pro školní výkon
	učební motivace v anglickém jazyce	dotazník učební motivace
	výkonová motivace v anglickém jazyce	dotazník výkonové motivace
	styly učení se angličtině	dotazník stylů učení se angličtině
	podpora strategií učení se angličtině učitelem	dotazník podpory strategií učení (pro učitele)
	demografické údaje (gender, podpora strategií učitelem, třída, škola...)	demografický dotazník

Výše uvedená tabulka 1 prezentuje celý náš výzkumný design, z její struktury vychází následující kapitoly popisující metody sběru dat. Zaměřujeme se na strategie učení a užívání jazyka, na vzdělávací výsledky žáků a kontextové údaje o učení se angličtině u žáků, které měříme pomocí tří typů metod sběru dat.

5.4 Metody sběru dat

Data jsme sbírali pomocí 3 typů metod sběru dat – dotazníku, znalostního testu a vyplňovaných volných písemných výpovědí žáků. Jednalo se konkrétně o:

- 8 dotazníků: strategie učení se angličtině, postoje k předmětu, předpoklady pro školní výkon, učební motivace, styly učení se angličtině, výkonová motivace, podpora strategií učení (pro učitele), demografické údaje,
- 10 šablon pro písemný záznam strategií žáky po řešení jazykového úkolu KET,
- 1 jazykový test KET na řečové dovednosti v angličtině (zkrácený na 10 jazykových úkolů),
- 1 záznamový arch k výzkumu (pro výzkumníky).

5.4.1 Dotazník strategií učení se angličtině

Deklarovaná míra používání strategií učení a užívání angličtiny jako cizího jazyka byla měřena pomocí kvazistandardizovaného dotazníku *Strategie učení se cizímu jazyku. Dotazník pro žáky 5. až 9. ročníků základní školy* (Vlčková & Příkrylová, 2011), který představuje volnou adaptaci dotazníku *Young Learners Language Strategy Use Survey* (Cohen & Oxford, 2002). Pro naše účely byl dotazník upraven na anglický jazyk (viz příloha 1). Dotazník měří strategie poslechu, čtení, mluvení a psaní a strategie slovní zásoby a překladu. Zaměřuje se na oblast procvičování jazyka a vystavení se jazyku; strategie podporující porozumění sdělení (u receptivních dovedností čtení a poslechu); na strategie podporující produkci sdělení (u produktivních řečových dovedností mluvení a psaní) a kompenzační strategie. Dále v něm je možné z jiného úhlu pohledu identifikovat strategie paměťové, kognitivní, kompenzační a metakognitivní (viz Oxford, 1990). Dotazník byl kvazistandardizován na vzorku 776 žáků, reliabilita celého nástroje s bipolární hodnotící stupnicí ano (1) a ne (0) nabývala hodnoty Cronbachovo alfa = 0,89. Škály uspokojivé reliability nedosahovaly. Konfirmatorní či exploratorní faktorová analýza nebyla vzhledem k teoretickým premisám nástroje realizována. Popis adaptace nástroje a práce s ním je k dispozici v jeho manuálu (Vlčková & Příkrylová, 2011).

V našem výzkumu jsme pomocí konfirmatorní faktorové analýzy ověřovali strukturu dat postulovanou teorií, která však nebyla doložena (viz dále). Alternativní řešení (pomocí exploratorní faktorové analýzy) z dat také adekvátně nevyplývalo. Důvodem

pravděpodobně je, že se jedná o velmi pestrou paletu strategií z různých oblastí a různých úrovní (mikro, mezo, makro procesů a postupů). Výsledky také do jisté míry negativně ovlivňuje bipolární hodnotící škála (ve smyslu zachování struktury dat, ale horších koeficientů). Z výše uvedeného důvodu pracujeme primárně tedy s jednotlivými položkami dotazníku na strategie učení, nikoli s jednotlivými škálami strategií u řečových dovedností (tj. průměrem za škálu), které nebyly doloženy psychometricky. Dotazník tedy představuje jednotlivé strategie učení a užívání jazyka, nikoli konzistentní psychometrické škály.

Co se týče reliability dotazníku v našem výzkumu jako celku, dosahuje adekvátních hodnot – Cronbachův koeficient alfa nabývá hodnoty 0,85 při 64 položkách škály a 223 platných případech. Chybějící data byla z analýz vyloučena po případech. Jednotlivé původně předpokládané škály dle řečových dovedností nedosahují hodnot větších než 0,60.

Konfirmatorní faktorová analýza dotazníku na strategie učení se angličtině

Konfirmatorní faktorová analýza realizovaná (dle předpokladů teorie) na celém dotazníku ukazuje, že dotazník se skládá z více samostatných škál, tudíž nemá smysl je modelovat dohromady, protože výsledná struktura by byla velmi složitá a model by neodpovídal datům, resp. jim skutečně neodpovídá (výpočet ani neproběhl bez chyb). Jednotlivé modely byly odhadované v Mplus verzi 7 dr. Stanislavem Ježkem z Masarykovy univerzity, který nám poskytl i hlavní interpretace výsledků, které dále používáme, nicméně, jak o nich píšeme a jak s nimi dále pracujeme, je na zodpovědnosti autorského kolektivu monografie. S jednotlivými položkami dotazníku je v modelech zacházeno jako s ordinálními kategorickými proměnnými. To znamená, že Mplus předpokládá, že každá položka na hrubé dvoubodové škále (v těchto analýzách je 1 ne, 2 ano) zachycuje latentní normálně rozloženou proměnnou – sklon odpovídat diagnosticky na danou položku. Mplus proto nejprve „namapuje“ kategorie na tyto „latentní spojité položky“ a tyto latentní položky regreduje na předpokládané faktory.

Škála strategií poslechu

Četnosti odpovědí lze nalézt v kapitole 7.2 s výsledky, kde průměr ukazuje na procento žáků používajících danou strategii. Ukazuje se, že žáci častěji s tvrzeními souhlasí, vyjma položky p04 (hledání hlásek nebo slov v angličtině, které se vyslovují podobně jako v češtině), kde je oproti ostatním položkám výrazná míra nesouhlasení. Je možné, že žáci měli problém otázce porozumět, tak volili odpověď ne (ve smyslu to nedělám, kdybych to dělal, asi bych otázce rozuměl). Shoda modelu s daty je hraniční. Chí-kvadrát a RMSEA jsou relativně akceptovatelné, CFI, TLI a WRMR nikoli: $\chi^2 = 143,14$, $sv = 77$, $p < 0,00$; CFI = 0,74; TLI = 0,69; WRMR = 1,12; RMSEA = 0,06, 90 % CI [0,04; 0,07].

Vyřadíme-li problematickou položku p04, která není v modelu signifikantní ($p = 0,53$), k zásadnějšímu zlepšení modelu nedojde. Ze 14 položek ve škále je 5 položek, které mají náboje menší než 0,3 a jedna s nábojem pod 0,4 (viz tabulka v příloze 10). Ze zbytku položek by mělo být možné spočítat vnitřně konzistentní součtovou škálu. Otázkou však je, zda je jisté, co taková škála měří. Technicky by to bylo množství technik či strategií, které žák využívá při poslechu cizího textu. Otázkou je, jaký konstrukt (charakteristiku žáka) toto množství položek reprezentuje, což je obtížné říct, možná by se dalo uvažovat o snaze žáka. Pokud položky jako celek neměří žádnou charakteristiku žáka, není nutné je považovat za škálu, ale prostě za počet užívaných strategií (příp. technik). Pak není třeba zabývat se CFA, a tím zda je škála vnitřně konzistentní.

Škála strategií čtení

Co se týče škály strategií čtení, model spíše neodpovídá datům: $\chi^2 = 160,10$, $sv = 90$, $p < 0,00$; CFI = 0,73; TLI = 0,69; WRMR = 1,11; RMSEA = 0,05, 90 % CI [0,04; 0,07]. Ve škále je 15 položek (viz příloha 11), z nichž 4 nemají náboje nad 0,3 (ct34, ct37, ct44 a ct45) a jedna z nich (ct37) není v modelu signifikantní ($p = 0,15$). Položky ct44 a ct45 se týkají zvýrazňování v textu, které žáci na rozdíl od ostatních strategií čtení nepoužívají. Pokud umožníme reziduíům těchto položek korelovat (tj. řekneme, že tyto dvě mají něco společného proti těm ostatním, viz příloha 12), shoda modelu s daty se znatelně zlepší: $\chi^2 = 140$, $sv = 89$, $p < 0,00$; RMSEA = 0,05, CFI = 0,80; WRMR = 1,00. Naopak položky ct47 (odhadování významu na základě již čteného) a ct48 (použití slovníku pro vyhledání slova) se spíše vylučují. Když umožníme jejich reziduíům korelovat (viz tabulka v příloze 12), nabývá korelační koeficient hodnoty $r = -0,45$. To znamená, že obě položky jsou syceny tím, co měří celá škála dohromady (mohlo by se jednat o sociální žádoucnost), a zároveň jsou měřítkem jakési osobní preference – spíš odhadnu a jdu dál (ct47), nebo se spíš zastavím a použiji slovník (ct48). Druhá interpretace je nejspíše zajímavější, nicméně nepředstavuje to, co měří celá tato škála. Shoda modelu s daty se tímto zlepšila. Korelace reziduí jsou poměrně vysoké, což vypovídá o tom, že dvojice položek spolu sdílejí velkou část rozptylu, která do celé škály nepatří (viz příloha 12).

Škála strategií mluvení

Shoda modelu s daty u škály strategií mluvení není dobrá, všechny ukazatele jsou hraniční: $\chi^2 = 80,06$, $sv = 44$, $p < 0,00$; CFI = 0,72; TLI = 0,65; WRMR = 1,04; RMSEA = 0,053, 90 % CI [0,03; 0,07]. Lze konstatovat, že není jisté, co dané položky jako celek měří (opět ukazují spíše na žákovu snahu). Náboje jsou spíše nízké s výjimkou ml23, u položky ml32 je dokonce záporný náboj (viz příloha 13). Zdá se, že nízké sytící položky mají něco společného, např. laterální řešení problému (jiný jazyk, jiné téma,

improvizace). Pokud se umožní korelovat reziduím položek m127 a m132–33, pak shoda modelu s daty podstatně vzroste. Korelace reziduí m127 a m133 je pak 0,34. To znamená, že tyto položky spolu měří něco jiného, než celá škála.

Realizovali jsme tedy exploratorní faktorovou analýzu. Sutinový graf (příloha 14) ukazuje na 5 faktorů s vlastním číslem nad 1, které vysvětlují 60 % rozptylu v datech. Tři faktory však při pěti faktorovém řešení sytí jen dvě nebo jedna položka. Odskok u vlastních čísel naznačuje spíše jedno nebo dvou faktorové řešení, která vysvětlují 17 % (1 faktor) nebo 30 % rozptylu (2 faktory). Jednofaktorové řešení by zahrnovalo jen položky m23, m25 a m26 (hodnoty vycházejí podobně jako u výše uvedené CFA), které naopak zcela vypadávají z dvoufaktorového řešení (příloha 15), kde faktor 1 zahrnuje položky m26, m29, m30 (negativně je orientovaná m32) a reprezentuje například žádání o pomoc. Faktor 2 zahrnuje položky m27, m28, m31 a m33 a reprezentuje kompenzační strategie, podobně jako faktor 1.

Škála strategií psaní

Shoda modelu s daty je špatná: $\chi^2 = 146,57$, $sv = 54$, $p < 0,00$; CFI = 0,59; TLI = 0,50; WRMR = 1,33; RMSEA = 0,08, 90 % CI [0,06; 0,09], a to i přesto, že do modelu byly zařazeny i dvě korelace mezi rezidui (příloha 16): Kdo si umí dělat poznámky v angličtině (ps49), tak si asi netrénuje spelling (ps50). Píšu jiné texty (ps51) a píšu dopisy (ps52). Pět položek do škály spíše nezapadá a ani ostatní náboje nejsou příliš vysoké, což odpovídá tomu, že korelace mezi položkami jsou nízké, místy záporné. Nejvyšší korelace je 0,48. Pokud se na položky díváme psychometricky jako na škálu, není opět jasné, co má škála měřit.

Škála strategií slovní zásoby

U položek strategií slovní zásoby je častější u žáků nesouhlas s tvrzeními (viz kapitola s výsledky 7.6). Model datům dobře odpovídá: $\chi^2 = 24,25$, $sv = 20$, $p < 0,13$; CFI = 0,93; TLI = 0,90; WRMR = 0,82; RMSEA = 0,036, 90 % CI [0,00; 0,07]. Výjimečně tedy lze říci, že položky tvoří jeden faktor. To mj. znamená, že pokud spolu dvě položky souvisí, pak pouze díky tomu, co mají všechny položky dohromady společné. To bychom v případě špatně odpovídajících modelů datům říct nemohli. Zároveň to však neznamená, že jsou všechny položky dobré (viz příloha 17). Škálu sytí položky, na které byla častá zamítavá odpověď. Mohli bychom říci, že pilné žáky od těch nepilných odlišují právě tyto méně obvyklé strategie slovní zásoby.¹ Při pesimistickém náhledu by se mohlo jednat o škálu lži.

¹ Položka sz21 (nejprve si nová slovíčka projdu) jako jediná z dané skupiny strategií koreluje se subjektivně uváděnou mírou pile žáka a se známkou žáka z anglického jazyka jako jediná z dané skupiny koreluje sz20 (píši si slovíčka na kartičky), a to negativně. Se skóre z KET nebo jeho částí koreluje sz15 (seskupuji si slova dle slovních druhů), sz18 (vizualizuji si nové slovo).

Škála strategií překladu

Škála překladu není zcela plnohodnotná škála, protože se skládá jen ze čtyř položek a jedna z nich měří něco jiného než ty ostatní (příloha 18). Model přibližně odpovídá datům, ale jen se 4 položkami není shoda modelu s daty dostatečně vypovídající. Z nábojů (příloha 19) je zřejmé, že položka pr64 do škály nepatří a položka pr61 jen trochu, tj. dvě položky jsou na škálu málo.

Exploratorní faktorová analýza dotazníku strategií učení

Vzhledem k výsledkům konfirmatorní faktorové analýzy na základě teorie byla počítána v Mplus ještě exploratorní faktorová analýza položek strategií, která zohledňuje dichotomičnost položek. Podobá se výpočtu EFA např. v SPSS, ale výpočet není zcela totožný. Závěr z této analýzy je, že strategie, které by byly osobními charakteristikami žáků, je třeba hledat za chováním. V datech lze vidět (příloha 20) faktory ochoty dělat věci pomalu/postupně, snadno/namáhavě, požádat o pomoc, být kreativní atd.

5.4.2 Dotazník podpory strategií učení se angličtině ve výuce (pro učitele)

Údaje o podpoře strategií učení se angličtině učitelem ve výuce byly zjišťovány pomocí dotazníku *Strategie učení se cizímu jazyku: Dotazník pro učitele 5.–9. ročníků základních škol* (Vlčková & Přikrylová, 2011), který byl sestaven zrcadlově dle položek dotazníku strategií učení se pro žáky (viz kap. 5.4.1 a příloha 1 a 7), jenž se opíral o *Young Learners Language Strategy Use Survey* renomovaných autorů Cohena a Oxfordové (2002) v oblasti strategií učení. Dotazník podobně jako dotazník na strategie učení zjišťuje především strategie učení se jednotlivým řečovým dovednostem, tedy poslechu, čtení, mluvení a psaní. Pilotáž tohoto dotazníku je popsána v manuálu nástroje (Vlčková & Přikrylová, 2011), proběhla u 23 učitelů vyučujících 41 jazykových skupin. Dotazník jako celek dosahoval reliability Cronbachovo alfa 0,90, reliabilita jednotlivých škál se pohybovala těsně pod hranicí 0,70 (vyjma strategií překladu).

Reliabilitu dotazníku použitého v našem výzkumu nebylo možné spočítat za všechny položky v dotazníku, protože příliš mnoho proměnných nebo případů vykazovalo nulový rozptyl dat, daný jednotnými odpověďmi učitelů (nejspíše 1), pravděpodobně i vlivem dichotomické odpověďové stupnice 1 (ano) a 0 (ne). Při vyřazení celkem 16 takových položek z analýzy (5, 6, 7, 9, 10, 11, 17, 22, 25, 31, 33, 40, 47, 49, 53, 60), dosahoval Cronbachův koeficient alfa při 47 položkách ($N = 256$) hodnoty 0,71, přičemž, pokud bychom vyloučili ze škály některé další položky (p02, p04, sz15, sz18, m23, ct41, ps52, ps58 a ps59) byla by reliabilita nástroje jako celku větší. Na tomto redukovaném počtu jsme realizovali také faktorovou analýzu, která nedokládá strukturu dat dle teorie (strategie poslechu, čtení, mluvení a psaní, plus slovní zásoby a překladu), ale nabízí alternativní strukturu s pěti až maximálně sedmi faktory, která

i adekvátně vysvětluje rozptyl v datech. Z důvodu porovnání výsledků s dotazníkem strategií učení se angličtině u žáků, pracujeme ve výsledcích prakticky jen s jednotlivými položkami dotazníku.

5.4.3 Dotazník postojů k předmětu a předpokladů pro školní výkon v anglickém jazyce

Postoje žáků k předmětu jsme zjišťovali pomocí standardizovaného *Dotazníku postojů ke školním předmětům I (pro žáky)* Vladimíra Hrabala a Isabelly Pavelkové (2010a), který se skládá ze tří škálovaných položek měřících význam předmětu, jeho obtížnost a oblibu z pohledu žáka. Dále jsme použili standardizovaný *Dotazník postojů ke školním předmětům II – předpoklady ke školnímu výkonu (pro žáky)* taktéž autorů Hrabala a Pavelkové (2010b), který se skládá také ze tří škálovaných položek zjišťujících píli, motivaci a nadání z pohledu žáka. Položky dotazníků byly nepatrně upraveny tak, aby formulace byly zaměřené na anglický jazyk jako vyučovací předmět (viz příloha 4). Faktorová analýza dokládá, že položky u každého z dotazníků vytváří jeden faktor (příloha 21 a 22).

Postoje žáků byly měřeny na pětibodové škále (1 velmi, 5 vůbec), která nebyla pro účely našich analýz přepólována (nejvyšší hodnota nejvíce a nejnižší nejméně), jak je obvyklé, a to z toho důvodu, aby bylo možné porovnání s referenční normou Hrabala a Pavelkové (2010), resp. aby si čtenář mohl případně porovnávat výsledky s referenčními normami pro další předměty, které jsou v knize daných autorů k dispozici. Pro účely výpočtu reliability škály, byla přepólována pouze položka obtížnosti (na 1 velmi snadný, 5 velmi obtížný), protože jinak snižovala reliabilitu škály a její přepólování je logické i vzhledem k obsahovému významu položek. Pokud pracujeme s průměrem za dané škály, pracujeme s takto přepólovanou položkou obtížnosti; jinak je uváděna s původní orientací z důvodu porovnání s normou pro čtenáře jak našeho výzkumu, tak výzkumu autorů referenční normy.

Dotazník postojů k předmětu jako celek (tj. části I a II) nabýval hodnoty 0,77 Cronbachova alfa při 6 položkách škály a 357 platných případech a přepólované položce obtížnosti předmětu. Škála postojů I dosahovala reliability Cronbachova alfa 0,62 při třech položkách (platných $N = 361$) a škála předpokladů pro školní výkon nabývala hodnoty alfa 0,65 při třech položkách a platných $N = 360$ případů. Chybějící data byla vyřazena z analýz po případech. Reliabilita obou subškál nedosahovala požadované hodnoty alfa $\geq 0,70$, což je dáno nízkým počtem položek ve škále, nicméně za celou škálu postojů k předmětu je reliabilita uspokojivá. V analýzách však vždy pracujeme na úrovni jednotlivých položek, nikoli škály či subškál, tudíž reliabilita škál není závažné téma. Testovali jsme také normalitu rozložení dat, ani jedna z šesti položek nevykazuje rozložení blízké normálnímu (Kolmogorov-Smirnovův test, $p < 0,01$).

Dotazníky byly vyplňovány jako jeden list dohromady s učební a výkonovou motivací, přičemž daný list vyplnilo 80 % ze 462 zkoumaných žáků, tj. 91 žáků nikoli. Počet žáků, od nichž chyběla odpověď na jednotlivé otázky dotazníku měřícího postoje k předmětu, se pohyboval v rozmezí 96–100. Dotazník byl na škole zadáván výzkumníky v první hodině, kdy žáci začali na výzkumu spolupracovat. Jeho zadávání výzkumníkem bylo upřednostněno před zadáváním učitelem v případě dalších nástrojů, jelikož dotazník je relativně citlivý na případnou sociální žádoucnost odpovědí, více než jiné nástroje v našem výzkumu.

5.4.4 Dotazník učební motivace v anglickém jazyce jako školním předmětu

Učební motivaci jsme zjišťovali pomocí standardizovaného *Dotazníku učební motivace DUM I Ž (pro žáky)* Hrabala a Pavelkové (2010c). Škála učební motivace se skládá z osmi položek měřených na pětibodové škále od 1 (zcela nesouhlasí) po 5 (souhlasí). Položky měří důvody, proč se žáci ve škole snaží, jako je potřeba pozitivních vztahů s učitelem (chci, aby mě měl učitel rád), touha po vyniknutí a prestiži (chtěl bych být lepší než ostatní žáci), poznávací motivace (zajímá mě, to co se ve škole učíme), morální motivace (pocit povinnosti učit se anglicky), výkonová motivace pozitivní (dobrý pocit z dobrého výkonu), výkonová motivace strachová (obava ze selhání ve škole), perspektivní orientace (chci mít později dobrou práci, resp. zaměstnání) a přání rodičů, aby žáci měli ve škole dobré výsledky v anglickém jazyce. Tato obecná škála byla pro naše potřeby velmi mírně upravena přímo na předmět anglický jazyk (viz příloha 4). Dotazník byl administrován a vyplňován žáky jako jeden list dohromady s postoji k předmětu a výkonovou motivací a zadával jej a sesbíral výzkumník v první hodině výzkumu na škole.

Faktorová analýza dokládá existenci škály (příloha 23), s tím, že v ní nefungují položky MU1 a MU6 (MU6 bez ohledu na přepólování). Pro případné analýzy s položkami učební motivace jako škálou, byla po výpočtu Cronbachova alfa vyřazena položka MU6 *Obávám se, že nic nebudu umět*, která ve škále snižovala její reliabilitu na alfa = 0,63, a to i po přepólování (alfa = 0,64). Koeficient reliability pro sedm položek bez položky MU6 dosahoval hodnoty 0,70 při N = 357. Dále se také nabízí vyřadit ze škály položku MU1 *Chci, aby mě měl učitel angličtiny rád*, aby došlo ke zvýšení reliability na 0,72. Pro analýzy dat na agregované úrovni využíváme jen průměry škály učební motivace bez položek MU1 a MU6. Rozložení dat sledovaných osmi položek není normální (test Kolmogorova-Smirnova, $p < 0,01$). Výsledky námi zkoumaných žáků jsou porovnávány s orientační referenční normou Hrabala a Pavelkové (2010).

5.4.5 Dotazník výkonové motivace v anglickém jazyce jako školním předmětu

Výkonovou motivaci jsme měřili pomocí standardizovaného *Dotazníku výkonové motivace MV – 6 Ž (pro žáky)* autorů Hrabala a Pavelkové (2010). Nástroj vychází z Atkinsonovy teorie (Atkinson & Raynor, 1974) a z Heckhausenova (1980/1991) rozšířeného kognitivního modelu motivace. Teorie výkonové motivace staví na předpokladu, že *potřeba úspěšného výkonu (PÚV)* a *potřeba vyhnout se neúspěchu (PVN)* jsou na sobě vzájemně nezávislé a jsou základem *výkonové orientace*, která se skládá dále z přitažlivosti výkonové aktivity pro jedince a subjektivního očekávání dosažení výsledku. Výsledná orientace žáka ve výkonové situaci pak závisí na převaze jedné nebo druhé orientace. (Hrabal & Pavelková, 2010, s. 138)

Dotazník se skládá z osmi položek měřících potřebu úspěšného výkonu v anglickém jazyce (přání být vynikající v anglickém jazyce, subjektivní hodnoty známek z anglického jazyka, schopnosti soustředit se při učení angličtině, pečlivosti při učení angličtině, hlášení se ve výuce, přání být známkován v anglickém jazyce, přihlášení se k vyzkoušení v případě nerozhodné známky na vysvědčení) a osmi položek měřících potřebu vyhnout se neúspěchu (strachu ze zkoušení, strachu z předmětu, chuti nejít do školy, když se píše „písemka“, chuti odejít, když se žák nenaučil a je zkoušený; strachu, jak to v anglickém jazyce dopadne ve výuce; strachu ze špatných známek; počítáním s horší známkou z písemky). Nástroj byl nepatrně upraven na podmínky učení se anglickému jazyku (viz příloha 4), do formulací zadání bylo přidáno, že se otázka týká jen anglického jazyka a položka PÚV6 o známkování v anglickém jazyce byla upravena jen na situaci v daném předmětu. Doplněna byla položka o známkování z různých činností v anglickém jazyce (v našem dotazníku PÚV7), která není dále započítávána do reliability škál a agregovaných výsledků. Jednotlivé položky jsou škálovány na pětibodové škále od vždy, velmi (a = 5) po nikdy, vůbec (e = 1); jednotlivé odpověďové stupnice u položek se liší (viz příloha 4). Dotazník byl administrován a vyplňován žáky jako jeden list dohromady s postoji k předmětu a učební motivací a zadával a vybíral jej výzkumník v první hodině výzkumu na škole.

Realizovali jsme faktorovou analýzu v IMB Statistice verzi 22 se stanoveným počtem faktorů na dva, která dokládá předpokládanou strukturu dat (příloha 24 a 25). Reliabilita škály potřeby úspěšného výkonu (PÚV) nabývá hodnoty Cronbachovo alfa = 0,76 (při 7 položkách, platných N = 357) a reliabilita škály potřeby vyhnout se neúspěchu (PVN) je alfa = 0,86, při N = 362. Do škály potřeby úspěšného výkonu (PÚV) není zahrnuta položka PÚV7 v našem dotazníku, která byla námi alternativně navržena k položce PÚV6. Autoři nástroje pracují s absolutními četnostmi – součty za škály, tak aby to bylo i pro učitele v praxi snadné. My jsme se z důvodu případných chybějících dat u položek uchýlili k používání průměru za dané škály. Průměr škály potřeby úspěšného výkonu (PÚV) je normálně rozložený (K-S d = 0,07, p < 0,10), stejně tak průměr škály potřeby vyhnout se neúspěchu (K-S d = 0,07, p < 0,10). Jednotlivé položky nevykazují normální rozložení (Kolmogorov-Smirnovův test normality rozložení, p < 0,01).

Testovali jsme předpokládanou nezávislost potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnouti se neúspěchu (obavy ze selhání či neúspěchu) ve výpovědích žáků, což znamená, že intenzita jedné potřeby neurčuje menší nebo větší intenzitu potřeby druhé (srov. Hrabal & Pavelková, 2010, s. 141). Ukazuje se, že jsou na sobě nezávislé, resp. že spolu negativně korelují ($r = -0,14$, $p < 0,05$, při $N = 371$), tj. čím vyšší je potřeba úspěchu žáka, tím nižší je jeho potřeba vyhnouti se neúspěchu, a naopak čím vyšší je jeho potřeba vyhnouti se neúspěchu, tím nižší je jeho potřeba úspěšného výkonu. V praxi, jak uvádí Hrabal a Pavelková (2010, s. 141) však učitelé v řadě případů tyto dvě motivační tendence slučují ($r = 61$, $p < 0,05$) a žákům připisují často buď zvýšenou intenzitu u obou potřeb, nebo žádnou.

5.4.6 Dotazník stylů učení se angličtině

Styly učení byly měřeny pomocí inventáře *Learning Style Survey for Young Learners: Assessing Your Own Learning Styles* (Cohen & Oxford, 2001) přeloženého a námi nepatrně adaptovaného na české podmínky. Dotazník podle autorů měří: 1) jak žáci používají své smysly (vizuální, auditivní, taktilní/kinestetický); 2) jak se vystavují učebním situacím (extravertní, introvertní styl); 3) jak přistupují k úkolům (s orientací na uzavření úkolu nebo otevřenost úkolu) a 4) jak přijímají informace (orientace na celek nebo části).²

Když je žák vizuálně (zrakově) zaměřený, spoléhá ze smyslů nejvíce na zrak a učí se nejlépe pomocí vizuálních prostředků (knihy, video, grafy, obrázky). Když je auditivně (sluchově) zaměřený, upřednostňuje poslechové aktivity a mluvení (diskuze, debaty, audio nahrávky, hraní rolí nebo přednášky). Taktilně/kinesteticky (dotykově/pohybově) orientovaný jedinec má největší užitek z realizace projektů, práce s předměty a pohybování se po třídě (hry, stavění modelů, provádění experimentů) (Cohen & Weaver, 2006). Extravertní žáci mají rádi široké spektrum společenských, interaktivních učebních úkolů (hry, rozhovory, diskuze, debaty, hraní rolí, simulace). Introvertní žáci pracují raději nezávisle (studují nebo čtou si sami, učí se s pomocí počítače) a rádi pracují s jednou osobou, kterou dobře znají (Cohen & Weaver, 2006).

Žáci, kteří mají rádi uzavřené, jasné učební situace, rádi věci dokončují nebo je mají rádi jasné, pečlivě se soustředí na učební úkoly, dodržují termíny, plánují si učení před zkouškou a požadují explicitní pokyny. Žáci, kteří mají rádi učební situace více otevřené, se rádi učí pomocí objevování, kdy informace přirozeně pochytí a raději relaxují a preferují učení bez zabývání se termíny nebo pravidly. (Cohen & Weaver, 2006)

Žáci zaměřeni na celek preferují zaměřovat se na hlavní myšlenku a nevdají jim například bavit se s ostatními, i když neznají slovíčka. Naopak žáci zaměřeni na detaily si pamatují lépe konkrétní informace nějakého tématu. (Cohen & Weaver, 2006)

² Anglicky *visual, auditory, tactile/kinesthetic; extroverted, introverted; closure-oriented, open-oriented; global, particular style.*

Pilotáž dotazníku proběhla v roce 2012 v rámci diplomové práce G. Vašátové (2013), a poté v rámci našeho výzkumu na jednom víceletém gymnáziu v nižších ročnících (J. Chlápková). Položky byly upraveny, tak aby jim žáci přesněji rozuměli. Na našich datech bylo testováno rozložení dat pomocí Kolmogorova-Smirnovova testu, u všech položek stylů učení není normální ($p < 0,01$). Pro další testování v kontextu indikátorů stylů učení jsou proto používány neparametrické testy.

Teorie byla testována pomocí konfirmatorní faktorové analýzy v Mplus verze 7 dr. Stanislavem Ježkem z Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity, který nám poskytl i cenné komentáře k výsledkům. Presentace výsledků, jejich interpretace a další práce s nimi je zcela v zodpovědnosti autorského kolektivu. Jako první krok byla realizována orientační analýza modelu jako celku (celého dotazníku stylů učení), která však jen ukázala, že dotazník se skládá z více samostatných škál a nemá smysl modelovat je dohromady, jelikož výsledná struktura je velmi složitá a model neodpovídá datům (výpočet nebylo možné ani bez chyb dokončit). Druhým krokem byla realizace jednotlivých konfirmatorních faktorových analýz v daných čtyřech oblastech nástroje (viz výše). S jednotlivými položkami testu bylo v modelech zacházeno jako s ordinálními kategorickými proměnnými, což znamená, že každá položka na hrubé tříbodové škále zachycovala latentní normálně rozloženou proměnnou (sklon odpovídat diagnosticky na danou položku). Mplus proto nejprve „namapoval“ kategorie na tyto „latentní spojené položky“ a tyto latentní položky regredoval na předpokládané faktory.

Realizovali jsme také testy reliability na základě Cronbachova alfa, které nedosahovalo uspokojivých hodnot (tj. nad 0,70) jak u původních škál, tak u škál získaných na základě faktorové analýzy. Reliabilita byla neuspokojivá také na úrovni čtyř oblastí stylů jako celku. Pouze dotazník na styly jako celek (tj. 51 položek) při platných případech 277 dosahoval hranice akceptovatelné hodnoty Cronbachova alfa 0,70, což však vzhledem k ostatním výsledkům bude nejspíše dáno převážně počtem položek, který ovlivňuje výši koeficientu. Celkově se ukazuje, že položky nejsou mezi sebou většinou korelované nebo jen méně často extrémně slabě. Středně korelovaných, tj. $< 0,30; 0,50 >$, je jen několik málo položek. V dalších analýzách proto pracujeme na úrovni jednotlivých položek, nikoli agregovaných výsledků (např. v podobě průměrů).

Škály stylu učení podle preferované smyslové modalitty: zrakový, sluchový, dotykový/pohybový styl

Nejprve jsme se dívali na četnosti odpovědí na jednotlivé položky (viz kap. 6.4). Žáci využili všechny odpověďové alternativy, nejnížší četnost byla 37 u odpověďové možnosti u položky S1A_01 *Lépe si něco zapamatuji, když si to zapíši*. Shoda modelu s daty je hraniční: $\chi^2 = 492,87$, $sv = 227$, $p < 0,00$; CFI = 0,58; TLI = 0,53; WRMR = 1,35; RMSEA = 0,058, 90 % CI [0,051, 0,065]. Chí-kvadrát a RMSEA dosahovali relativně uspokojivých hodnot; CFI, TLI a WRMR nikoli. Model, jehož shodu s daty

uvádíme, je model s korelovanými faktory, tedy model, který má možnost dobře odpovídat datům. Podíváme-li se na standardizované parametry modelu (příloha 26), vidíme, že položky zrakové škály 1, 2 a 3 neměří totéž, co zbývající 4 položky a ani položka 7 nemá dostatečný náboj. Položky 4, 5 a 6 vyjadřují určité problémy žáka s porozuměním, to, že potřebuje věci (pokyny, mluvího, text) při učení se vidět. Podobně v druhé škále (sluchové) jsou jen 3 položky (9, 11 a 12), které by mohly měřit jeden jev, i když vzhledem k položkám (9: *Vyhovuje mi, když dostanu pokyny k úkolům ústně.* 11: *Dokážu porozumět tomu, co lidé říkají, i když je nevidím.* 12: *Snadno si zapamatuji vtipy, které slyším.*) je těžké říct, zda se skutečně jedná o sluchový styl učení žáka. Ze škály dotykového/pohybového stylu zůstává pouze 5 položek (19–23), které však mohou měřit spíše neklid, netrpělivost nebo impulzivitu žáka, než jeho dotykový/pohybový styl učení (viz položky: 1C.19: *Když příliš dlouho sedím, začnu být nervózní.* 1C.20: *Lépe mi to myslí, když se hýbu, např. chodím sem a tam, poklepávám nohou.* 1C.21: *Když někdo mluví, hraji si s propiskou nebo ji okusuji.* 1C.22: *Když mluvím, hodně pohybuji rukama.* 1C.23: *Během vyučování si často kreslím.*).

Podíváme-li se na korelace mezi jednotlivými škálami (příloha 26), škála zraková (S1A) a sluchová (S1B) spolu koreluje statisticky významně, ale záporně, což odpovídá formulacím položek zrakové a sluchové škály, které míří proti sobě. Zajímavá je korelace škály zrakové a dotykové/pohybové (S1A a S1C), která ukazuje spíše, že neklidní žáci, kteří mají možná problém s pozorností, preferují, když se jim instrukce nejen řeknou, ale i napíšou. Nejde tedy pravděpodobně o smyslové modalitty, ale o to, že slovní instrukce jsou náročnější na pozornost.

Dále byl vypočítán modifikovaný model. Podle modifikačních indexů lze položky 8 (*Věci si lépe pamatuji, když o nich s někým mluvím.*) a 14 (*Když si pustím televizi, poslouchám více zvuk, než sleduji obrazovku.*) zařadit do zrakového stylu a položku 2 (*Když poslouchám, vybavují se mi obrázky, čísla nebo slova.*) také do sluchového. Když byly položky takto přemístěny, všechny nové náboje byly poměrně vysoké. Také náboje zmíněných položek na jejich původních faktorech se zvedly (viz příloha 27). Např. u položky 2 (viz příloha 27) je vyšší náboj v nové škále než na škále, kam měla patřit. Shoda modelu s daty se podstatně zlepšila: chí kvadrát = 393, sv = 224, $p < 0,00$; RMSEA = 0,05; CFI = 0,73; TLI = 0,69 a WRMR = 1,17. Je však otázkou, zda jsou z hlediska konstrukce metody modifikace modelu smysluplné. Reliabilita škál, jakkoli počítaná (původní model, nový model dle CFA, modifikovaný model dle CFA), nedosahuje u žádné ze tří škál uspokojivých hodnot (příloha 28). Průměrné korelace mezi položkami jsou velmi nízké, a to v rozmezí $<0,10; 0,23>$.

Škály stylu učení podle přístupu k učebním situacím: preference společného a samostatného učení (extravertní a introvertní)

Nejprve jsme se dívali na četnosti odpovědí u jednotlivých alternativ odpovědí (více viz kap. 6.4). Respondenti využili všechny odpověďové alternativy, nejnižší četnost je 44 u položek 29 a 30, což je použitelné pro následující analýzy. Konfirmatorní

faktorová analýza ukazuje, že shoda modelu s daty je relativně ucházející ($\chi^2 = 73,23$, $sv = 34$, $p < 0,00$; RMSEA = 0,06; CFI = 0,87; TLI = 0,83 a WRMR = 1,00), což ovšem automaticky neznamená, že je dotazník kvalitní. Znamená to jen, že můžeme bez výraznějších obav interpretovat faktorové náboje. Všechny sledované parametry modelu jsou trochu horší, než by měly být, ale ne tak moc, že by faktorové náboje nemělo smysl interpretovat (viz příloha 29). Škálu S2A preferenci společného učení (resp. dle teorie extravertního přístupu k učebním situacím) reprezentují dvě položky (25: *S novými lidmi se snadno seznamují tak, že se s nimi začnu bavit nebo se zapojím do jejich rozhovoru.* 27: *Je pro mě snadné bavit se s cizími lidmi.*), což jsou položky zaměřené na společenskost žáka. Naopak položky přímo se ptající na učení, do této škály nezapadají (24: *Lépe se učím s ostatními než sám.* 26: *Lépe se učím ve třídě než se soukromým učitelem.*; a případně i položka 28: *Mluvení a komunikace se spolužáky ve výuce mi dodává energii.*). Druhou škálu (preferenci samostatného učení, příp. introvertnost při učení) tvoří pouze dvě položky (31: *Práce ve velké skupině mě velmi unavuje.* 32: *Ve velké skupině spíš mlčím a jen poslouchám.*), které obě vyjadřují, že se žákovi ve skupině pracuje těžko.

Korelace mezi preferencí samostatného učení (dle teorie introverzí) a preferencí společného učení (dle teorie extravertí) je negativní. Celkově lze konstatovat, že se u této škály danou dimenzi stylů učení (introvertnost – extravertnost) změřit nepodařilo. Mplus u tohoto modelu nenabízí žádné výrazné modifikace, jelikož položky mezi sebou korelují tak málo, že modifikace najít nemůže. Pro ilustraci viz matice korelací mezi položkami v příloze 30, která ukazuje, že až na pár výjimek spolu položky nesouvisí, a přitom se jedná o korelace odhadnuté tak, že kompenzují hrubou kategoričnou škálu měření (tj. v SPSS nebo Statistice spočítané korelace by byly nižší). Odpovídajíc těmto výsledkům vychází reliabilita daných dvou škál, která je jak v původní podobě, tak po CFA, nedostačující (viz příloha 31).

Škály stylu učení podle přístupu k učebním situacím: orientace na uzavřenost/ jasnost či otevřenost úkolu

Nejprve jsme se dívali na četnosti odpovědí u jednotlivých alternativ odpovědí (viz kap. 6.4). Respondenti využili všechny odpověďové alternativy, nejnižší četnost je 32 u položky 34, což je použitelné pro analýzy. Pro účely interpretace je shoda modelu s daty ucházející: chí kvadrát = 48,08, $sv = 19$, $p < 0,00$; RMSEA = 0,07; CFI = 0,92; TLI = 0,88; WRMR = 0,94.

Škálu 3A – potřebu uzavřeného úkolu, jasně orámované učební situace tvoří čtyři plánované položky (příloha 32), nicméně se zdá, že plánování učení nehraje v dané škále až takovou roli (položka 34). Druhá škála – preference otevřených učebních situací se také skládá z původně plánovaných položek, nicméně se ukazuje, že dnešní žáci „stohy papírů na stole“ nemají (položka 39), případně se projevuje opačná orientace položky 39. První škálu by bylo možné také vnímat jako škálu pečlivosti (3A) a druhou jako škálu bezstarostnosti (3B). Tyto dvě škály mezi sebou negativně

korelují, tj. čím více žák preferuje uzavřené situace, tím méně preferuje otevřené; případně čím je pečlivější, tím méně je bezstarostný. Škálu by bylo možné dělit tedy podle plánování, organizace učení, na žáky pečlivé, co potřebují jasné pokyny a na bezstarostné, ty co mají rádi volné situace.

Pokud vyřadíme položku 39, shoda modelu s daty mírně naroste. Regresní koeficienty se prakticky nezmění (příloha 32). Lze tedy říci, že zde jsou dvě vnitřně konzistentní škály. Tři položky jsou ale na škálu málo a reliabilita škál nedosahuje požadované výše (příloha 33).

Škály stylu učení podle přijímání informací: zaměření na celek či části

Nejprve jsme se dívali na četnosti odpovědí u jednotlivých alternativ odpovědí (viz kap. 6.4). Respondenti využili všechny odpověďové alternativy, nejnižší četnost je 40 u položky 48, což je použitelné pro analýzy. Shoda modelu s daty není ideální, ale pro účely interpretace postačující: chí kvadrát = 76,21, sv = 34, $p < 0,00$; RMSEA = 0,06; CFI = 0,78; TLI = 0,70; WRMR = 1,02. U škály zaměření na celek (4A, příloha 34) jsou náboje slabé, zejména u položky 44: *Je pro mě snadné vidět věci v širších souvislostech*. Akceptovatelné z celé škály by byly jen 2 položky (42: *Krátké a jednoduché odpovědi mám raději než dlouhé vysvětlování*. 45: *Pochopím to nejpodstatnější, a to mi stačí*.). Škála 4B (zaměření na části) je ještě slabší (příloha 34), pouze dvě položky sytí škálu dostatečně (47: *Potřebuji konkrétní příklady, abych věci úplně porozuměl*. 48: *Zaměřuji se na konkrétní údaje a informace*.).

Podle modifikačních indexů patří položka 44 (*Je pro mě snadné vidět věci v širších souvislostech*.) spíše do škály 4B zaměření na detaily. Když jsme to umožnili (příloha 35), výrazně se zlepšila shoda modelu s daty (chí kvadrát = 62,92, sv = 34, $p < 0,00$; RMSEA = 0,05; CFI = 0,85; TLI = 0,80; WRMR = 0,92) a trochu se projasnily i faktorové náboje. Škála S4A je nově ucházející čtyřpoložkovou škálou, která však asi neměří celý globální styl učení. Žáci jakoby těžko souhlasí s položkami, a nezapadá sem proto položka 44. V druhé škále 4B je položkám 47, 48 a 44 společná touha po poznání, která může mít podobu zaměření na detaily, porozumění, ale i souvislosti.

Reliabilita původních škál je nedostačující (příloha 36), stejně jako u modifikované škály na základě CFA (u škály dle první CFA nejsou více než dvě položky).

5.4.7 Demografický dotazník

Údaje demografického typu o žákovi a jeho podmínkách učení se anglickému jazyku byly zjišťovány pomocí demografického dotazníku, který měl rozsah jednoho listu A4 a byl vyplňován žáky (příloha 6). Vycházel z pilotovaných verzí podobných demografických dotazníků (Vlčková, 2007, 2010) a zahrnoval otázky týkající se délky učení se angličtině, známek, sebehodnocení pořadí zdatnosti v řečových dovednostech v angličtině, podpory od rodiny při učení se angličtině, některých motivačních pohnutek k učení se angličtině, zaměření žáka, aspirace na další vzdělávání atd.

5.4.8 Jazykový test Key English Test for Schools (KET)

Ke zjišťování vzdělávacích výsledků žáků na konci povinné docházky, resp. základního vzdělávání, byl použit kvazistandardizovaný cambridgeský jazykový test angličtiny *Key English Test for Schools* (KET)³, verze z roku 2008. KET testuje základní kvalifikační úroveň, která ukazuje, že jedinec je s to používat angličtinu ke komunikaci v jednoduchých situacích, že má za sebou dobrý začátek osvojování jazyka a je schopný používat jednoduchou, každodenně mluvenou nebo psanou angličtinu. KET je definován pro úroveň A2 cizojazyčné komunikační kompetence dle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (2001) a odpovídá požadavkům *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (2007, 2013), tj. očekávaným výstupům z anglického jazyka na konci základního a povinného vzdělávání. Test se skládá z 16 testových částí, obsahuje zadávací manuál, transkripci poslechových textů, nahrávky poslechů, odpověďový klíč a pokyny pro vyhodnocování. Devět částí testu je integrovaně čtení a psaní, pět částí je zaměřeno na poslech a dvě na mluvení.

Výběr testových úloh KET pro výzkum a jejich úpravy

Na základě pilotáže (viz kapitola šablony strategií 5.4.9) jsme přistoupili ke zkrácení testu KET (2008) pro naše výzkumné účely na 10 úkolů odpovídajících výběrům z částí KET či v případě psaní zcela odpovídající části KET. Důvodem byla velká časová náročnost celého výzkumu pro žáky a školy (včetně dotazníků, šablon na strategie k úkolům KET). Zároveň jsme však ověřovali reliabilitu a analyzovali možné dopady zkrácení KET na validitu měření za řečové dovednosti (výsledky viz dále). Kritériem pro výběr úkolů do naší modifikované verze KET byla co největší komplexnost dané testové úlohy tak, aby u ní bylo možné měřit žákovské strategie a také různorodost úkolů z hlediska typů testových úloh, reprezentativnost vybraných úloh pro řečové dovednosti a jejich zaměření z hlediska řečové dovednosti. Vybrány byly 3 úkoly na poslech (námi označované dle pořadí v naší modifikaci testu jako KET6, KET7 a KET8), 4 úkoly na čtení (KET1, KET2, KET3, KET4), 2 úkoly na mluvení (KET9, KET10) a 1 na psaní (KET5). Vybrané úkoly (viz příloha 2) testují následující aspekty:

- Úkoly na poslech měří především schopnost identifikovat v mluvené řeči jednoduché faktické informace v krátkých komunikačních sděleních i v delší konverzaci a schopnost postřehnout konkrétní faktické informace z daného dialogu a tyto informace si zapsat.
- Úkoly na čtení testují především schopnost porozumět hlavnímu významu krátkých úseků textu, znalost gramatických struktur v kontextu čteného textu, slovní zásobu obvykle spojovanou s pořizováním si poznámek (jako je jméno, datum, čas, cena, místo, apod.).

³ URL webových stránek ke KET testům: <http://www.cambridgeenglish.org/exams/key/>.

- Úkoly na mluvení měří schopnost mluvené interakce, ve které si žáci mají sdělit faktické informace týkající se každodenního života. V našem šetření se v jednom úkolu žák ptá a jeho spolužák odpovídá, v druhém si role prohodí.
- Úkol na psaní měřil schopnost žáka produkovat krátkou autentickou psanou zprávu.

U testových úloh bylo anglicky psané zadání převedeno do českého jazyka tak, aby nebylo součástí testování a neznevýhodňovalo žáky, kteří nejsou zvyklí na anglické zadávání úkolů (vzhledem k jazykové úrovni A2).

Administrace testu ve výzkumu

Listy s testovými úlohami byly sešity do jednoho sešitku, na druhé straně úkolu byla vždy vytištěna šablona pro záznam strategií užitých při řešení daného úkolu. Test byl zčásti zadáván žákům výzkumníky, zčásti učitelem. Úkoly na mluvení (v naší verzi KET9 a KET10) byly zadávány výzkumníky, kteří dohlíželi při vyplňování testového archu a rozhovory (úkol KET9, KET10) nahrávali na diktafony položené na lavicích před žáky. Zároveň je vzorek žáků u úkolů na mluvení z technických důvodů menší než u ostatních úkolů. Žáci, kteří chyběli v první hodině zadávání výzkumu, úkoly na mluvení dělali, ale nebyly nahrávané, tudíž od nich máme pouze šablony k užitým strategiím při realizaci úkolu, ale nemůžeme hodnotit jejich úspěšnost v úkolu. Ve výjimečných případech nebylo možné také přiřadit žáky z nahrávek k dotazníkovým datům, když se žáci, jak byli požádáni před začátkem rozhovoru, nepředstavili do záznamu nebo jim nebylo rozumět. Limitem byl také výjimečně i počet výzkumníků při sběru dat, kteří v daný den mohli data sbírat (současně na více školách), když škola umožnila sběr dat ve stejnou hodinu a den v celém ročníku ve více třídách (plus s tím související množství potřebných diktafonů). Nejvíce žáků vyplnilo KET1 (N = 378), pak KET2 (365), KET3 (355), KET6 (348), KET4 (346), KET8 (336), KET7 (333), KET5 (328), nejméně pak KET10 (287) a KET9 (284) žáků. Celý test (všechny úkoly současně) vyplnilo 184 žáků. Oproti průměrnému počtu žáků odpověděvších na úkoly KET1 až KET8 bylo u úkolů na mluvení asi o 20 % méně žáků. Šablon o strategiích u úkolu KET9 a KET10 jsme měli 351 (76 % ze 462 žáků), z nich máme u 81 % žáků zároveň nahrávku rozhovorů z úkolů na mluvení.

V úkolech na mluvení žáci realizovali rozhovory ve dvojicích a střídali se v rolích tázajícího se a dotazujícího se dle zadaných naznačených otázek s oporou o obrázky. Rozhovory byly přepisovány dle pravidel pro transkripce (Silverman, 2011). Další úkoly plnili žáci nejčastěji v navazujících hodinách anglického jazyka s učitelem. V některých třídách stihli žáci vyplnit s výzkumníky ještě úkoly na čtení, případně i celý KET (asi u tří škol). Pokud úkoly plnili žáci s učitelem, učitel dostal pokyny k administraci (příloha 9), byl námi i instruován a dostal flash disc s audionahrávkou poslechových cvičení.

Oproti běžnému testování KET, byly v prezentovaném výzkumu o něco odlišné podmínky. Žáci neměli časový limit na řešení testu, jen nejpomalejší žáci nebo žáci, kteří přišli do výuky později, nestihli vždy vše vyplnit a ne vždy byl prostor na to nechat

je úkoly vyplnit kompletně v jiný čas. Žáci nebyli informováni, že budou psát test a že se mají připravit. Učitel však věděl, že žákům budou distribuovány dotazníky a jazykový test, tudíž to mohl žákům sdělit. Za řešení testu nebyli žáci známkováni, tudíž nemuseli situaci vnímat jako testovou a brát ji dostatečně vážně. Větší časový prostor a to, že nemuseli brát situaci vážně, by se měly navzájem kompenzovat, co se týče očekávané úspěšnosti žáků v testu.

Vyhodnocování testu

Test byl vyhodnocován dle pravidel pro KET (2008). Sedm z deseti námi vybraných úloh KET mělo jednoznačné hodnocení jednotlivých odpovědí: „správně“ (1 bod) a „nesprávně“ (0 bodů). U úloh na produktivní řečové dovednosti, tj. úloh na psaní a dvou úloh na mluvení, bylo třeba realizovat o něco komplexnější expertní hodnocení na šestibodové stupnici od 0 po 5, u něhož bylo třeba se zabývat otázkami reliability (přesnosti a spolehlivosti) daného expertního hodnocení.

Cambridgeská společná stupnice pro mluvení (Cambridge ESOL Common Scale for Speaking; KET, 2008) specifikuje úroveň A2 dovednosti mluvení následovně:⁴ Úroveň A2 odpovídá základní ovládnutí mluveného jazyka. Mluví je schopný sdělovat základní význam ve velmi známých nebo velmi předvídatelných situacích, produkuje obvykle velmi krátkou promluvu pouze ve formě izolovaných slov nebo frází a promluva se vyznačuje častým váháním a odmlkami. Mluví je závislý na předem vyzkoušených a formulovitých frázích a je schopný pouze kratšího projevu. Ve výslovnosti je velmi patrný vliv mateřského jazyka a může být občas stěžejně srozumitelná. Pro zamezení neúspěšné komunikaci je zapotřebí podněcování a pomoci mluvčímu ze strany zkoušejícího. K uznání je možná široká škála odpovědí. Měřena je oblast gramatiky a slovní zásoby, výslovnost, interaktivní komunikace a celkový výkon (tab. 2).

V testovém manuálu jsou také uvedeny příklady hodnocení danými stupni (KET, 2008). Neočekává se, že žáci budou schopni produkovat bezchybnou angličtinu, ale k dosažení 5 bodů je třeba, aby žák napsal kohezivní zprávu, která zdařile sděluje všechny tři části zprávy pouze s drobnými chybami v gramatice a pravopisu (tab. 3). Standardně bývá v testu KET také penalizováno, pokud žáci nedodrží rozsah min. 25 slov, překročení rozsahu není penalizováno.

⁴ Český překlad K. Švejdíková.

Tabulka 2

Stupnice pro hodnocení úkolů KET9 a KET10 na mluvení (zdroj: KET, 2008)

počet bodů	kritéria		
	gramatika a slovní zásoba	výslovnost	interaktivní komunikace
5	dobré zvládnutí jednoduchých gramatických forem, použití rozmanité vhodné slovní zásoby ke komunikaci o každodenních situacích	většinou srozumitelná, vykazuje určité zvládnutí fonologických jevů na úrovni celkové promluvy i slov	schopnost jednoduché interakce, žák vyžaduje jen velmi málo pobízení a podpory
4	výkon mezi bodovým hodnocením 3 a 5		
3	dostatečné zvládnutí jednoduchých gramatických forem, použití vhodné slovní zásoby ke komunikaci o každodenních situacích	je většinou srozumitelná i přes omezené zvládnutí fonologických jevů	schopnost jednoduché interakce i přes obtíže, žák vyžaduje pobízení a podporu
2	výkon mezi bodovým hodnocením 1 a 3		
1	pouze omezené zvládnutí několika gramatických forem, používání pouze izolovaných slov a frází	velmi omezené zvládnutí fonologických jevů, častá nesrozumitelnost	podstatné obtíže setrvat v jednoduché interakci, žák vyžaduje dodatečné pobízení a podporu
0	výkon pod bodové hodnocení 1		

Pozn.: Český překlad K. Švejdíková.

Tabulka 3

Stupnice pro hodnocení úkolu KET na psaní (zdroj: KET, 2008)

počet bodů	kritéria
5	jsou jasně sděleny všechny tři části zprávy, pouze drobné chyby v pravopise a občasné gramatické chyby
4	jsou sděleny všechny tři části zprávy, nezávažné chyby v pravopise a gramatice nebo použití ne zcela vhodných výrazů
3	(a) pokus o sdělení všech tří částí zprávy, použité výrazy vyžadují interpretaci čtenáře a zpráva obsahuje závažnější chyby v pravopise a gramatice; všechny tři části zprávy jsou zahrnuty, avšak v nesprávném kontextu nebo (b) jsou jasně sděleny dvě části zprávy, pouze drobné chyby v pravopise a gramatice
2	sděleny pouze dvě části zprávy, chyby v pravopise a gramatice, tyto chyby mohou vyžadovat trpělivost a interpretaci čtenáře a mohou narušovat komunikaci
1	sdělena pouze jedna část zprávy, pokus o realizaci úkolu, avšak sdělení jsou velmi nejasná
0	žádná snaha o realizaci úkolu nebo je sdělení zcela nesrozumitelné

Pozn.: Český překlad K. Švejdíková.

Reliabilita hodnocení testových úloh na psaní a mluvení

Hodnocení jednoho úkolu na psaní (328 textů žáků a jejich přepisy) a dvou úkolů na mluvení (285 audiozáznamů rozhovorů a jejich přepisy) dělala členka výzkumného týmu K. Švejdíková, která byla nejprve zaškolená do hodnocení atestovanou testerkou KET a postupovala dle manuálu a následně se stala i certifikovanou testerkou KET. Její hodnocení bylo srovnáváno s testerkou KET z certifikované jazykové školy. Přesnost měření KET úloh na produktivní řečové dovednosti nás zajímala ze dvou úhlů pohledu, jednak z hlediska souladu našeho hodnocení úloh KET s oficiálními hodnotiteli testů KET (1), jednak z hlediska stability hodnocení naší hodnotitelky v čase (2). Zajímala nás tedy tzv. inter-rater reliabilita (shoda posuzovatelů) a intrarater reliabilita (shoda téhož posuzovatele v čase). Zjištěná shoda byla v obou případech adekvátní, dále ji detailněji popisujeme.

Shoda hodnocení testových úloh KET v našem výzkumu s hodnocením atestovanou testerkou KET

Přesnost a spolehlivost měření testu KET je pro nás klíčová, jelikož skóre v testu představuje hlavní výzkumnou závisle proměnnou v našem výzkumném designu a od jejího měření se odvíjí další výsledky a jejich validita a reliabilita. Snaha o shodu našeho hodnocení úkolů KET s testerkou KET byla dána potřebou mít srovnatelné výsledky testu s běžně administrovaným testem KET. U daných úkolů se nejedná přímo o ambivalentní charakteristiky, které by nutně mělo hodnotit více posuzovatelů.⁵ Standardizované testy KET jsou hodnoceny atestovanými hodnotiteli (tzv. testery), v našem výzkumu hodnotila úkoly na produktivní řečové dovednosti u všech žáků, kteří řešili úkol KET5 na psaní a současně nějaký text i napsali (328 žáků), úkol KET9 (284 žáků) a úkol KET10 (287 žáků) na mluvení jedna členka týmu (K. Švejdíková). Tato členka týmu se později (časově bezprostředně po ukončení hodnocení v našem projektu) stala atestovanou testerkou KET na jazykové škole, kde pracuje. V projektu jsme dělali shodu mezi jejím hodnocením daných úkolů a atestovanou testerkou KET.

Shoda dvou posuzovatelů se obvykle měří pomocí Cohena kappu, které však pracuje s daty jako nominálními a nepředpokládá jejich přirozené pořadí (tj. v našem případě ordinální data), to pak vede k nevyužití důležitých informací o daném měření, což může zkreslovat výsledky. Použili jsme proto k těmto účelům běžně používaný korelační koeficient, který měří po párech dat korelace mezi posuzovateli, kteří používali ordinální stupnici, konkrétně jsme použili Spearmanův korelační koeficient pro

⁵ V kontextu reálného zkoušení hodnotí výkon žáka vždy dva hodnotitelé, přičemž jeden má roli výlučně hodnotitele, se žákem nekomunikuje, ale pouze poslouchá a hodnotí ho v oblasti gramatiky a slovní zásoby, výslovnosti a interaktivní komunikace. Druhý hodnotitel již nemá tuto hodnoticí funkci tak širokou, je totiž se žáky v interakci a věnuje se zajištění stejného prostoru pro vyjádření obou zkušovaných, z tohoto důvodu pak uděluje pouze jednu globální známku celkově za celý výkon.

pořadová data. Nicméně tento ukazatel shody posuzovatelů pracuje pouze s relativní pozicí, tj. například 1-2-1-3 je považováno za zcela korelované s 2-3-2-4, protože může být získáno přidáním 1 ke každé hodnotě.

Reliabilitu jsme měřili jako shodu testerky a naší hodnotitelky u úkolu KET9 na mluvení u 14 žáků a 41 žáků u úkolu KET5 na psaní. Do měření shody hodnocení byla zahrnuta data z jedné velké školy, jelikož se však jednalo o první školu, kde jsme nahrávali rozhovory, ukázalo se, že ne všechny nahrávky jde použít, proto je rozdíl v počtech dat od žáků u psaní a mluvení. Shodu jsme dělali hned na první škole tak, aby jedna hodnotitelka stíhala hodnotit velké množství dat, jednak aby nedošlo k časovému posunu ve výzkumu, jednak aby školy mohly dostávat zprávy z evaluace.

a) Shoda posuzovatelek v hodnocení úkolu KET9 na mluvení

Atestovaná testerka používala nové půlbodové stupnice pro hodnocení jazykové promluvy žáků, tak jak je platná v současnosti (*Key for Schools: Handbook for Teachers*, 2014) a naše hodnotitelka pěti bodovou stupnici celých čísel platnou v roce vydání námi použitého testu KET (2008) v manuálu, který používáme, který má celé body na šesti bodové škále od 0 po 5 (viz výše). Porovnáváme tato hodnocení a zaokrouhlená hodnocení testerky KET směrem k hodnotám naší hodnotitelky (příloha 37). Jelikož nemělo smysl žádat testerku, aby hodnotila podle stupnice, kterou nepoužívá, nebo hodnotit starší test, který používáme pomocí nové stupnice, přistoupili jsme k tomu zaokrouhlení. Testerka s naší hodnotitelkou nerealizovaly zácvik hodnotitelů, protože naším cílem nebylo, aby se co nejvíce shodly a sladily, ale zjistit, zda úkoly KET hodnotíme tak, jak je doporučováno u oficiálních KET testů. U oficiálních testů KET se tolerují rozdíly mezi hodnotiteli v rozmezí jednoho bodu.

Tabulka 4 ukazuje míru shody mezi naší hodnotitelkou a testerkou KET. Pokud bychom se drželi doporučení KET testování, je postačující částečná shoda, která je u všech parametrů 100 % kromě výslovnosti, kde je na 93 %.

V příloze 37 je k dispozici tabulka hodnocení naší hodnotitelkou a testerkou (s půlbody a zaokrouhleně k hodnocení naší hodnotitelky, jelikož půlbod mohl být míněn jak nahoru tak dolů, proto jsme nezaokrouhlovali automaticky nahoru). Tento přístup zaokrouhlování zvyšuje naměřenou shodu obou posuzovatelek. Testerka KET použila u 22 hodnocení ze 41 (tj. 52 %) u 12 úkolů/žáků ze 14 (86 %) v hodnocení půl body. Tyto půlbody byly v 16 případech zaokrouhleny nahoru tak, aby hodnocení testerky bylo blíže hodnocení naší posuzovatelky. To lze interpretovat tak, že naše hodnotitelka hodnotí úspěšnost řešení úkolu systematicky vyšším skóre, což je z hlediska reliability škály pozitivní informace, protože naznačuje, že stupnice je spolehlivá a liší se ne náhodně, ale systematicky pouze hodnotitelé.

Tabulka 5 níže ukazuje shodu hodnocení naší hodnotitelky a testerky KET a počet případů, kdy naše hodnotitelka hodnotila vyšším skóre a nižším skóre.

Tabulka 4

Míra shody mezi naší hodnotitelkou a testerkou u úkolu KET9 na mluvení

míra shody	gramatika a slovní zásoba	%	výslovnost	%	interaktivní komunikace	%	mluvení (celkem)	%	mluvení celkem (částečná shoda 3 body)	%
úplná shoda	10	71,43	5	35,71	9	64,29	4	28,57	4	28,57
částečná shoda (rozdíl max. 1 bod)	14	100,00	13	92,86	14	100	10	71,43	14	100,00
neshoda (rozdíl max. 2 body)	0	0,00	1	7,14	0	0	4	28,57	0	0,00
neprotá neshoda (rozdíl max. 3 body a více)	0	0,00	0	0,00	0	0	0	0,00	0	0,00

Tabulka 5

Systematické vyšší skórování řešení úloh naší hodnotitelkou

typ hodnocení	stejně hodnocení	%	vyšší hodnocení naší hodnotitelkou	%	nižší hodnocení naší hodnotitelkou	%	celkem
dílič hodnocení aspektů úkolu	5	11,90	26	61,90	9	21,43	42
celkové hodnocení mluvení	2	14,29	10	71,43	2	14,30	14

Pozn.: Výsledky testerky KET zde nejsou zaokrouhlovány směrem k výsledkům naší hodnotitelky.

Shodu posuzovatelek jsme měřili pomocí Spearmanova korelačního koeficientu určeného také pro tyto účely. Výsledky bez zaokrouhlování hodnocení testerky KET směrem k hodnocení naší hodnotitelky byly velmi podobné (tab. 6).

Tabulka 6

Spearmanův korelační koeficient shody hodnotitelek KET úkolu na mluvení

hodnocené oblasti	bez zaokrouhlení hodnocení testerky KET	zaokrouhlené výsledky testerky KET směrem k hodnocení naší hodnotitelky	bez zaokrouhlení / / se zaokrouhlením hodnocení
	R	R	p < 0,05
gramatika a slovní zásoba	0,62	0,77	sig.
výslovnost	0,45	0,45	nesign.
interaktivní komunikace	0,71	0,76	sig.
celkové hodnocení mluvení	0,75	0,76	sig.

Silné korelace lze vidět u hodnocení gramatiky a slovní zásoby a úrovně interaktivní komunikace. Středně silná korelace mezi hodnocením testerky KET a naší hodnotitelky byla u výslovnosti, ale statisticky nevýznamná. Právě u výslovnosti se hodnocení testerky a naší hodnotitelky lišilo nejvíce – naše hodnotitelka systematicky nadhodnovala výsledky žáků v oblasti výslovnosti oproti testerce, a to řádově o bod. Bodový rozdíl je však při oficiálním testování KET považován za přirozený a schválený rozdíl v hodnocení. Zjišťovali jsme tedy korelaci hodnocení testerky KET a naší hodnotitelky bez zahrnutí výslovnosti do celkového hodnocení, ke změně síly či významnosti vztahu nedošlo ($R = 0,76$, $p < 0,05$). V přílohách 37–41 jsou k dispozici grafy znázorňující shodu hodnocení testerky KET a naší hodnotitelky u úkolu na mluvení.

Na základě výše uvedených výsledků lze říci, že naše hodnocení úkolu KET9 odpovídá hodnocení atestovanou testerkou KET, a dá se tedy předpokládat srovnatelnost výsledků z našeho výzkumu s výsledky KET testování v ČR a ve světě (co se týče vybraných úkolů). Zároveň je třeba upozornit na mírně pozitivnější hodnocení výsledků KET v našem výzkumu, především se to týká výslovnosti v mluveném projevu žáků.

b) Shoda posuzovatelek v hodnocení úkolu KET5 na psaní

V příloze 42 a 43 je k dispozici tabulka s konkrétními výsledky hodnocení úkolu na psaní naší hodnotitelkou a testerkou KET a graf, který tyto výsledky porovnává. Nemusí se jednat o stejné žáky jako u zjišťování shody u předchozího úkolu KET9 na mluvení. Shoda posuzovatelů na hodnocení psaného projevu žáků představovala 88 % (viz tab. 7), pokud budeme akceptovat doporučení KET, že jednobodový rozdíl je považovaný za běžný.

Tabulka 7

Procentuální míra shody naší hodnotitelky a testerky KET u hodnocení písemného projevu

míra shody hodnocení	%	N z celkem 41
úplná shoda	41	17
částečná shoda (rozdíl max. 1 bod)	88	36
neshoda (rozdíl max. o 2 body)	12	5
naprostá neshoda (max. o 3 a více bodů)	0	0

U úkolu KET5 na psaní se zpětně na základě zjišťování příčin rozdílů v hodnocení ukázalo, že testerka KET uznávala výsledky žáků, kteří nesplnili minimální rozsah psaného textu, což je dle manuálu KET (2008) vylučující kritérium, tj. nehodnotila je nulou nebo minusovým bodem, když žáci nedodrželi minimální rozsah, což však naše hodnotitelka činila. Rozdíl v postupu je daný testováním k roku 2008 a současným. Tato skutečnost však překvapivě neměla větší než minimální vliv na zjištěnou míru shody hodnocení, proto jsme nerealizovali opravné hodnocení za účelem měření shody posuzovatelů. Naše hodnotitelka opět o něco málo hodnotila psaný projev žáků vyšší bodovou hodnotou (viz tab. 8).

Tabulka 8

Analýza systematického nadhodnocování/podhodnocování hodnotiteli (úkol KET5 na psaní)

hodnocení	četnost	%	bez hodnocení nulou	
			četnost	%
stejně hodnocení	17	41,46	16	45,71
vyšší hodnocení naší hodnotitelkou	15	36,59	12	34,29
nižší hodnocení naší hodnotitelkou	9	21,95	7	20,00
celkem	41		35	

Shodu posuzovatelů jsme měřili také pomocí Spearmanova korelačního koeficientu. Korelace hodnocení obou hodnotitelek u úlohy na psaní byla silná ($R = 0,66$, $p < 0,05$), při vyloučení případů hodnocených nulou ($R = 0,62$, $p < 0,05$). Výše korelačního koeficientu je však závislá na počtu případů, s rostoucím počtem obvykle klesá. Lze tedy říci, že i v případě úkolu na psaní jde považovat naše výsledky za korespondující s hodnocením KET atestovanou testerkou a jsou v tomto smyslu spolehlivé.

Shoda hodnotitelky úloh na produktivní řečové dovednosti se sebou samou v čase

Stabilitu hodnocení úloh KET5 na psaní a KET9 a KET10 na mluvení naší hodnotitelkou jsme měřili na začátku hodnocení (květen 2014) a po celém hodnocení (září 2014) pomocí opakovaného měření na týchž datech. Jednalo se o vzorek 23 žáků, jejichž úkoly na psaní a mluvení byly hodnoceny jako první v našem projektu, přičemž ne u všech žáků byly k dispozici všechny řešené úlohy. Hodnocení úkolu KET5

na psaní bylo srovnáváno na vzorku 19 žáků, úkolu KET9 na 17 žácích a úkolu KET10 na mluvení na vzorku 19 žáků. Hodnoty reliability u hodnocení dovednosti mluvení byly vypočítány pro úlohy 9 a 10 zvlášť, jelikož se v každé úloze jednalo o jiný typ promluvy (jednou je žák v roli tazatele, podruhé je daná žák v roli odpovídajícího).

Pro srovnání a zjištění konzistentnosti hodnocení byl vypočítán vnitřní koeficient korelace ICC (Iramaneerat et al., 2008). U všech hodnocení byly získány vysoké hodnoty: u hodnocení úlohy KET9 na mluvení ICC = 0,99; u hodnocení úlohy KET10 ICC = 0,99 a u hodnocení KET5 na psaní ICC = 0,94. Z tohoto hlediska lze považovat hodnocení naší hodnotitelky za konzistentní.

Reliabilita testu a škál

Zjišťovali jsme také reliabilitu naší zkrácené verze testu KET, byla uspokojivá, dosahovala hodnoty Cronbachova alfa 0,85 s průměrnou korelací mezi skóre z jednotlivých položek testu 0,38 (od 0,21 u poslechové úlohy KET6 a úlohy KET3 na čtení až po 0,51 u úloh na čtení KET2 a KET1). Koeficient byl počítán na úplných datech, tj. N = 178, chybějící data (N = 284) byla z analýzy vyloučena po případech. Počet položek (jazykových úkolů) ve škále byl 10. Odstraněním žádné položky by ke zvýšení koeficientu reliability nedošlo. Ve střední míře jsou mezi sebou korelované také skóre z jednotlivých řečových dovedností (od 0,39 pro poslech a psaní až po 0,55 pro čtení a poslech, kdy poslech předpokládá vždy čtení vět v úkolu v angličtině). Koeficient Cronbachova alfa dosahoval pro řečovou dovednost čtení měřenou čtyřmi úkoly KET hodnoty 0,78 (N = 340) při vzájemné korelaci položek 0,47. Pro řečovou dovednost poslechu měřenou třemi úkoly KET nabýval nedostačující (ale blízké limitní hodnotě 0,70) hodnoty 0,67 (N = 321) s vnitřními korelacemi průměrně 0,40 a pro mluvení měřené dvěma položkami 0,91 při korelaci 0,84 (N = 280). Psaní bylo měřeno pouze jedním úkolem.

Žákům nebyl dán časový limit na vyplňování, jako je tomu u cambridgeských zkoušek, jejich výsledky by tedy měly dopadat lépe než u cambridgeských zkoušek. Slabší žáci často nestihli celý KET vyplnit z časových důvodů, jejich výsledky nebyly započítány, protože nebylo jednoznačné, zda úkol nevyplňovali (nebodované) nebo ho nestihli (nula bodů). Tím se zlepšují průměrné výsledky oproti skutečnosti. Nicméně žáci se na test nepřipravovali, také nemuseli vnímat vyplňování testu jako testovou situaci, a nemuseli se tak přiměřeně snažit, což může naopak vést k horším výsledkům v testu KET. Pouze 33 % žáků, kteří vyplnili celý test (všech 10 úkolů, celkem 184 žáků), dosahovalo požadované úrovně A2 (tj. KET úkoly splnilo nad 70 %).

Rozložení dat z testových úloh a výpočet testového skóre

Testovali jsme také normalitu rozložení skóre jednotlivých testových úloh, za řečové dovednosti i celý náš zkrácený test pomocí testu Kolmogorova-Smirnova, většinou se jednalo o ne normální rozložení skóre, vyjma čtení (K-S d = 0,07, p < 0,10), mluvení (K-S d = 0,07, p < 0,15) a celkového skóre z testu počítaného jako průměr

skór z řečových dovedností (K-S $d = 0,05$, $p > 0,20$), kde bylo rozložení dat blízké normálnímu. V souladu s těmito výsledky jsou následně voleny další parametrické nebo neparametrické testy.

Za jednotlivé řečové dovednosti byla počítána průměrná skóre, u nichž bylo předpokladem, že žák řešil všechny úkoly (a mohl je nevyřešit), tj. vyloučeny byly případy, kdy žák úkol neřešil. Podobně jsme postupovali u celé naší zkrácené verze KET testu, průměr za test byl počítán jen u těch žáků, kteří měli průměr z dovedností. Tzn., že úspěšný v testu KET ($\geq 70\%$) může být žák, který byl neúspěšný v některé dovednosti, stejně tak úspěšný v řečové dovednosti ($\geq 70\%$) může být žák, který je neúspěšný v některém z úkolů, z něhož se skóre za řečovou dovednost skládá (tab. 9). Toto řešení nám z výsledků vyřazuje nejslabší žáky, stejně jako sběr dat, výsledky jsou proto bez těchto žáků. Důsledky tohoto výpočtu jsou také pro další analýzy, například u analýz strategií použitých při řešení úloh KET (šablony), uvádíme u úspěšných žáků příklady z úkolů, které žáci úspěšně řešili skutečně úspěšně. Úspěšnost v testu byla počítána jako $\geq 70\%$ správně, což odpovídá metodice KET (2008). Na rozdíl od KET metodiky však zavádíme úspěšnost za jednotlivé dovednosti $\geq 70\%$, se kterými KET metodika nepracuje, ovšem cambridge-ské testy vyšších úrovní ano.

Ukazuje se tedy, že největší podíl žáků, kteří byli úspěšní v dovednosti a měli současně nějaký z úkolů pod 70% správně (úkoly se skládaly z více odpovědí hodnocených body), byl u čtení, kde se jednalo dokonce o 66% z úspěšných žáků (tab. 9). U psaní se tento rozdíl nevyskytoval, protože psaní bylo měřeno jedním komplexním úkolem. Celkem bylo 11 žáků, kteří byli úspěšní v dovednosti, ale u dvou úkolů nedosáhli úspěšnosti $\geq 70\%$.

Tabulka 9

Úspěšnost za dovednost versus úspěšnost za všechny úkoly v dovednosti

řečová dovednost	úspěšní $\geq 70\%$	nějaký úkol pod 70%	% ze všech úspěšných
čtení	29	19	65,52
poslech	49	26	53,06
psaní	28	0	0,00
mluvení	28	6	21,43

5.4.9 Šablony na strategie užití při řešení jazykových úloh testu KET

Strategie a další postupy použité přímo při řešení jazykového úkolu testu *Key English Test for Schools* (KET, 2008) na řečové dovednosti poslech, čtení, mluvení a psaní, reportovali žáci na druhou stranu listu s jazykovým úkolem (viz příloha 3). Žáci měli za úkol se zamyslet nad celým úkolem, nad tím, jak při řešení postupovali a o čem přemýšleli. Do bublin v šabloně pak měli zapsat, jak postupovali a o čem přemýšleli,

jaké volili strategie k řešení úkolu, co jim při řešení úkolu pomohlo, na co se zaměřovali. Každý krok měli psát do samostatné bubliny. K případným dalším krokům si měli dokreslit nové bubliny.

Tato technika sběru dat vychází z techniky *komiksových šablon (comix templates)* rozvíjených na *London School of Education*. Templates (šablony) jakožto alternativní, zajímavá a nová technika používaná především v kvalitativním výzkumu, staví na vizuálně-verbálních prostředcích běžných a oblíbených u dětí a mládeže, kteří s nimi tedy přirozeně umí pracovat, proto nebývá ve výzkumu třeba dlouhého vysvětlování, jak mají postupovat. Bubliny v šablonách znázorňují jako v komiksech myšlenky člověka a rámečky reprezentují, co řekl (v případě výzkumného použití také, co udělal). V našem výzkumu jsme po pilotáži od rámečků (představujících řečené nebo činnosti) ustoupili vzhledem k tématu strategií užívání jazyka, protože strategie obvykle představují především mentální procesy a také proto, že žáci neodlišovali mezi myšlenkami a tím, co fyzicky dělali. V našem výzkumu jsme použili šablony ve variantě pro dívky a ve variantě pro chlapce, což se projevilo jen v grafické formě (obrázek dívky, nebo chlapce) a v jazykové (viz příloha 3).

Pilotáž⁶ nástroje proběhla ve dvou fázích. První fáze proběhla na jedné dívce z devátého ročníku základní školy. Cílem bylo ověřit funkčnost nástroje, tedy zda elicituje žákovskou reflexi strategií, které používá při řešení úkolů testu KET na úrovni A2 dle SERRJ (2001). První verze nástroje obsahovala dva typy „bublin“: první typ měl za cíl elicitovat shluky používaných strategií (tzn. které strategie žák k řešení úlohy použil), druhý typ pak byl zaměřen na sekvence strategií (tzn., jak žák používal strategie v časové následnosti). Dále byla ověřována časová náročnost nástroje a srozumitelnost zadání. V rámci pilotáže žákyně řešila kompletní test KET, po každé úloze vyplňovala „bubliny“, a poté s ní byl veden rozhovor, ve kterém jsme se zaměřili na problémy spojené s řešením testu a vyplňováním šablon. Výsledky pilotáže ukázaly, že nástroj sice elicituje vědomě používané strategie, ale z rozhovoru vyplynulo, že žáci pravděpodobně nebudou zvyklí reflektovat svoje vlastní postupy při řešení úloh. Navíc rozdělení šablony na dva typy se ukázalo jako nefunkční, protože žákyně nebyla schopna rozlišovat mezi shluky a sekvencemi strategií. Nástroj byl také časově velmi náročný. Z hlediska zadání byl srozumitelný a jasný. Na základě pilotáže byl pak nástroj upraven: Ve finální verzi jsme ponechali pouze jeden typ „bublin“, ve kterém žáci popisují svůj postup řešení dané úlohy. Aby nebyl nástroj tak časově náročný, vybrali jsme pouze 10 úloh z testu KET. Úlohy byly vybírány podle dovedností (čtení, psaní, poslech a mluvení) a dle zaměření na dílčí dovednosti (např. v dovednosti čtení jsou to: globální porozumění, selektivní porozumění a detailní porozumění čtenému textu).

⁶ První pilotáž realizoval M. Janík, druhou K. Švejdíková.

Po úpravách proběhla druhá fáze pilotáže s další žákyní z 9. ročníku z okolí Brna, která měla na vysvědčení vyznamenání a z anglického jazyka obvykle chvalitebně. Byla ale spíše zaměřená technicky, hlásila se na gymnázium a na střední průmyslovou školu. Cílem pilotáže bylo ověřit, zda rozumí instrukcím, zda je schopná si uvědomit strategie použité při řešení úkolu a reflektovat je. Dále jsme zjišťovali, zda žákyně rozumí instrukcím v úkolech testu KET spojeným s šablonami a jak dlouho trvá vyplnění testu a šablon ke strategiím. Pilotáž byla provedena na všech 10 úlohách KET, které i s reflektováním strategií zabraly více jak dvě a půl hodiny. Dívka splnila KET na 59 %, což je pod úroveň A2. U dovednosti čtení byla hodnocena její úspěšnost na 60 %, u psaní rovněž na 60 %, u dovednosti poslechu 75 % a u mluvení 47 %. Po skončení řešení každé jazykové úlohy KET reflektovala žákyně své použité strategie do šablon, které mají formu komiksových bublin. V pilotní verzi šablon (viz příloha 44) měli žáci popsat nejprve své postupy a jednotlivé kroky řešení úlohy a posléze ke každému kroku pak do komiksové bubliny zapsat strategie, které používali při konkrétním kroku. Záměrem bylo, aby byli žáci schopni odlišit postupy od myšlenek. Pilotáž však ukázala, že toto zadání je příliš kognitivně náročné. Dívka nebyla schopná postupy od strategií odlišit, v obou případech většinou pouze přeformulovala věty, někdy dokonce přímo doslovně opsala strategii od souvisejícího postupu (příloha 45 a 46). Na základě těchto zjištění jsme se rozhodli vytvořit jinou verzi šablon, kde už žáci postupy a strategie neodlišují, ale jsou vyzváni k reflektování co možná nejpodrobnějších kroků a strategií k řešení úkolu a na co se při řešení zaměřili (příloha 3).

5.5 Vzorek a jeho výběr

V realizovaném výzkumu se jednalo o *náhodný* (pravděpodobnostní) výběr základních škol z Jihomoravského kraje a úplný výběr tříd na úrovni devátého ročníku dané základní školy a úplný výběr žáků na úrovni třídy, resp. jazykové skupiny. Výběr škol proběhl na základě seznamu základních škol s úplným druhým stupněm, který byl sestaven v roce 2011 na Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v rámci výzkumu klimatu školy, učebních podmínek v přírodovědě a anglického jazyka na základních školách, a to pomocí generátoru náhodných čísel v programu Statistica⁷. Tento starší výběr byl zvolen z důvodu možného propojení dat právě na tyto předchozí výzkumy a sledování vývoje škol a změn na nich, nejen za Jihomoravský kraj obecně.

Osloveno bylo nejprve mailem, pak telefonicky 26 škol, z nichž s účastí souhlasilo 16 škol. Následně byl navázán přímý kontakt se školou, obvykle již ve vazbě na sběr dat. Ostatní školy (2 brněnské a 7 škol mimobrněnských z Jihomoravského kraje)

⁷ Za seznam děkujeme našemu kolegovi dr. Petru Najvarovi z Institutu výzkumu školního vzdělávání.

odmítly participovat na výzkumu převážně z důvodu časové vytíženosti, která byla dána organizací sportovních akcí, obdobím přijímacích zkoušek a školních výletů, participací na jiných projektech nebo neplněním tematického plánu. Jedna škola odmítla spolupracovat kvůli změně učitele anglického jazyka. Celkem se výzkumu zúčastnilo *16 základních škol, 25 tříd* (často dělených dále do jazykových skupin) a *462 žáků*. Na školu bylo ve výzkumu průměrně 28,88 žáků (min. 8 a max. 63), odpovídající velikosti 9. ročníku na dané škole. Školy účastníci se výzkumu (názvy nejsou oficiální) byly tyto: ZŠ Pavlovská, Brno; MZŠ Žďánice; ZŠ J. Babáka, Brno; ZŠ Bzenec; ZŠ Kuldova, Brno; ZŠ Modřice; ZŠ Sirotkova, Brno; ZŠ Rousínov; ZŠ Mutěnická, Brno; ZŠ Želešice; ZŠ Velké Němčice; ZŠ Vejrostova, Brno; ZŠ Černá Hora; ZŠ Hustopeč; ZŠ Jana Broskvy, Chrlice; ZŠ Prosiměřice. Výzkumu se účastnilo 21 učitelů těchto žáků, přičemž data o podpoře strategií učení angličtině máme od 18 učitelů. Do dat žáků byla rozkopírována data od 16 učitelů (ve dvou případech byla spojena data dvou až tří učitelů v těch položkách, kde měli stejné odpovědi).

Ve vzorku bylo 51 % chlapců (234) a 49 % dívek (226), u dvou respondentů nebylo pohlaví uvedeno. Žáci v daných 9. ročnících byli narozeni v letech 1998 (224 žáků, 48 %), 1999 (212 žáků, 46 %), další neuvedli datum narození a tři uvedli narození v roce 1997, jeden v roce 1996. Žáci tedy byli v roce daného výzkumu (2014) ve věku 15–16 let a učili se angličtinu jako cizí (případně další) jazyk průměrně 7,07 let (min. 3 roky, max. 16, Me = 7, Mo = 7, SD = 1,24, N = 427), což odpovídá počátku učení se angličtině od 3. ročníku základního vzdělávání.

Pro druhý okruh analýz, tj. analýz deklarovaných žákovských strategií užitých při řešení jazykového úkolu KET (tzv. strategií užívání jazyka) měřených pomocí písemných odpovědí žáků do šablon, byl vybrán *záměrným* výběrem *vzorek 79 žáků*. Kritériem výběru žáků do vzorku byla úplnost jejich dat⁸, tj. žák měl vyplněné nebo částečně vyplněné všechny úkoly testu KET (nebo bylo zřejmé, že úkoly řešil a nevěděl jak) a vyplněné všechny šablony na strategie u úkolů KET, vyplněné všechny dotazníky, včetně učitelského dotazníku, a to co neúplněji co se týče jednotlivých položek. Vyplnění šablon na strategie však automaticky neznamenalo, že by dané výroky žáka byly následně také automaticky kódovány jako strategie užívání jazyka (což lze vidět v kapitole výsledků, např. u popisu sekvencí strategií použitých při řešení úloh z řečových dovedností, kap. 14). Z detailní analýzy strategií u úkolů KET ve vazbě na úspěšnost v úkolu KET byli tedy vyřazeni žáci s neúplnými daty. Tendenci mít neúplná data vykazovali spíše žáci, kteří by v testu KET byli pravděpodobně neúspěšnější, jelikož ani nestihli vyplnit některé úkoly KET. V tomto smyslu naše výsledky a porovnání úspěšných a neúspěšných žáků KET nevypovídá o žácích nejslabších v angličtině a výsledky jsou posunuty směrem k úspěšnějším žákům v jazyce (viz také např. úspěšnost v testu KET).

⁸ Zvažovali jsme i jiné varianty výběru, nakonec po náhledu na data byla zvolena relativně technicistní varianta, umožňující však další analýzy nakódovaných dat v zajímavých kontextech dalších proměnných, které připravujeme pro časopisecké studie.

5.6 Sběr dat

Pilotáž se v našem výzkumu týkala především šablon na záznam užitých strategií při řešení jazykových úkolů testu KET a dotazníku na styly učení. Tyto pilotáže jsou popsány přímo u popisu daného nástroje v kapitole o metodách sběru dat. Ostatní nástroje byly standardizované (postoje, předpoklady, motivace) nebo kvazistandardizované (strategie učení, test KET) nebo jsme s nimi měli předchozí zkušenosti (demografický dotazník). Celková realizace výzkumu byla ověřena na jedné větší škole v červnu 2013 (dotazníková část) a v dubnu 2014 (druhá část s KET úkoly).

Hlavní sběr dat probíhal v období květen až červen 2013 a duben až červen 2014. Největší část dat byla sbírána v dubnu až červnu 2014, kdy žáci devátého ročníku již měli po přijímacích zkouškách na střední školy a pro sběr dat byl tedy určitý prostor a zároveň jsme data sbírali skutečně na konci klíčové etapy základního vzdělávání. Sběr dat probíhal v hodinách anglického jazyka, případně v suplovaných hodinách. Celková časová náročnost byla asi 2,5 vyučovací hodiny s tím, že v první hodině (45 minut), případně druhé, zadávali dotazníky a test KET výzkumníci (obvykle dva výzkumníci, výjimečně jeden, tři nebo čtyři), a to ve všech třídách devátého ročníku dané školy.

Nástroje byly žákům administrovány v následujícím pořadí: dva úkoly z testu KET na mluvení s šablonou na použité strategie, dotazník na motivaci, demografický dotazník, strategie učení, styly učení, zbytek úkolů KET s šablonami na použité strategie. Výzkumníci obvykle stihli zadat úkoly KET9 a KET10 na mluvení, pořídit audiozáznam realizovaných rozhovorů a sesbírat šablony o strategiích mluvení žáků, dále obvykle stihli žáci vyplnit dotazníky a případně první úkoly KET, s tím, že slabší žáci nestihli vyplnit všechny dotazníky a odevzdali je až učitelé během dalších týdnů. Učitel pak v následujících hodinách v průběhu následujících týdnů průběžně s žáky vyplňoval další úkoly, případně dotazníky. KET úkoly byly svázány do pracovního sešitu a ty, které žáci stihli vyplnit, jsme si odtrhli a vzali rovnou s sebou. Učitelé zbývající vyplněné nástroje obvykle zasílali poštou, výjimečně si je výzkumníci byli na škole vyzvednout. Z jedné školy se tato zasílaná část dat ztratila poštou a jedna škola nebyla s to výzkum dokončit z důvodu vytíženosti žáků, v tomto smyslu pracujeme s jejich neúplnými daty, která jsou pak párově nebo po případech vyřazována dle typu statistických analýz.

Učitelé dostávali k dispozici *manuál k administraci* (příloha 9) s výsledky testu i návodem pro interpretaci výsledků dotazníků a mohli po vyplnění sdělit žákům výsledky nebo s nimi dále pracovat. Každá škola (celkem 16) obdržela relativně obsáhlou, individuální *evaluační zprávu*, tj. komplexní výsledky za svou školu v porovnání s ostatními školami ve vzorku a někdy i normou za ČR, pokud byla k dispozici (např. u učební motivace, postojů k předmětu a předpokladům pro školní výkon). Součástí administrace nástrojů na školách byl i *Záznamový arch k výzkumu* pro výzkumníky (příloha 8), kam uváděli podmínky sběru dat, informace o škole, učebnici používanou při výuce, aprobaci učitele atd.

5.7 Metody analýzy dat

V práci používáme v základu dva typy analýzy dat:

- a) Dotazníky (používání strategií učení, podpora strategií učení, styly učení, postoje k předmětu, předpoklady pro výkon, učební motivace, výkonová motivace, demografický dotazník) a znalostní test (modifikace testu KET) analyzujeme pomocí *statistických technik* (deskriptivní a inferenční statistiky).
- b) Šablony na strategie užité při řešení jazykových úkolů KET analyzujeme pomocí námi sestaveného *kategoriálního (kódovacího) systému* strategií užívání jazyka u řečových dovedností poslech, čtení, mluvení a psaní, který byl vytvořen na základě teorie s oporou o data. Výroky žáků byly nejprve kódovány, poté byly jednotlivé kategorie analyzovány pomocí základní deskriptivní statistiky (absolutní četnosti, relativní četnosti) a kvalitativních analýz založených na rozboru konkrétních *výroků žáků* o používání strategií při řešení jazykových úkolů testu KET.

Data z dotazníků a testu KET byla přepisována do Excelu, následně importována do programu *IBM Statistica* verze 22, kde proběhla kontrola a čištění dat především pomocí četnostních tabulek. Analýzy byly realizovány v *IBM Statistice* verzi 22 a některé transformace dat a grafy (pruhové, sloupcové) byly realizovány v Excelu. U dotazníků a testu byly použity základní deskriptivní statistiky jako absolutní četnosti, relativní četnosti, střední míry (průměr, medián, modus), směrodatné odchylky, kvartily a percentily. Bylo také zjišťováno rozložení dat pomocí testu Kolmogorova-Smirnova a testována struktura dat pomocí konfirmatorní faktorové analýzy v *Mplus* verzi 7 a exploratorní faktorové analýzy ve *Statistice*. Vztahy zjišťujeme pomocí Spearmanova koeficientu pořadové korelace, pokud nejsou data normálně rozložena, což je většina případů a pomocí Pearsonova korelačního koeficientu, pokud vykazují rozložení blízké normálnímu. Rozdíly dvou proměnných jsme testovali pomocí U-testu, v případech nikoli normálního rozložení dat, jinak pomocí t-testu, pokud byly splněny jeho další předpoklady. Rozdíly více proměnných byly zjišťovány pomocí ANOVY nebo neparametrické Friedmanovy ANOVY.

Chybějící data byla dle typu analýzy vylučována buďto po případech, nebo párově. Chybějící data vznikala nevyplněním některých dotazníků nebo jejich částí z důvodu, že to žák nestihl, nechtěl vyplnit aj. a v ojedinělých případech také, že nebylo možné některý z dotazníků, KET úkolů nebo šablon na strategie přiřadit k určitému žákovi, jelikož například nevedl své jméno. Dotazníky a KET úkoly a šablony na strategie nemohly být zcela anonymizované, protože bylo třeba propojit všechny nástroje a jejich data s konkrétním ID jednotlivého žáka. Anonymizace z hlediska učitele probíhala tak, že některé dotazníky byly sbírány s datem narození žáka, které pak bylo přes demografický dotazník propojováno na jeho jméno, třídu a školu. Zvažovány byly i jiné způsoby anonymizace, např. přidělení čísla žákovi nebo uvedení jen přezdívky, ale nebyly realizovány, jelikož byly nevýhodnější než výše zvolený způsob sběru dat.

5.7.1 Kategoriální systémy strategií užívání jazyka u úloh testu KET na řečové dovednosti

Kategoriální systémy žákovských strategií užívání jazyka byly použity jako nástroj pro obsahovou analýzu žákovských výpovědí elicitovaných pomocí šablon (*templates*) pro záznam strategií užitých k řešení jazykového úkolu testu KET, které žáci vyplňovali bezprostředně po řešení úkolů námi modifikovaného testu KET. Pro každou řečovou dovednost byl vyvinut samostatný kategoriální systém, přičemž u všech systémů byla zachována obdobná struktura a některé kategorie jsou společné napříč všemi kategoriálními systémy nebo v rámci obou kategoriálních systémů pro receptivní a produktivní řečové dovednosti. Tyto kategoriální systémy byly vytvořeny s cílem analyzovat vybrané testové úlohy, jejich širší využití tedy předpokládá další rozpracování a úpravy (viz kap. 5.8). V podkapitole nejprve popíšeme proces tvorby kategoriálních systémů, stručně představíme jejich společnou strukturu a specifika, a poté nastíníme proces kódování prostřednictvím těchto kategoriálních systémů. Jednotlivé kategoriální systémy jsou prezentovány v tabulkách 10 až 13 níže a navazují na teorii prezentovanou v kapitole 4.3.

Tvorba kategoriálních systémů strategií užitých žáky při řešení úloh testu KET na řečové dovednosti

Při tvorbě kategoriálních systémů jsme vycházeli v první fázi z teorie (odborných lingvodidaktických publikací, především z Harmera, 1994; Janíkové, 2008; Cohena a Weaverové, 2006; viz dále a kap. 4.3). Vzhledem k typu dat však nebyly původně navržené kategorie dostatečně funkční, proto byly doplněny o kategorie vycházející ze samotných dat získaných během předvýzkumu na datech z jedné školy a později hlavního výzkumu na cvičných souborech dat. Takto indukované kategorie tak nejsou v mnoha případech strategiemi v pravém slova smyslu, ale vzhledem k povaze převažujících výroků žáků jsme se je rozhodli v systémech ponechat, jelikož vypovídají o způsobu reflexe a verbalizace užitých žákovských postupů (jsme si však vědomi tohoto nepřesného označení a chápeme tento problém jako jistý limit našeho výzkumu, viz kap. 13 a 14).

Nejprve byl navrhován kategoriální systém pro řečovou dovednost poslech a sladování na datech z předvýzkumu k úkolu KET8, na jeho základě byl následně sestavován kategoriální systém pro druhou receptivní řečovou dovednost čtení, který byl precizován především na základě strategií užitých žáky u úkolu KET4. Pro dopřesňování kategoriálních systémů byly voleny nejprve nejkompexnější jazykové úkoly testu KET, které měly také komplexněji elicitovat strategie užitě žáky při řešení úkolu, které žáci uváděli do šablon pro záznam strategií. Následně byly vytvářeny kategoriální systémy pro produktivní dovednosti mluvení (na úkolu KET9) a psaní (úkol KET5).

Navržené kategoriální systémy byly pilotovány na datech z předvýzkumu a následně modifikovány (především se jednalo o upřesňování názvů kategorií a podkategorií a jejich popisů, slučování a rozdělování podkategorií). Tento krok byl vzhledem

k diskrepanci teorie a dat několikrát opakován, dokud nedošlo ke společnému konsensu mezi kódovateli v rámci celého výzkumného týmu. První verze kategoriálních systémů byla posouzena odborníky na lingvodidaktiku a metodologii⁹. Po zpracování podnětů byla následně ověřena konzistentnost kódování a míra shody mezi dvěma kódovateli na datech souboru 30 žáků (podrobněji viz dále). Po menších modifikacích byly kategoriální systémy použity při následné analýze žákovských výroků (souboru 79 žáků). V rámci kódování dat pak byly provedeny pouze drobné úpravy systémů, spočívající především v upřesnění názvu a popisu kategorií/podkategorií, sloučení několika podkategorií a doplnění tří nově indukovaných podkategorií (např. v kategoriálním systému pro řečovou dovednost poslech byla indukována podkategorie 4.5x zaměřením se na neznámá slova). Podobu finální verze kategoriálních systémů prezentujeme v následujícím textu a v tabulkách 10 až 13.

Struktura kategoriálních systémů

Všechny čtyři kategoriální systémy se skládají z pěti oblastí (hlavních kategorií) obsahující celkem 64–69 kategorií a podkategorií. Kategorie ve všech kategoriálních systémech jsou obdobně jako u jiných odborníků (viz např. Chudak, 2007; Janíková 2008, viz kap. 4.3) členěny dle fází řešení úkolu: 1. *před* (představující přípravnou fázi před řešením úkolu, kdy si žák uvědomuje cíl úkolu, aktivizuje dosavadní znalosti, rozmýšlí si další postupy apod.), 2. *během* (zahrnující samotné řešení úkolu) a 3. *po* (spočívající především v zápisu či kontrole řešení úkolu). Ty jsou dále děleny do podkategorií na různé úrovni obecnosti (kategorie byly na základě dat blíže specifikovány prostřednictvím dílčích podkategorií). Kategorie v rámci těchto fází zahrnují žákovské strategie užívání jazyka v kontextu řešení úkolů dané řečové dovednosti. Kategorie 4. *ostatní* a 5. *subjektivní hodnocení úkolu nebo problému s úkolem* nebyly koncipovány jako strategie užívání jazyka, nýbrž jako kategorie dokreslující kontext způsobu řešení zadaných úkolů testu KET (viz dále). Tato výchozí struktura pěti oblastí (hlavních kategorií) byla zachována napříč všemi systémy. Kategorie společné (obdobné) pro receptivní řečové dovednosti byly v názvu označeny zkratkou *re* (např. 1.3 [*re*] *formulace hypotéz a očekávání od textu*), kategorie společné pro produktivní řečové dovednosti zkratkou *pr* (např. 1.6 [*pr*] *příprava promluvy*). Kategorie specifické pro jednu řečovou dovednost byly označeny taktéž příslušnou zkratkou: u řečové dovednosti čtení 2.15 [*čt*] *podtrhávání, zvýrazňování*, u řečové dovednosti mluvení např. 1.9 [*ml*] *zkoušení si celého mluvení „nanečisto“ (nahlas)*, u řečové dovednosti psaní např. 2.5 [*ps*] *zaměřením se na pokyny zadání*. Paralelu mezi systémy představují navíc volné řádky v jednotlivých systémech (viz tab. 10 až 13), které značí chybějící kategorii analogickou s kategoriemi v jiných systémech.

V kategoriálních systémech pro strategie užívání jazyka u receptivních řečových dovedností (viz tab. 10 a 11) v rámci fáze *během* byl rozlišován navíc typ poslechu nebo čtení, tzn. *globální*, *selektivní* a *detailní* poslech či čtení, který je vázán na účel

⁹ Děkujeme paní prof. Věře Janíkové, dr. Františku Tůmovi a dr. Kateřině Lojdové z Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity.

poslechu či čtení (srov. Harmer, 1994, 2006; viz kap. 4), a *nediferencovaný poslech* či *nediferencované čtení* (kategorie vycházející ze získaných dat), u kterého není možné zmíněný typ poslechu či čtení na základě výroku žáka určit. Po těchto kategoriích následují ve fázi *během* kategorie (šedě zvýrazněné), které jsou svým způsobem specifické, jelikož vycházejí přímo z reálných dat, a netýkají se daných typů poslechu či čtení. Navíc je u receptivních dovedností ve všech fázích řešení úkolu rozlišován na základě dat tzv. první a druhý poslech, první a druhé čtení, plynoucí z charakteru úkolu. Například v případě poslechu měli žáci možnost slyšet poslechový text dvakrát, v případě čtení žáci v mnoha případech četli text dvakrát (jednou s cílem globálního čtení, podruhé s cílem vyhledání specifických informací či pro kontrolu).

V kategoriálních systémech produktivních řečových dovedností jsou stejně jako u receptivních řečových dovedností zvýrazněny kategorie fáze *během*, které konkretizují obecněji pojaté předchozí kategorie zaměřené na řešení úkolu, vycházející částečně z teorie (Janíková, 2008) a částečně z dat. Pro produktivní řečové dovednosti (tab. 12 a 13) je pak specifická kategorie 4. *ostatní*, kde jsou více rozpracovány tzv. *další kompenzační strategie* (kategorie 4.5) zaměřené na řešení nějakého komunikačního problému, např. neznalosti slovíček (viz Cohen & Weaver, 2006). Jedná se např. o *parafrázi* (kat. 4.5.2) nebo *použití českého slova místo anglického* (kat. 4.5.3).

Oproti ostatním kategoriálním systémům je specifický kategoriální systém pro řečovou dovednost mluvení (tab. 12), která je vzhledem k charakteru úkolu (zaměřenému na vedení rozhovoru mezi dvěma žáky) chápána jako mluvená interakce. Jiné řečové dovednosti, které jsou spojeny s přípravou či řešením úkolu, tvoří pouze předpoklad pro realizaci promluvy (čtení nahlas připraveného rozhovoru, poslech promluvy druhého žáka). V systému jsou navíc rozlišovány kategorie zaměřené na fáze řešení celého úkolu (např. *1.6.1.2 promyšlení formy vlastní promluvy – příprava všech odpovědí (ústní)*) a kategorie týkající se pouze jednotlivé odpovědi či otázky (např. *1.6.2.2 vytvoření jednotlivé otázky či odpovědi předem*).

Vzhledem k povaze dat (častého výskytu těchto výroků) byla ve všech kategoriálních systémech vytvořena kategorie 5 *subjektivní hodnocení úkolu nebo problému s úkolem*, která představuje kontextuální informace vycházející z komentářů žáků k jejich uvedeným postupům řešení úkolu (nejedná se tedy o strategie užívání jazyka). Tato kategorie zahrnuje *hodnocení obtížnosti úkolu* (kat. 5.1) a *dílčí problémy s úkolem* (kat. 5.2), které se týkají problémů jazykového charakteru, problému s neporozuměním zadání, nedostatkem času na řešení úkolu apod.

Tabulka 10

Kategoriální systém strategií užívaných žáky při řešení jazykových úkolů KET: poslech (úkoly KET 6, 7 a 8)

fáze	typ poslechu	strategie	popis strategie
1. před poslechem (přípravná fáze)	1.1	identifikace a uvědomění si cíle poslechového úkolu	1.1.1 identifikace a uvědomění si cíle poslechového úkolu
	1.2	aktivizace kontextových a jazykových znalostí a zkušeností	1.2 aktivizace kontextových a jazykových znalostí a zkušeností
	1.3	formulace hypotéz a očekávání od obsahu poslechového textu	1.3 [re] formulace hypotéz a očekávání od obsahu poslechového textu
	1.4	čtení textu/vět v rámci úkolu nebo prohlížení obrázků – příprava na poslech	1.4.1 čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků před prvním poslechem 1.4.2 čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků před druhým poslechem
	1.5	překlad textu (vět v rámci úkolu)	1.5 překlad textu (vět v rámci úkolu)
2. během poslechu	globální poslech	2.1 [re] soustředění se na hlavní myšlenky poslechového textu (obecné informace)	2.1 [re] soustředění se na hlavní myšlenky poslechového textu, zaměřuje se na hlavní (globální) informace
		2.1.1 soustředění se na hlavní myšlenky u prvního poslechu 2.1.2 soustředění se na hlavní myšlenky u druhého poslechu	2.1.1 soustředění se na hlavní myšlenky u prvního poslechu 2.1.2 soustředění se na hlavní (globální) informace na hlavní (globální) informace

fáze	typ poslechu	strategie	popis strategie
selektivní poslech	2.2 [re] zaměření se na potřebné informace (specifické informace)	2.2.1 zaměření se na potřebné informace u prvního poslechu 2.2.2 zaměření se na potřebné informace u druhého poslechu	žák se soustředí na určité informace, které potřebuje k vyřešení úkolu (např. pro doplnění vět)
detailní poslech	2.3 [re] poslech s cílem detailního pochopení obsahu celého poslechového textu	2.3.1 poslech s cílem pochopení obsahu celého poslechového textu během prvního poslechu 2.3.2 poslech s cílem pochopení obsahu celého poslechového textu během druhého poslechu	žák se snaží detailně porozumět, soustřeďuje se na vše
nediferencovaný poslech	2.4 (žáky nediferencovaný) poslech	2.4.1 (nediferencovaný) první poslech 2.4.2 (nediferencovaný) druhý poslech	žák (pečlivě) poslouchá poslechový text; není zřejmé, zda se jedná o globální, selektivní, detailní poslech
	2.5 [re] ověření správnosti prvotních hypotéz o obsahu poslechového textu	2.5.1 ověření správnosti prvotních hypotéz u prvního poslechu 2.5.2 ověření správnosti prvotních hypotéz u druhého poslechu	žák kontroluje, nakolik se jeho prvotní hypotézy (před poslechem) shodují s obsahem poslechového textu
	2.6 [re] souběžně poslech a písemné odpovídání	2.6.1 souběžně první poslech a odpovídání 2.6.2 souběžně druhý poslech a odpovídání	žák zároveň poslouchá a doplňuje odpovědi
2.11 překlad poslechového textu	2.11.1 poslech a překlad celého poslechového textu	2.11.1.1 překlad poslechového textu během prvního poslechu 2.11.1.2 překlad poslechového textu během druhého poslechu	žák si během poslechu v hlavě překládá poslechový text, který slyší

fáze	typ poslechu	strategie	popis strategie
		2.1.1.2 poslech a překlad vybraných slovíček, frází nebo vět během prvního nebo vět	2.1.1.2.1 překlad vybraných slovíček, frází nebo vět během prvního poslechu
			2.1.1.2.2 překlad vybraných slovíček, frází nebo vět během druhého poslechu
	2.12 [re] dělání si poznámek během poslechu	2.12.1 dělání si poznámek během prvního poslechu 2.12.2 dělání si poznámek během druhého poslechu	žák si zaznamenává (hlavní) body poslechového textu
	2.14 [re] kontrola nebo doplnění odpovědí při druhém poslechu	2.14.1 kontrola a oprava odpovědí 2.14.2 doplnění odpovědí	žák se při druhém poslechu zaměřuje na odpovědi, které mu chybí nebo kontroluje ty, které už má
3. po poslechu	3.1 [re] zpracování obsahu poslechového textu	3.1.1 vylučování (vyškrtávání) nesprávných odpovědí	žák zapisuje odpovědi až po poslechu (pokud to žák uvedl, rozlišujeme různé způsoby zpracování odpovědí)
		3.1.1.1 vylučování (vyškrtávání) nesprávných odpovědí po prvním poslechu	
		3.1.1.2 vylučování (vyškrtávání) nesprávných odpovědí po druhém poslechu	
	3.1.2 odhadování odpovědí na základě kontextu	3.1.2.1 odhadování po prvním poslechu 3.1.2.2 odhadování po druhém poslechu	
	3.1.3 tipování (bez rozmyšlení)	3.1.3.1 tipování po prvním poslechu 3.1.3.2 tipování po druhém poslechu	

fáze	typ poslechu	strategie	popis strategie
	3.2 kontrola nebo doplňování odpovědí	3.2.1 kontrola odpovědí	3.2.1.1 kontrola odpovědi po prvním poslechu 3.2.1.2 kontrola odpovědi po druhém poslechu
		3.2.2 doplňování odpovědí po druhém poslechu	
4. ostatní	4.1 spolupráce se spolužákem		žák se při řešení úkolu radí se spolužákem
	4.2 opisování od spolužáka		žák opisuje odpovědi spolužáka
	4.3 požádání o pomoc učitele		žák se ptá učitele, např. ptá na neznámé slovíčko
	4.4 používání slovníku apod.		žák používá slovník
	4.5 další kompenzační strategie		mohou být doplněny další podkategorie na základě dat
	4.5x zaměření se na známá slova		žák se při poslechu zaměřil na slova, kterým rozumí
5. subjektivní hodnocení úkolu nebo problému s úkolem	5.1 hodnocení obtížnosti úkolu	5.1.1 považování úkolu za snadný 5.1.2 považování úkolu za obtížný	pro žáka je úkol snadný či obtížný
	5.2 dítí problémy s úkolem	5.2.1 problém s porozuměním zadání úkolu 5.2.2 problém s porozuměním obsahu poslechového textu	žák má při řešení úkolu např. problém s ortografickou nebo gramatickou správností své odpovědi
		5.2.3 problém s (jazykovou) formou (gramatika, ortografie, slovíčka atd.) 5.2.4 problém s časem na úkol	

Pozn.: Odišujeme poslech (aktivita, dovednost) a poslechový text. U kategorie 5 se jedná o kontextové údaje, nikoli o strategie.

Tabulka 11

Kategoriální systém strategií užívaných žáky při řešení jazykových úkolů KET: čtení (úkoly KET1, 2, 3 a 4)

fáze	druh čtení	strategie	popis strategie	
1. před čtením (přípravná fáze)		1.1 identifikace a uvědomění si cíle úkolu pro čtení	žák se zamýšlí nad tím, na co se má soustředit, co by měl zjistit, jaké informace by měl získat apod. (nejedná se o výrok typu „Přečteť jsem si zadání.“)	
		1.2 aktivizace kontextových a jazykových znalostí a zkušeností k danému úkolu	přístup top-down; brainstorming; co žák již o daném tématu ví, představí si situaci	
		1.3 [re] formulace hypotéz a očekávání od textu	žák přemýšlí o obsahu textu, který bude číst (např. za pomoci vět, které má doplnit, na základě znalostí kontextu)	
		1.4 čtení textu/vět v rámci úkolu nebo prohlížení obrázků – příprava na čtení	1.4.1 čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků u prvního čtení 1.4.2 čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků u druhého čtení	žák si přečte věty, které má doplnit, přečte si příklad nebo si prohlédne doprovodné obrázky
		1.5 překlad textu/vět v rámci úkolu		žák si přeloží věty, které má doplnit, přiřadí k textům apod.
2. během čtení	globální čtení	2.1 [re] soustředění se na hlavní myšlenky textu (obecné informace)	žák zjišťuje, co je tématem textu(ů), zaměřuje se na hlavní (globální) informace	
		2.1.2 soustředění se na hlavní myšlenky u druhého čtení		

fáze	druh čtení	strategie	popis strategie
selektivní čtení	2.2 [re] zaměření se na potřebné informace (specifické informace)	2.2.1 zaměření se na potřebné informace u prvního čtení 2.2.2 zaměření se na potřebné informace u druhého čtení	žák se soustředí na určité (vybrané) informace, které potřebuje k vyřešení úkolu (např. doplnění vět)
detailní čtení	2.3 [re] čtení s cílem detailního pochopení obsahu celého textu	2.3.1 čtení s cílem pochopení obsahu celého textu během prvního čtení 2.3.2 čtení s cílem pochopení obsahu celého textu během druhého čtení	žák se snaží detailně porozumět, soustředí se na vše
nediferencované čtení	2.4 (žáky nediferencované) čtení	2.4.1 (nediferencované) první čtení 2.4.2 (nediferencované) druhé čtení 2.4x opakované čtení 2.4xx čtení nahlas	žák (pečlivě) čte text; není zřejmé, zda se jedná o globální, selektivní, detailní čtení; žák neposkytl tolik informací, aby bylo zřejmé, o jaký druh čtení se jedná
	2.5 [re] ověření správnosti prvotních hypotéz o obsahu textu	2.5.1 ověření správnosti prvotních hypotéz u prvního čtení 2.5.2 ověření správnosti prvotních hypotéz u druhého čtení	žák kontroluje, nakolik se jeho prvotní hypotézy (před čtením) shodují s obsahem textu
	2.6 [re] souběžné čtení a písemné odpovídání	2.6.1 souběžné čtení a odpovídání při prvním čtení 2.6.2 souběžné čtení a odpovídání při druhém čtení	žák zároveň čte a doplňuje odpovědi (včetně, i když se zastaví a ujasňuje si, co dál)
	2.11 překlad čteného textu	2.11.1 překlad celého čteného textu 2.11.2 překlad vybraných slovíček frází nebo vět	žák si překládá text, který čte

fáze	druh čtení	strategie	popis strategie
		2.12 [re] děláni si poznámek během čtení	2.12.1 děláni si poznámek během prvního čtení 2.12.2 děláni si poznámek během druhého čtení
		2.12 [re] děláni si poznámek během čtení	žák si text přečte a přeloží d'ůležitá slovíčka, fráze nebo věty
		2.14 [re] kontrola nebo doplnění odpovědí při druhém a dalším čtení	2.14.1 kontrola a oprava odpovědí 2.14.2 doplnění odpovědí
		2.15 [čt] podtrhávání, zvýrazňování vybraných slov, částí vět nebo vět	2.15.1 podtrhávání, zvýrazňování vybraných slov, částí vět nebo vět při prvním čtení 2.15.2 podtrhávání, zvýrazňování vybraných slov, částí vět nebo vět při druhém čtení
		2.14 [re] kontrola nebo doplnění odpovědí při druhém a dalším čtení	žák si kontroluje správnost nebo úplnost svých odpovědí při druhém a dalším čtení
		2.15 [čt] podtrhávání, zvýrazňování vybraných slov, částí vět nebo vět	žák se při druhém poslechu zaměřuje na odpovědi, které mu chybí nebo kontroluje ty, které už má
3. po čtení	3.1 [re] zpracování obsahu čteného textu	3.1.1 vylučování odpovědí	žák zapisuje odpovědi až po čtení (pokud to žák uvede, rozlišujeme různé způsoby zpracování odpovědí)
		3.1.1.1 vylučování (vyškrtávání) nesprávných odpovědí po prvním čtení	
		3.1.1.2 vylučování (vyškrtávání) nesprávných odpovědí po druhém čtení	
		3.1.2 odhadování odpovědí na základě kontextu	3.1.2.1 odhadování po prvním čtení 3.1.2.2 odhadování po druhém čtení

fáze	druh čtení	strategie	popis strategie
		3.1.3 tipování (bez rozmyšlení)	3.1.3.1 tipování po prvním čtení
			3.1.3.2 tipování po druhém čtení
	3.2 kontrola nebo doplňování odpovědí	3.2.1 kontrola odpovědí	Žák si kontroluje odpovědi, které napsal, příp. přemýšlí nad jejich správností;
		3.2.1.1 kontrola odpovědí po prvním čtení a odpo- vidání	žák doplňuje odpovědi, které mu chybí.
		3.2.1.2 kontrola odpovědí po druhém a dalších čteních a doplňování	
		3.2.2 doplňování odpovědí po druhém a dalším čtení	
4. ostatní	4.1 spolupráce se spolužákem		žák se při řešení úkolu radí se spolužákem
	4.2 opisování od spolužáka		žák opisuje odpovědi spolužáka
	4.3 požádání o pomoc učitele		žák se ptá učitele, např. na neznámé slovíčko
	4.4 používání slovníku apod.		žák používá slovník
	4.5 další kompenzační strategie		mohou být doplněny další podkategorie na základě dat

fáze	druh čtení	strategie	popis strategie
5. subjektivní hodnocení úkolu nebo problému s úkolem	5.1 hodnocení obtížnosti úkolu	5.1.1 považování úkolu za snadný	pro žáka je úkol snadný/obtížný
		5.1.2 považování úkolu za obtížný	
	5.2 dílčí problémy s úkolem	5.2.1 problém s porozuměním zadání úkolu	pro žáka je úkol snadný/obtížný
		5.2.2 problém s porozuměním obsahu čteného textu	žák má problém porozumět obsahu čteného textu
	5.2.3 problém s (jazykovou) formou (gramatika, ortografie, slovíčka atd.)	žák má při řešení úkolu dílčí problém, např. s ortografickou nebo gramatickou správností své odpovědi	
	5.2.4 problém s časem na úkol	žák uvede, že mu na úkol nestačil čas, apod.	

Pozn.: U kategorie 5 se jedná o kontextové údaje, nikoli o strategie.

Tabulka 12

Kategoriální systém strategií užívaných žáky při řešení úkolů KET: mluvení – mluvená interakce (úkoly KET9 a 10)

fáze	strategie	popis strategie
1. před mluvením (přípravná fáze)	1.1 identifikace a uvědomení si cíle úkolu na mluvení	žák se zamýšlí nad tím, na co se má soustředit, co by měl zjistit z textu úkolu, jaké informace získat apod. (nejedná se o výrok typu <i>Přečetl jsem si zadání</i>)
	1.2 aktivizace kontextových a jazykových znalostí a zkušeností k danému úkolu	přístup top-down; brainstorming; co žák již o daném tématu ví, představí si situaci, vzpomíná si na podobnou situaci, kde se dané otázky již objevily (např. při nákupu lístků do kina), aktivizace slovní zásoby, gramatických struktur apod.
	1.4 čtení textu/vět v rámci úkolu nebo prohlížení obrázků, příprava na mluvení	žák si přečte všechny věty či otázky, na které se má ptát nebo které má zodpovědět; prohlédne si doprovodné obrázky
	1.5 přečítání textu (vět v rámci úkolu)	žák si předem přeloží všechny věty či otázky, na které se má ptát nebo které má zodpovědět
1.6 [pr] příprava promluvy	1.6.1. promyšlení obsahu/ formy vlastní promluvy	žák přemýšlí („v duchu“), o čem bude mluvit
	1.6.2. promyšlení vlastní promluvy – příprava všech odpovědí (ústní, potichu)	žák přemýšlí nad strukturou otázky nebo odpovědi apod.
1.6.2. vytváření písemných podkladů pro rozhovor	1.6.2.1. vytvoření si poznámek k rozhovoru	žák si heslovitě vytváří neutříděné poznámky (např. obřížná slova), o čem bude mluvit, případně jak
	1.6.2.2. vytvoření jednotlivé otázky/odpovědi předem	žák si napíše postupně dopředu jednotlivé věty a čte je až při rozhovoru
	1.6.2.3. napsání si celého rozhovoru	celý přesný text rozhovoru, žák si napíše celý rozhovor (otázky i odpovědi) a ten pak čte až při rozhovoru (přechod na dovednost čtení nahlas)

fáze	strategie	popis strategie
2. během mluvení	1.8 [pr] kontrola před-připravených otázek a odpovědí pro rozhovor	žák kontroluje, zda otázky nebo odpovědi, které si připravil pro rozhovor, jsou správně obsahově (dle zadání)
	1.8.2. kontrola správnosti formy	žák kontroluje, zda otázky nebo odpovědi, které si připravil pro rozhovor, jsou správně z hlediska formy, např. správné tázací zájmeno, správná slovíčka
2.	1.9 [ml] zkoušení si celého mluvení „nanečisto“ (nahlas)	
	2.1 [pr] promyšlená promluva	může být v návaznosti na 1.6 [pr], 1.7 [pr] a 1.8 [pr]; žák mluví na základě své předchozí ústní přípravy („v duchu“)
	2.1.2 využití vlastních poznámek	může být v návaznosti na 1.6 [pr], 1.7 [pr] a 1.8 [pr]; žák mluví na základě své písemné přípravy
	2.2 [pr] mluvení a promyšlení promluvy souběžně	žák mluví, zatímco si promýšlí promluvu
2.4 žákem nediferencované mluvení		nelze určit, zda žák mluví na základě už připraveného textu nebo mluví souběžně, např. uvede <i>Ptal jsem se a spolužák odpovídal</i>
2.6 [ml] příprava jednotlivých vět		žák si promýšlí dílčí otázku/odpověď před vlastní promluvou (čtení, překlad vět, příprava každé jednotlivé odpovědi, atd.), např. poskládání správných vět v hlavě, pak vyslovení nahlas atd.
2.7 [pr] používání ustálených spojení pro tvorbu otázek/odpovědí, známých frázi		žák používá ustálená spojení pro rozhovor, pomocí nichž tvoří např. typické otázky pro určitou situaci, např. <i>Vzpomněl jsem si, jak se zeptat, kolik to stojí</i>
2.8 [pr] zaměření se na plynulost nebo přesnost sdělení	2.8.1 plynulost 2.8.2 zaměření se na přesnost mluvení 2.8.2.1 gramatika 2.8.2.2 slovní zásoba 2.8.2.3 výslovnost	žák se snaží o co nejplynulejší projev, např. <i>Srazil jsem se rychle odpovědět</i> žák se soustředí na formu jazyka – na gramatickou, slovní zásobu či výslovnost

fáze	strategie	popis strategie
	2.9 [ml] využívání jazykových prostředků z textu úkolu (rekonstrukce textu)	žák při rekonstrukci promluvy využívá jazykových prostředků obsažených v textu úkolu
	2.10 [ml] zaměření se na obsah/informace v textu úkolu	žák směřuje vlastní promluvy k formulacím v úkolu, aby jim odpovídala; žák vytváří otázky tak, odpovídaly textu úkolu
	2.11 překlad	žák si během mluvení poskládá českou větu a tu pak slovo od slova přeloží do angličtiny
	2.11.1 překlad celého mluveného projevu	žák si během mluvení přeloží důležitá slovíčka nebo věty
	2.11.2 překlad vybraných slovíček, frází či vět	jde o strategii poslechu, která je předpokladem pro dovednost mluvení
	2.11.3 překládání si odpovědí nebo otázek spolužáka	zopakování či upřesnění sdělení, snaha vyjádřit se co nejlépe, zajistit porozumění
	2.12 [ml] zopakování, upřesnění promluvy (otázky/odpovědi)	
	2.14 [pr] průběžná kontrola/oprava vlastní promluvy	žák kontroluje informace z úkolu a své jednotlivé (všechny nebo jen některé) otázky či odpovědi, jestli odpovídají informacím z úkolu
	2.14.1 průběžná kontrola správnosti obsahu	kontrola správnosti po jednotlivých větách (např. zda žákovi zní dobře, kontrola probíhá po jednotlivých větách, úkol je takto nastaven, ne jako celistvé mluvení)
	2.14.2 průběžná kontrola správnosti formy promluvy	žák koriguje vlastní chyby na základě opravy spolužákem nebo na základě vlastního uvědomění si chyby
	2.14.3 oprava vlastní promluvy	
3. po mluvení	3.2 závěrečná kontrola	žák kontroluje, zda odpověděl na všechny otázky z úkolu (např. v situaci, kdy neodpovídal na otázky v daném pořadí)
	3.2.1 závěrečná kontrola obsahové správnosti či úplnosti řešení úkolu	

fáze	strategie	popis strategie
4. ostatní	4.1 spolupráce se spolužákem	žák se při řešení úkolu radí se spolužákem, například při přípravě rozhovoru, otázek, ujasňování si zadání úkolu, porada se spolužákem; rozdělení si rolí (před úkolem, po přečtení úkolu); oprava chyb spolužákem, požádání o opravu chyb; spoluprákem, soustředění se na odpovědi spolužáka; mlčení, neodpovídání, nespolu práce se spolužákem; konflikt, pohádání se se spolužákem; pochvala spolužákovi
	4.2 napodobování spolužáků z jiné dvojice	žáci opakují otázky/odpovědi spolužáků z jiné dvojice
	4.3 požádání o pomoc učitele	žák se ptá učitele (na slovíčko, gramatiku, výslovnost)
	4.4 používání slovníku apod.	žák si neznámé slovíčko vyhledá
	4.5 další kompenzační strategie	4.5.1 přeformulování oznamovací věty na tázací 4.5.2 parafráze 4.5.3 použití českého slova místo anglického 4.5.4 vyhýbání se tématu 4.5.5 zjednodušování sdělení
5. subjektivní hodnocení úkolu nebo problému s úkolem	5.1.1 hodnocení obtížnosti úkolu za snadný 5.1.2 považování úkolu za obtížný	žák se snaží vyjádřit se jednodušeji, když neví, jak to říct (např. zjednodušení času) pro žáka je úkol snadný či obtížný, např. odpovídání je lehčí než ptaní, kladení otázek je těžší než odpovídání
	5.2 dílčí problémy s úkolem	5.2.1 problém s porozuměním zadání úkolu 5.2.2 problém s porozuměním textu v úkolu či slo- žákově promluvě
		5.2.2.1 problém s porozuměním čtené- mu textu 5.2.2.2 problém s porozu- měním spolužáko- vě promluvě
		porozumění čtenému jako východisko pro vlastní promluvu (nejedná se o strategii mluvení) porozumění čtenému jako východisko pro vlastní promluvu (nejedná se o strategii mluvení)

fáze	strategie	popis strategie
5.2.3	problém se správností odpovědi (z gramatického, lexikálního, fonetického hlediska)	5.2.3.1 nejistota se správností promluvy 5.2.3.2 problém s výslovností
5.2.4	problém s časem na úkol	žák nestihl vyřešit celý úkol, zazvonilo

Pozn.: Promluva = jedno sdělení; mluvení = dovednost; mluvená interakce = rozhovor.

Tabulka 13

Kategoriální systém strategií užívaných žáky při řešení jazykových úkolů KET: psaní – písemný projev (úkol KET5)

fáze	strategie	popis strategie
1. před začátkem psaní (příprava na psaní)	1.1 identifikace a uvědomění si cíle úkolu pro psaní 1.2 aktivizace kontextových a jazykových znalostí a zkušeností k danému úkolu	žák se zamýšlí nad tím, co má dělat, na co se má soustředit (nejedná se o výrok typu <i>Přečti! Jsem si zadání!</i>) přístup top-down; brainstorming (co žák již o daném tématu ví, představí si situaci, včetně antipace situace např. podvědomě naběhne slovní zásoba, a že to bylo o víkendu, naběhne minulé čas atd. shromažďuje myšlenky, asociace, nápady k tématu, např. <i>Vzpomněl jsem si, že jsem včera viděl tenis</i>
1.6 [pr] příprava psaného sdělení	1.6.1 promyšlení obsahu/formy vlastní promluvy psaného textu	žák promýšlí o čem konkrétně bude psát a strukturuje své myšlenky, např. <i>Přemýšlel jsem jsem, co napíšu</i>
	1.6.1.2 promyšlení formy psaného textu	žák přemýšlí o členění textu a rozhoduje o tom, co bude v textu zdůrazněno, promýšlí způsob, jak to vyjádřit, např. <i>Plánuji si, jak to napíšu</i>

fáze	strategie	popis strategie
1.6.2 vytváření písemných poznámek či osnovy	1.6.2.1 vytváření písemných poznámek 1.6.2.2 vytvoření osnovy a struktury textu	žák si heslovitě vytváří neutříděné poznámky (např. obtížná slova), o čem bude mluvit, případně jak zapsání si struktury textu, v jaké soulednosti bude co následovat, forma v kontextu obsahu, např. číslování, grafické úpravy
1.7 [pr] napsání nanečisto celého textu (draftu)		žák si napíše první verzi textu, kterou může v další fázi upravovat
1.8 [pr] kontrola předpřipravených poznámek, osnovy nebo draftu	1.8.1 kontrola obsahu dle zadání 1.8.2 kontrola správnosti formy	žák kontroluje, zda jsou jeho poznámky, osnova, či draft správně obsahové (dle zadání) žák kontroluje, zda jsou jeho poznámky, osnova, či draft správně z hlediska formy
2. během psaní	2.1 [pr] psaní již promyšleného textu	může být v návaznosti na 1.6 [pr], 1.7 [pr] a 1.8 [pr]; žák píše vlastní text na základě svého předchozího promyšlení může být v návaznosti na 1.6 [pr], 1.7 [pr] a 1.8 [pr]; žák píše text na základě své písemné přípravy
2.2 [pr] psaní a promyšlení textu souběžně		
2.4 žákem nediferencované psaní, psaní bez promyšlení		psaní přímo anglických vět, např.: <i>v bublině není psané nic předtím, prostě napsal jsem to</i>
2.5 [ps] zaměření se na pokyny zadání		žák směřuje vlastní sdělení k zadání úkolu, aby mu sdělení odpovídalo; žák vytváří věty tak, aby pokryl celé zadání
2.7 [pr] používání ustálených spojení pro psaní dopisu		žák používání ustálená spojení, známé zdvořilostní fráze (pozdrav, zakončení dopisu apod.)
2.8 [pr] zaměření se na jazykovou správnost sdělení	2.8.1 gramatika 2.8.2 slovní zásoba	žák se soustředí na formu jazyka – na gramatickou správnost nebo slovní zásobu

fáze	strategie	popis strategie
	2.1.1 překlád	2.1.1.1 překlad celého textu v češtině do angličtiny 2.1.1.2 překlad sloviček, vět
		žák si nejprve napíše text česky, potom ho celý přeloží do angličtiny žák si přeloží věty v myslí do angličtiny, a pak je napíše např. si promýšlí, co chce říct nebo napsat česky, a pak to přeloží do angličtiny.
	2.13 [ps] využívání principů organizace textu	žák vědomě využívá principů organizace textu (písmo, členění textu apod.), rozdělení si textu (dělení do odstavců, částí), formální úprava textu
	2.14 [pr] průběžná kontrola/oprava během psaní	2.14.1 průběžná kontrola obsahové správnosti a úplnosti jednotlivých vět dle zadání úkolu, oprava nebo doplnění vět 2.14.2 průběžná kontrola správnosti formy – jazykové správnosti jednotlivých vět a v průběhu psaní a průběžná oprava vět 2.14.3 oprava jednotlivých vět
3. po dokončení textu (po dokončení první verze textu)	3.2 kontrolní čtení textu	3.2.1 kontrola obsahu, zda text odpovídá zadání úkolu 3.2.2. kontrola formy (např. pravopisu) 3.2.3 kontrola délky textu
	3.3 [ps] úpravy po kontrole textu	3.3.1 úpravy obsahu 3.3.2 úpravy formy 3.3.2.1 gramatika 3.3.2.2 slovní zásoba 3.3.2.3 pravopis 3.3.2.4 stylistické formulace
	3.4 přepracování napsaného textu do konečné podoby	3.3.3 úpravy délky – zkrácení, prodloužení žák text ještě nakonec přepracuje do konečné podoby, např. přepíše co napsal, abyc to vylepšil.

fáze	strategie	popis strategie
	3.5 přepsání či napsání textu „načisto“	přepsání textu kvůli čitelnosti, grafické úpravě, estetickým důvodům
4. ostatní	4.1 spolupráce se spolužákem	žák se při řešení úkolu radí se spolužákem, např. zeptání se na slovíčko, zeptání se na gramatiku, pravopis
	4.2 opisování od spolužáka	žák opisuje odpovědi spolužáka
	4.3 požádání o pomoc učitele	
	4.4 používání slovníku apod.	např. google translator
	4.5 další kompenzační strategie	
	4.5.2 parafráze	
	4.5.3 použití českého slova místo anglického	
	4.5.4 navyšování rozsahu textu prázdnými slovy	
	4.5.5 zjednodušení sdělení	
	4.5.6 směřování sdělení	
5. subjektivní hodnocení úkolu nebo problému s úkolem	5.1 hodnocení obtížnosti úkolu	žák uvádí, že je pro něho úkol snadný, nebo obtížný
	5.1.1 považování úkolu za snadný	
	5.1.2 považování úkolu za obtížný	
5.2 dílčí problémy s úkolem	5.2.1 problém s porozuměním zadání úkolu	
	5.2.2 problém s obsahovou stránkou úkolu	
	5.2.3 problém s jazykovou, formální stránkou úkolu	žák má při řešení úkolu problém např. s ortografickou, gramatickou správností svého textu (věty či jednotlivých frází)
	5.2.1.1 problém s gramatikou, formální stránkou úkolu	
	5.2.1.2 problém se slovní zásobou	
	5.2.1.3 problém s pravopisem	
	5.2.1.4 problém se stylistickou formulací	žák neví, jak má text napsat
	5.2.4 problém s časem na úkol	žák nestihl text napsat, zazonilo

Kódování pomocí kategoriálních systémů

Výroky souboru 79 žáků byly kódovány prostřednictvím kategoriálních systémů v programu MAXQDA verze 11. Kategorie jednotlivých kategoriálních systémů byly jednotně převedeny do programu do podoby kódů (zkrácené slovní označení kategorií). Transkribované výroky žáků k postupům užitým k řešení daných úkolů KET byly pak kódovány v rámci dané řečové dovednosti v týmu dvou kódovatelů (v rámci ověřování kategoriálního systému oběma kódovateli současně za účelem výpočtu shody mezi kódovateli, posléze jedním kódovatelem, který diskutoval proces kódování s druhým kódovatelem daného týmu). Jeden tým byl zaměřen na receptivní řečové dovednosti (poslech, čtení), druhý na produktivní řečové dovednosti (mluvení, psaní). V těchto dvou týmech probíhal i zácvik a sladování kódovatelů (kdy byla vypočítána míra shody mezi kódovateli).

K ověření spolehlivosti kategoriálních systémů byla zjišťována míra shody mezi kódovateli v týmech určených pro jednotlivé řečové dovednosti (dva kódovatelé pro poslech, dva pro čtení, dále pro psaní a mluvení), přičemž minimálně jeden z kódovatelů z týmu byl garantem pro produktivní nebo receptivní řečové dovednosti. Samotnému ověřování předcházela fáze nácviku kódování a zaškolování kódovatelů, kdy byl pro každý kategoriální systém vytvořen stručný manuál ke kódování zahrnující pokyny ke kódování v programu MAQDA 11 (kódování pomocí kategoriálních systémů, vytváření nových kódů, zaznamenávání poznámek v podobě mem ad.). Poté byly v týmech nakódovány výroky 30 žáků z výběrového souboru v rámci dané řečové dovednosti na úkolech KET4 za čtení, KET5 za psaní, KET8 za poslech a KET9 za mluvení, tj. vždy nejkompexnějších úkolech z dané řečové dovednosti.

Míra shody mezi kódovateli byla vypočítána v programu MAXQDA 11, kdy se jednalo o přímou shodu mezi kódovateli s tolerancí odchylky 20 % při výběru analytické jednotky/segmentu ke kódování (vybrané jednotky/segmenty se mohly lišit v interpunkci, zohledňování prázdných slov apod.). Ke zjištění shody byla zvolena nejpresnější varianta výpočtu, kterou program MAXQDA nabízí, a to *shoda na segmentech v procentech (segment agreement in percent)*¹⁰. Vypočítaná míra shody ukazuje shodu kódovatelů při výběru výroků i použitých kódů. Získali jsme tak detailní informace o shodě kódování jednotlivých výroků, což usnadnilo diskuzi nad rozdíly mezi kódovateli.

Samotné kódování v rámci ověřování kategoriálních systémů bylo nutné realizovat v několika fázích, jelikož první získané hodnoty shody byly nižší než 70 %, a z hlediska spolehlivosti kódování tedy nepříznivé (viz tab. 14). Po dalším nácviku a diskuzi mezi kódovateli, která spočívala v upřesnění názvů a vymezení některých kategorií, proběhla další fáze kódování (na souboru výroků dalších 30 žáků). Výsledky shody mezi kódovateli v této fázi byly kromě výsledků v rámci řečové dovednosti mluvení

¹⁰ Viz Manuál k MAXQDA verze 11: <http://www.maxqda.com/support/help/maxqda-11/index.htm?url=Documents%2Fintercoderagreement.htm>.

již příznivé (hodnoty shody byly vyšší než 70 %). Kódování výroků k úkolům KET9 a KET10 v rámci řečové dovednosti mluvení se při ověřování kategoriálních systémů ukázalo jako nejproblematictější, jelikož hodnoty míry shody mezi kódovateli nebyly dostačující ani v druhé fázi ověřování (byly nižší než 50 %). Proto bylo nutné provést další zácvik kódovatelů a třetí fázi ověřování, která byla v tomto případě již úspěšná (míra shody činila cca 83 %, viz tab. 14). Obtížnost tohoto kódování a nízkou hodnotu shody předchozích fází si vysvětlujeme odlišným charakterem dat, který je dán jednak typem úkolu (probíhající v interakci), tak i nízkou úrovní reflexe žáků při popisu použitých postupů v rámci produktivních dovedností (žáci spíše inklinovali k hodnocení obtížnosti úkolu či problému během řešení úkolu).

Tabulka 14

Ověřování kategoriálních systémů: míra shody mezi kódovateli

řečová dovednost	míra shody (v %)		
	1. kódování	2. kódování	3. kódování
poslech	64,73	71,67	–
čtení	60,86	72,00	–
mluvení	57,17	48,77	82,67
psaní	50,73	71,00	–

Kódování probíhalo po jednotlivých žácích – za každého žáka byl vytvořen jeden wordový soubor s tabulkou s jeho základními demografickými údaji, výsledky z dalších dotazníků (předpoklady výkonu, zájem o předmět, učební a výkonová motivace, styly učení, podpora strategií), skóre testu KET (dle úloh, dovedností a celkové) a výroky z šablon strategií užitých k řešení jednotlivých úkolů, které byly kódovány kódovateli určenými pro danou řečovou dovednost. Každé významové jednotce (výroku nebo části výroku žáka v šabloně na strategii) byl zpravidla připsán jeden kód. Při kódování se tedy postupovalo deduktivně, nově indukovaných kategorií bylo minimální množství (ve finální verzi kategoriálního systému byla ponechána pouze jedna, *4.5x zaměření se na neznámá slova* v případě poslechu, ostatní byly integrovány do jiných kategorií, jejichž vymezení byly poté rozšířeny a upřesněny).

Kromě kategorie 5. *subjektivní hodnocení úkolu nebo problému s úkolem* kódovatelé při kódování využívali kategorie druhého, třetího a čtvrtého řádu (podkategorie spadající pod jednotlivé fáze řešení úkolu) a kategorie 4. *ostatní*. Kategorie 5 byla při kódování výroku zvolena tehdy, pokud nebylo možné zvolit její konkrétní podkategorii (výrok žáka byl obecnějšího rázu a byl brán v patrnosti jako kontextový údaj). Další relevantní (kontextové, doplňující) informace byly kódovány formou tzv. mem pro objasnění a dokreslení kódovaných výroků.

Po finalizaci kódování v rámci týmu určených pro jednotlivé řečové dovednosti byla data v programu MAXQDA 11 sloučena za jednotlivé kódovatele a řečové dovednosti a vygenerována do excelových tabulek (s nakódovanými výroky žáků a jejich kódy,

memy) a dále zpracována v programu Excel a IBM Statistica. Ve Statistice byly stanoveny například první kvartily pro výběr typických strategií a vytvářeny četnostní tabulky pro kvantitativní analýzy. Data byla posléze kvantifikována z hlediska zastoupení jednotlivých kódů, tedy kategorií a podkategorií dle kategoriálních systémů pro jednotlivé řečové dovednosti. Zvolenou metodou analýzy dat byla kvantitativní obsahová analýza, která byla doplněna o kvalitativní obsahovou analýzu – rozbor vybraných žakovských výroků.

5.8 Vliv designu výzkumu na zjištěné výsledky

Každý výzkumný design má ve svém důsledku vliv na zjišťované výsledky. V našem případě na úrovni konstruktů a jejich operacionalizace je třeba zdůraznit, že například technikou šablon strategií měříme deklarované užívání strategií žáky při řešení jazykových úkolů KET (tzv. *testové strategie*), které nepřímo spadají do oblasti *strategií učení*, jelikož jsou vyjádřením osvojených strategií učení žáků a zároveň jsou používány v kontextu učení se jazyku, tedy v prostředí, kde vše směřuje k učení se jazyku. Strategie takto bývají běžně v odborné komunitě nepřímo měřeny. Současně je mnohdy obtížné tvrdit (co se týče našich dat), že se skutečně jedná o *žakovské strategie*, nikoli jen o určité postupy. Tyto strategie chápeme jako *jazykové strategie*, případně *strategie užívání jazyka* při řešení jazykových úloh. Podobně v dotazníku strategií měříme také *deklarované používání strategií*, nikoli skutečné. To je těžké měřit, vzhledem k tomu, že strategie jsou obvykle přímo nepozorovatelné. Strategie však bývají obvykle takto nepřímo pomocí deklarací žáků měřeny.

Řečové dovednosti měříme v omezené podobě prostřednictvím jednotlivých jazykových úkolů testu KET, tudíž se v tomto smyslu k nim poté vyjadřujeme. Nepostihujeme všechny aspekty řečové dovednosti. Podobně u měření mluvení, na rozdíl od KET testování, nehodnotíme neverbální stránku projevu, která je na úrovni A2 zohledňovanou součástí mluveného projevu (poznámky máme jen ve formě terénních zápisků), jelikož jsme pořizovali jen audiozáznam tak, aby byl výzkum technicky realizovatelný a zároveň nám rodiče a učitelé snáze dovolili nejnütnější potřebná data sbírat.

Úlohy testu KET také používáme jako podnět pro reflexi použitých strategií při jeho řešení a současně je používáme pro měření jazykové úrovně žáků a jejich úspěšnosti v řečových dovednostech. Nicméně postupy řešení byly popisovány až bezprostředně po řešení úkolu. Žáci nebyli omezeni časovým limitem na vyplňování testových úloh, na druhou stranu nemuseli danou situaci (na rozdíl od oficiálního testování KET) vnímat jako testovou nebo zkuškovou a výsledky nebyly známkovány. Neúspěšní žáci mnohdy nestihli dotazník vyplnit a také někdy neměli všechny odpovědi pro výpočet skóre za dovednost, tudíž za celý test. V tomto smyslu jsou naše výsledky mírně posunuté k úspěšnějším žákům. Podobně pro analýzy strategií užitých při

řešení jazykových úkolů, jsme vybrali 79 žáků ze 462, kteří měli úplná data¹¹, opět je tedy pravděpodobnost, že se nejedná o žáky zcela neúspěšné ve sledovaných indikátorech vzdělávacích výsledků v anglickém jazyce. Jako proměnnou jsme nekontrolovali inteligenci (jen zástupně pomocí známky z českého jazyka a matematiky, jak se v českých podmínkách doporučuje), tzn., že úspěšnější žáci v jazyce mohou být prostě jen inteligentnější žáci nebo žáci s větší jazykovou inteligencí.¹² Tento rozdíl je zásadním z hlediska ohrožení validity výzkumu, a výsledky by pak nebyly silné z hlediska jejich výpovědní hodnoty. Korelace se známkou z českého jazyka a matematiky se objevují často (viz kapitoly s výsledky).

Měření strategií užitých při řešení úkolů KET pomocí šablon (listů pro záznam strategií) má své limity v tom slova smyslu, že výpovědi žáků jsou chudé, stručné, ploché a nejdou do hloubky. Na druhou stranu ukazují používání strategií učení při řešení jazykových úkolů z hlediska žáků, v jejich konceptech a jejich terminologii a nenutí jim strukturu teorie, jak by se nutně (vzhledem k těmto datům) muselo dít, když by byly vedeny hloubkové rozhovory. S nižší informační hodnotou šablon jako nástrojem sběru dat o strategiích jsme od začátku počítali, mimo jiné také proto, že je známo, že techniky nestrukturované teorii přináší z hlediska teorie chudší výsledky (Vlčková, 2009, Wenden, 1983, Grotjahn, 1987), přesněji řečeno adekvátní výsledky tomu, jak danou problematiku vnímají žáci. Jelikož informační hodnota dat z šablon na strategie u úkolu je relativně nízká, byl proto použit také dotazník strategií učení se cizímu jazyku k triangulaci dat. V případě strategií mluvení byly také pro navazující analýzy realizovány strukturované rozhovory s úspěšnými žáky (K. Švejdičková). K použití šablon na strategie užitých u úkolů KET jsme přistoupili z důvodu technického řešení možností výzkumu – pro školy bylo snazší tímto způsobem zapojit všechny žáky než uvolnit některé žáky z výuky k výzkumu. Vzhledem k tomu, že data byla strohá, ustoupili jsme od původně plánovaného induktivního, otevřeného kódování a přistoupili k deduktivnímu kódování na základě námi vytvořeného kategoriálního systému pro strategie užitých při řešení jazykových úkolů KET na čtyři řečové dovednosti (kap. 5.7.1).

Rizikem pro kvalitu sbíraných dat bylo velké množství času požadované při sběru dat od jednoho žáka, celkem cca 2,5 vyučovací hodiny. Toto riziko jsme snižovali tím, že část úkolů (mluvení) a dotazníků (motivace atd.) jsme zadávali sami v první výzkumné hodině na škole, další data sbíral učitel v průběhu cca měsíce na konci školního roku po přijímacích řízeních na střední školy. Škola dostala výsledky za danou školu a učitelé mohli dávat žákům bezprostřední zpětnou vazbu o výsledcích, pokyny k níž

¹¹ Zvažovali jsme různé varianty výběru dat na základě našich hlavních proměnných (strategie a úspěšnost v testu a známka), nicméně po prvních náhledech dat a rozhodnutí dělat navazující analýzy ve vazbě na nakódované strategie, jsme zvolili variantu výběru žáků na základě kompletnosti dat ze všech nástrojů.

¹² Na toto riziko validity výzkumu nás upozornil prof. Jörg Stolz z Univerzity v Laussane při prezentaci našich výsledků na workshopu ke smíšenému designu v GESIS, Leibnizově institutu pro sociální vědy, v Mannheimu.

byly v listech s informacemi pro učitele k zadávání výzkumu (příloha 9). Učitelé dostali od výzkumníků menší dárek (flash disc, papíry, tužky apod.), v případě větší náročnosti byla poskytnuta malá odměna ve výši cca tří hodin práce.

Žáci popisovali nejprve strategie do šablon u dvou úkolů na mluvení, poté však obvykle vyplňovali dotazníky na strategie učení a na styly učení, tudíž mohlo dojít k ovlivnění dat a struktura otázek z dotazníku mohla ovlivnit následné vyplňování strategií užitých pro řešení úkolu. K tomuto však podle nás docházelo málo (viz data ze šablon na zjišťování strategií), jelikož řešení jazykových úkolů KET elicitovalo jiné strategie a postupy, než které měřil dotazník strategií učení. Pro kontrolu vlivu administrace nástroje jsme sbírali údaj o pořadí administrace nástrojů tak, aby byla možná kontrola dat z tohoto hlediska. Nicméně na většině škol proběhla administrace prakticky ve shodném pořadí (viz kap. sběr dat 5.6).

Zadávané dotazníky, ani jazykové úkoly KET testu nebyly vyplňovány anonymně, tudíž mohlo dojít ke zkresení dat, zejména například u dotazníku postojů k předmětu nebo motivace, kde se může projevit efekt sociální žádoucnosti atd. Tomu jsme předcházeli tak, že jsme tyto dotazníky zadávali sami (výjimky se mohly objevit u žáků, kteří danou hodinu nebyli ve škole) a žáci místo podpisu uváděli datum narození. Rozhodnutí o neanonymnosti nástrojů bylo dáno tím, že jsme potřebovali všechna data propojit k jednomu jedinci. Řešení napsat jméno a datum narození na demografický dotazník a datum narození na ostatní dotazníky a 10 úkolů KET se šablonami na strategie bylo nejschůdnější. S daty je pracováno v anonymizované podobě.

Z hlediska analýz dat se riziko chyby zvyšuje s velkým počtem korelací či U-testů. U korelací mohou být interpretace obtížné, protože vztahy platí oběma směry a o směru, resp. kvazikauzalitě rozhoduje teorie (nebo praktická zkušenost a logika). Na dvou dotaznicích (strategie učení a styly učení) také nebyla pomocí konfirmatorní faktorové analýzy doložena struktura dat předpokládaná teorií, proto jsme analyzovali data po položkách, což však způsobuje zdlouhavost prezentací výsledků a menší názornost a čtivost. Určitý vliv na hodnoty koeficientů má dvoubodová či třibodová odpověďová stupnice, obecně však se předpokládá, že struktura dat bývá při těchto stupnicích s malým rozptylem zachována. Tyto škály byly voleny z důvodu snazšího a rychlého vyplňování dotazníků žáků, jelikož sběr dat byl náročný. Také byly zachovány dle zdrojových nástrojů. Nicméně pro další výzkumy lze doporučit pracovat s jednoduchou škálou u všech nástrojů, což by mělo mít pozitivní vliv na reliabilitu odpovědí žáků. V datových maticích pracujeme s více než 600 proměnnými a jejich kombinacemi. Dotazník na styly sice prošel pilotáží, ale rozsáhlejší ověřování struktury dat proběhlo až na datech našich 462 respondentů, což nebývá doporučováno, aby na stejných datech byl upravován nástroj a zjišťovány výsledky.

Z hlediska analýz je třeba také zmínit, jak byla operacionalizována úspěšnost v testu KET a jeho částech. Žáci museli mít všechny odpovědi na úkoly, z nichž bylo vytvářeno skóre za dovednost (nikoli nutně za jednotlivé podotázky, jen muselo být jasné,

že žák úkol řešil, nikoli nejasné, zda ho řešil a nevyřešil nebo neřešil). Následně bylo skóre z testu počítáno ze skóre z dovedností, kde bylo podmínkou, že žák musel mít všechny skóre z daných 4 dovedností. Toto vede k tomu, že mezi úspěšnými $\geq 70\%$ jsou žáci, kteří jsou sice úspěšní např. za řečovou dovednost, ale mají jeden nebo dva úkoly špatně. V kvalitativních analýzách strategií užitých strategií při řešení jazykového úkolu KET jsme to řešili tak, že uvádíme a popisuje jako příklady za řečové dovednosti pouze ty úkoly, v nichž byli úspěšní žáci skutečně úspěšní.

5.9 Struktura prezentace výsledků žáků v anglickém jazyce na konci povinného vzdělávání

V předchozí metodologické kapitole jsme představili použité výzkumné nástroje sběru a analýzy dat a design našeho výzkumu. V následující, hlavní, a tudíž i nejobsáhlejší části knihy prezentujeme výsledky našeho výzkumu realizovaného na 462 žácích 9. ročníků pomocí náhodného (pravděpodobnostního) výběru z Jihomoravského kraje. Vzhledem k typu výběru je možné zobecňovat zjištěné výsledky na žáky na konci povinného vzdělávání v Jihomoravském kraji.

Výsledky prezentujeme v jednotlivých kapitolách, které lze číst samostatně tematicky a také je to vhodné proto, že obsahují detailní výsledky, které je náročné číst jako jeden souvislý text. Nicméně při čtení jednotlivých částí bude čtenář pravděpodobně přirozeně přemýšlet o souvislostech nově čtených výsledků s výsledky předchozími, jelikož výzkum přináší mnoho dílčích informací k jedné úzké oblasti: učení se anglickému jazyku, resp. strategiím učení a užívání jazyka a jejich vazbě na vzdělávací výsledky. Čtenář se tak dozví, jaké charakteristiky současní devátáci při učení se anglickému jazyku vykazují, jaké jazyky se učí, co je motivuje, jak postupují při učení a řešení jazykových úkolů a jakých dosahují výsledků podle standardizovaného jazykového testu KET na úrovni A2 dle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (2001), tedy na úrovni, která je požadovanou výstupní úrovní dle *Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy* (2007).

Jelikož hlavním tématem knihy jsou žákovské strategie ve vazbě na vzdělávací výsledky, uvádíme nejprve kapitolu o strategiích učení žáků používaných při osvojování si řečových dovedností (poslechu, čtení, mluvení a psaní) a kontextově i o dvou jazykových prostředcích (slovní zásobě a překladu), které doplňují strategie u řečových dovedností, nicméně se na ně náš výzkum nezaměřuje. Na ni navazuje kapitola výsledků o vazbě těchto strategií měřených pomocí dotazníku pro žáky na sledované indikátory vzdělávacích výsledků, jimiž jsou skóre z úkolů KET k jednotlivým řečovým dovednostem a celkové skóre námi upravené verze jazykového testu KET, známka z anglického jazyka na pololetním vysvědčení a další indikátory, jako je

sebehodnocení pořadí zdatnosti v jednotlivých řečových dovednostech, průměrný prospěch (vyznamenání) a známka z matematiky a českého jazyka nepřímou poukazující obecně na inteligenci žáka a její vazbu na další proměnné.

V dalších kapitolách se věnujeme vztahu deklarovaného používání strategií učení měřených pomocí dotazníku a dalších dotazníkových proměnných ve výzkumu, jako je postoj k předmětu, předpoklady pro školní výkon v anglickém jazyce, výkonová a učební motivace, styly učení, vztahu učitelovy podpory strategií a používání strategií žáky. Podobně se díváme i na vztah dosahovaných vzdělávacích výsledků žáků (v podobě indikátorů jako je skóre v testu KET a jeho částech za řečové dovednosti a známky) a zájmu o předmět, předpokladů k výkonu, učební a výkonové motivace a stylů učení. V poslední výsledkové kapitole se díváme na vztah vzdělávacích výsledků, motivace a strategií učení v jejich vzájemné provázanosti.

Dále navazuje kapitola o žákovských strategiích užívání jazyka při řešení testových úkolů KET na jednotlivé řečové dovednosti, které jsou vztahovány k úspěšnosti řešení úkolů i skóre za řečovou dovednost. Popsány jsou typické strategie žáků a sekvence strategií, které žáci při řešení úkolu uplatňují, také včetně jejich možné vazby na úspěšnost řešení úkolu. Tato časově nejnáročnější část analýz dat z našeho výzkumu je realizována na podsouboru našeho vzorku – 79 žácích, kteří měli kompletní data ze všech nástrojů, a to včetně každé jednotlivé šablony u KET úkolu, kde žák popisoval, jaké strategie při řešení úkolu použil.

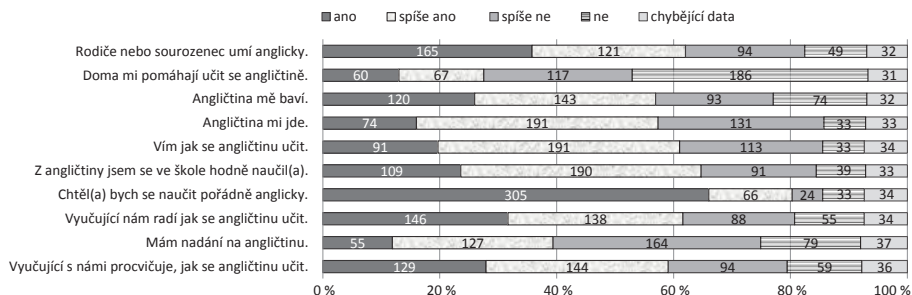
Na závěr jsou výsledky souhrnně diskutovány v celkovém kontextu našich zjištění a dosavadních výzkumů. V přílohách jsou k dispozici výzkumné nástroje, které jsme použili a některé specifické tabulky a grafy, které by hlavní text přetěžovaly.

6 Charakteristika učení se anglickému jazyku u zkoumaných žáků

V této kapitole popisujeme kontextové výsledky učení se žáků anglickému jazyku. Jsou zde zahrnuty také výsledky z nástrojů měřících postoje žáků k předmětu, zájem o předmět, učební a výkonovou motivaci a styly učení.

Podmínky žáků při učení se anglickému jazyku

Zajímaly nás určité charakteristiky učení se anglickému jazyku u zkoumaných žáků, které nyní popíšeme na základě demografického dotazníku (obr. 2). U každé položky demografického dotazníku chyběla odpověď přibližně od 7 % žáků, kteří dotazník pravděpodobně nevyplnili, výsledky popisujeme pouze za odpověďevší. Ukazuje se, že u našich respondentů někdo v rodině anglicky podle vyjádření žáků obvykle uměl (u 67 % žáků). Nicméně 70 % žákům doma s učením se angličtině nepomáhají. 61 % žáků uvedlo, že je anglický jazyk ve škole baví. 70 % žáků uvedlo, že se z anglického jazyka ve škole hodně naučili. 62 % uvedlo, že jim anglický jazyk jde. 43 % žáků se považovalo za nadané či spíše nadané na jazyky. 66 % žáků uvedlo, že ví, jak se angličtinu učit, tzn., že 34 % neví, jak se učit (tedy třetina žáků). 87 % se chce angličtinu pořádně naučit. 67 % žáků uvedlo, že jim učitel radil, jak se učit a 64 %, že s nimi učitel procvičuje, jak se učit, tj. třetina žáků podle svého vyjádření tyto rady nedostává a učitel s nimi nepochvičuje, jak se učit. Ukazuje se, že když učitel žákům radí, jak se učit ($R = 0,18$; $p < 0,05$) a když to s nimi procvičuje ($R = 0,22$), používají více strategie. Stejně tak, když jim učitel radí, jak se učit, mají lepší známku z anglického jazyka ($R = -0,12$, $p < 0,05$), neukazuje se to však u procvičování ($R = -0,05$; $p > 0,05$). To, zda učitel žákům podle jejich výpovědí radí, jak se učit ($R = 0,03$; $p > 0,05$) nebo to procvičuje ($R = 0,01$, $p > 0,05$), nemělo vliv na úspěšnost žáků v testu KET.



Obrázek 2. Podmínky žáků při učení se angličtině.

85 % žáků nechodí po škole na další výuku angličtiny. Po základní škole by většina žáků chtěla jít na střední odbornou školu (62 %), 22 % na gymnázium, 16 % na učiliště a 3 žáci do práce. Orientačně jsme se ptali také na zaměření žáků. Ukazuje se, že největší část žáků by se přihlásila k technickému zaměření (33 %, sem byla zahrnuta i informatika a několik případů explicitně zmíněného manuálního zaměření), část nevěděla (27 %), část žáků (20 %) byla zaměřena na společenské vědy (sem bylo zahrnuto i umění), na přírodní vědy bylo zaměřeno 12 % žáků (sem byla zahrnuta i matematika). 3,5 % žáků explicitně zmínilo, že je zaměřeno na více z uvedených oblastí současně a 15 žáků explicitně uvedlo, že je zaměřeno na sport, což nebyla nabídka z volby odpovědí (zahrnuto do kategorie „jiné“).

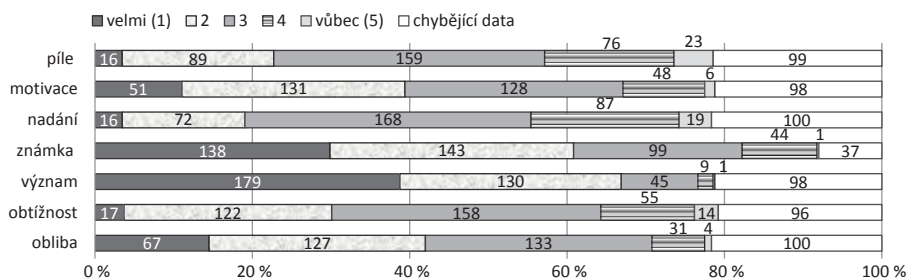
Osvojování dalších cizích jazyků

Zjišťovali jsme, jaké další cizí jazyky vedle angličtiny se žáci učí, odpovědělo 84 % žáků, tj. odpověď chybí u 19 % žáků (74), kteří se nejpravděpodobněji další cizí jazyk neučí nebo neměli vyplněný demografický dotazník. Žáci se učí vedle angličtiny nejčastěji 1 další cizí jazyk (78 % žáků, 304 žáků). 16 % žáků uvedlo, že se žádný další jazyk se neučí. Dva další cizí jazyky se učí 16 žáků, tři 3 žáci a 4 jazyky 2 žáci. Němčinu se učí 236 žáků (69 % vzorku, 83 % z odpověďevších). Ruštinu se učilo 49 žáků (10 % z odpověďevších), španělštinu 13 žáků, francouzštinu 9. Mezi další uváděné jazyky, ovšem v minimálních četnostech patřila italština (3), slovenština (2), japonština (2), čínština (2), švédština (1), čeština (1), ukrajinština (1), arabština (1), latina (1), mongolština (1). Z daných jazyků šla žákům podle jejich pohledu nejlépe angličtina v 71 % (219 žáků) z těch, co odpověděli (N = 328, tj. 47 % vzorku). Ostatní uváděli například němčinu, vzácněji jiný jazyk. To, zda žákovi jde angličtina nejlépe ze všech jazyků, však nevyjadřuje nutně přímo i jeho jazykovou úroveň.

6.1 Postoje žáků k předmětu a předpoklady pro výkon

Postoje žáků k anglickému jazyku jako školnímu předmětu jsme zjišťovali pomocí standardizovaného dotazníku postojů k předmětu (Hrabal & Pavelková, 2010) mírně upraveného na předmět anglický jazyk. Obrázek 3 ukazuje poměr počtu platných odpovědí na odpověďové škále (1 velmi až 5 vůbec) v absolutních četnostech. Výsledky ukazují, že anglický jazyk je pro 53 % (194) zkoumaných žáků, z těch, kteří odpověděli na danou otázku, velmi oblíbený či oblíbený předmět. 37 % (133) je neutrálních (ani oblíbený, ani neoblíbený) a pro 10 % (35) je neoblíbeným či velmi neoblíbeným předmětem. Pro 38 % (139) je anglický jazyk obtížný, případně výrazně méně často i velmi obtížný. Pro 43 % (158) žáků není ani obtížný, ani snadný. Pro 19 % (99) je snadný či velmi snadný. Pro 49 % (179) žáků je anglický jazyk jako školní předmět velmi významný, pro dalších 36 % (130) významný a pro 12 % žáků

(45) byl z části významný. Pouze pro 3 % žáků (10) byl málo významný, z toho pouze pro 1 žáka nevýznamný. Pro téměř všechny žáky (85 %) je tedy anglický jazyk jako předmět významný či velmi významný.



Pozn.: Přesné hodnoty stupnic viz příloha 4. Hodnoty v pruzích představují absolutní četnosti výskytu.

Obrázek 3. Postoje a předpoklady žáků k anglickému jazyku jako školnímu předmětu.

V obr. 3 také vidíme žáky subjektivně hodnocené předpoklady pro školní výkon v anglickém jazyce jako školním předmětu. Něco přes 4 % (19) žáků se vnímají jako velmi nadaní na daný cizí jazyk, dalších 20 % (72) jako nadaní a 46 % (168) se považuje za středně nadané. Naopak 24 % (87) se považuje za málo nadané a 5 % (19) za nenadané. Výrazné až střední nadání na jazyk tedy reportují asi tři čtvrtiny žáků (71 %), kdežto slabé a žádné nadání uvádí více než čtvrtina (29 %) žáků. Jako velmi motivovaní (14 %), motivovaní (36 %) a středně motivovaní (35 %) se vnímalo celkem 85 % žáků (310). Jako málo motivovaní (13 %) či nemotivovaní (2 %) se vnímalo 15 % žáků (54). Svou pílí v anglickém jazyce jako školním předmětu žáci viděli následovně: 4 % (16) žáků se vnímali jako velmi pilní a 25 % (89) jako pilní, jako středně pilné se vidělo 44 % žáků (159). Za málo pilné se označilo 21 % žáků (76) a jako nepilní 6 % (23). Celkem se tedy tři čtvrtiny žáků (73 %) vnímali jako středně až velmi pilní v anglickém jazyce jako školním předmětu.

Následující tab. 15 ukazuje mediány, kvartily a percentily u dat jednotlivých položek. Ukazuje, že anglický jazyk je pro žáky v našem statisticky reprezentativním vzorku žáků devátého ročníku základních škol v Jihomoravském kraji oblíbený, středně obtížný a významný až velmi významný předmět. Žáci v něm měli spíše lepší prospěch (nejčastěji 2). Žáci se vnímali jako středně nadaní na daný předmět, středně k němu motivovaní a uváděli, že v něm pracují se střední pílí.

Tabulka 15

Deskriptivní statistika postojů k anglickému jazyku jako školnímu předmětu

položka	platných N	průměr	Me	Mo	četnost Mo	dolní kvartil	horní kvartil	percentil 10	percentil 90	SD
oblíba	362	2,39	2	3	133	2	3	1	3	0,92
obtížnost*	366	2,80	3	3	158	2	3	2	4	0,89
význam	364	1,69	2	1	179	1	2	1	3	0,80
nadání	362	3,06	3	3	168	3	4	2	4	0,91
motivace	364	2,52	3	2	131	2	3	1	4	0,95
píle	363	3,00	3	3	159	2	4	2	4	0,94

Pozn.: Minima a maxima byla vždy 1 a 5. Žádná z 6 položek nevykazuje rozložení blízké normálnímu (Kolmogorov-Smirnovův test, $p < 0,01$). * Obtížnost je také na škále 1 velmi obtížný – 5 velmi snadný.

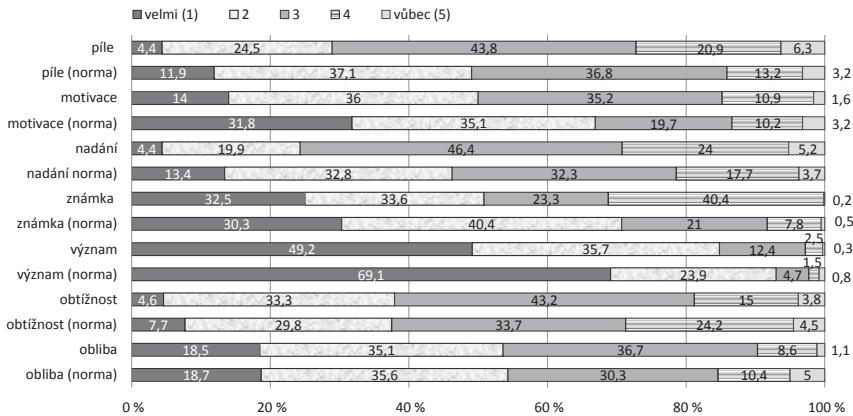
V postojích k předmětu se neukazují rozdíly mezi školami: píle (Kruskal-Wallisův test: $H(15, N = 363) = 17,30$; $p = 0,30$), oblíba ($H(15, N = 362) = 24,10$; $p = 0,06$), obtížnost ($H(15, N = 366) = 23,00$; $p = 0,08$). V předpokladech pro výkon se rozdíly dle škol ukazují pouze u významu angličtiny pro žáky ($H(15, N = 364) = 32,52$; $p = 0,01$), nikoli u žáky uváděného nadání ($H(15, N = 362) = 23,96$; $p = 0,07$) či motivace ($H(15, N = 371) = 26,50$; $p = 0,03$).

Genderové rozdíly v postojích k předmětu nejsou statisticky významné, stejně tak se to týká subjektivní reflexe předpokladů pro výkon, vyjma píle, kde dívky uvádí větší píli v předmětu (Mann-Whitney U-test: $Z = 2,90$, $p = 0,00$).

Porovnání výsledků s referenční normou

Postoje žáků v našem vzorku reprezentujícím náhodný výběr z Jihomoravského kraje lze porovnat s referenční normou pro devátý ročník v anglickém jazyce (Hrabal & Pavelková, 2010), kterou za ČR tvoří 22 tříd pro předpoklady k výkonu (píle, motivace, nadání) a 33 tříd pro postoje k předmětu (oblíba, obtížnost, význam) a pro známku z anglického jazyka na vysvědčení (viz obr. 4). Srovnávací data jsou z let 2005–2007.

V porovnání s referenční normou reflektovali žáci anglický jazyk méně často jako velmi významný či významný, nicméně v grafu (obr. 4) jde vidět, že významnost tohoto předmětu pro žáky je obecně vysoká. O něco méně oproti normě bylo v našem výzkumu žáků, kteří vnímali anglický jazyk jako snadný. Nepatrně více je v našem vzorku za Jihomoravský kraj žáků, kteří jej vnímali jako neutrální (ani obtížný, ani snadný). Oproti normě je pak v našem vzorku angličtina méně vnímána jako neoblíbená. Co se týče známek z anglického jazyka, byly podobně rozloženy. Z hlediska předpokladů pro školní výkon v anglickém jazyce se žáci považovali za méně nadané, méně motivované a méně pilné než ukazuje referenční norma. Rozdíly nebyly statisticky testovány, závěry jsou činěny pouze na základě porovnání procentuálních odpovědí v grafu.



Pozn.: U obtížnosti je také 1 velmi obtížný – 5 velmi snadný. Znáмка je 1 (výborně), 5 (nedostatečně). Hodnoty v pruzích představují relativní četnosti (procenta).

Obrázek 4. Porovnání postojů zkoumaných žáků k předmětu s referenční normou.

V porovnání s referenční normou reflektovali žáci anglický jazyk méně často jako velmi významný či významný, nicméně v grafu (obr. 4) jde vidět, že významnost tohoto předmětu pro žáky je obecně vysoká. O něco méně oproti normě bylo v našem výzkumu žáků, kteří vnímali anglický jazyk jako snadný. Nepatrně více je v našem vzorku za Jihomoravský kraj žáků, kteří jej vnímali jako neutrální (ani obtížný, ani snadný). Oproti normě je pak v našem vzorku angličtina méně vnímána jako neoblíbená. Co se týče známek z anglického jazyka, byly podobně rozloženy. Z hlediska předpokladů pro školní výkon v anglickém jazyce se žáci považovali za méně nadané, méně motivované a méně pilné než ukazuje referenční norma. Rozdíly nebyly statisticky testovány, závěry jsou činěny pouze na základě porovnání procentuálních odpovědí v grafu.

Ve výzkumech publikovaných v knize *Jaký jsem učitel* (Hrabal & Pavelková, 2010), lze vidět, že žáci druhého stupně řadí anglický jazyk na desáté místo mezi vyučovacími předměty z hlediska její oblíbenosti, na šesté z hlediska její obtížnosti, na první z hlediska jejího významu a co se týče jejich prospěchu z anglického jazyka, jedná se o dvanácté místo. Anglický jazyk tak na druhém stupni patřil v letech 2005–2007 mezi středně oblíbený, spíše obtížný a vysoce významný předmět (první místo) a žáci v něm měli slabší prospěch. Obliba v 8. a 9. ročníku mírně klesala a ve vyšších ročnících druhého stupně základní školy mírně stoupalo mínění žáků o obtížnosti anglického jazyka. Význam, který žáci anglickému jazyku přisuzovali, mírně stoupal ve vyšších ročnících. Nejlepší prospěch byl zaznamenán v 6. a 9. ročníku. V postoji k anglickému jazyku nebyly mezi chlapci a dívkami rozdíly. Chlapci měli průměrně horší prospěch. (Hrabal & Pavelková, 2010, s. 33)

Ukazuje se tedy, že na náhodném (pravděpodobnostním) vzorku žáků z Jihomoravského kraje z roku 2014 vzrostla obliba anglického jazyka jako školního předmětu ze středně oblíbeného na oblíbený, klesla jeho žáky vnímaná obtížnost, zlepšily se jejich známky na vysvědčení z anglického jazyka a snížila se jeho významnost, přičemž předmět stále zůstával významným až velmi významným předmětem.

Vzájemné vztahy postojů k předmětu a předpokladů pro výkon

Ukazuje se také, že jednotlivé postoje k předmětu a předpoklady pro školní výkon spolu středně silně korelují (tab. 16).

- Čím větší uváděné nadání, význam, motivace a píle, tím nižší obtížnost, a naopak.
- Čím větší motivace, tím větší obliba, nižší obtížnost, větší význam, uváděné nadání a píle, a naopak.
- Čím větší význam, tím větší motivace, píle a uváděné nadání a nižší obtížnost, a naopak.
- Čím větší význam, motivace, nadání a nižší obtížnost, tím větší píle, a naopak.

Nejsilnější korelace se ukazuje u pozitivní vazby nadání a nižší obtížnosti ($R = 0,51$), u uváděného nadání a obliby ($R = 0,48$) a významu a motivace ($R = 0,48$), významu a obliby ($R = 0,47$). Nejslaběji spolu koreluje píle a obtížnost, nicméně výsledky jdou směrem, kdy platí, že čím méně píle, tím větší obtížnost ($R = 0,13$), resp. také naopak čím větší obtížnost, tím méně píle.

Tabulka 16

Spearmanův koeficient pořadové korelace postojů k anglickému jazyku jako školnímu předmětu

položky	obliba	obtížnost (neg.)	význam	nadání	motivace
obtížnost (neg.)	-0,39				
význam	0,47	-0,18			
nadání	0,48	-0,51	0,35		
motivace	0,46	-0,25	0,48	0,41	
píle	0,29	-0,13	0,28	0,32	0,46

Pozn.: Všechny korelace jsou statisticky významné na hladině významnosti $p < 0,05$. Obtížnost je také na škále 1 velmi – 5 vůbec.

Konkrétně je možné výsledky rozepsat následovně.

- Obliba – čím oblíbenější je předmět pro žáka, tím méně je pro něj obtížný a naopak, čím méně je anglický jazyk pro žáka obtížný, tím je oblíbenější. Čím větší má pro žáka anglický jazyk význam, tím je oblíbenější, a naopak čím je anglický jazyk oblíbenější, tím větší význam mu žák přisuzuje. Čím je předmět oblíbenější, tím více je žák motivovaný pro jeho učení, a naopak čím je žák motivovanější, tím je předmět oblíbenější. Čím je předmět oblíbenější, tím více se v něm žák snaží, a naopak.

- Obtížnost – čím větší význam má anglický jazyk jako předmět pro žáka, tím nižší obtížnost uvádí, a naopak. Čím větší uvádí žák nadání na anglický jazyk, tím méně je pro něj obtížný; případně ale i naopak – čím méně je anglický jazyk pro žáka obtížný, tím větší uvádí své nadání na něj. Čím je žák motivovanější, tím je anglický jazyk méně obtížný, a naopak, čím je anglický jazyk méně obtížný, tím je žák motivovanější. Čím je žák pilnější, tím méně je anglický jazyk obtížný, případně i naopak – čím je anglický jazyk snazší, tím je žák pilnější.
- Význam – čím větší má anglický jazyk pro žáka význam, tím více je motivovaný, a naopak. čím je předmět pro žáka významnější, tím je oblíbenější, a případně i naopak čím je předmět oblíbenější, tím větší má význam pro žáka. Koreluje také význam a obtížnost, byť velmi slabě. Interpretace není však tak přirozená jako u ostatních korelací: Čím více žák vnímá předmět jako významný, tím méně je pro něho obtížný, a naopak. Podobně je to u korelací významu a nadání. Čím je předmět pro žáka významnější, tím více se snaží, a naopak. Vztah však není tak silný jako např. u obtížnosti a nadání či oblíbenosti a nadání.
- Nadání – čím větší uvádí žák nadání na anglický jazyk, tím více je u něho oblíbený a naopak. Čím větší uvádí nadání, tím méně je předmět pro něj obtížný, a naopak. Čím větší uvádí nadání, tím více je pro něj anglický jazyk jako předmět významný. Čím větší uvádí nadání na anglický jazyk, tím více je motivovaný se ho učit, a naopak. Čím větší uvádí nadání, tím více je pilný, a naopak.
- Motivace – čím je žák motivovanější, tím méně je předmět pro něj obtížný. Čím je motivovanější, tím je pro něj předmět současně významnější, oblíbenější a uvádí větší nadání, a naopak.
- Píle – čím větší uvádí žák své nadání na anglický jazyk, čím větší má pro něho význam, čím více je motivovaný, čím více jej má oblíbený, tím více se snaží. Čím více se snaží, tím méně je pro něj předmět obtížný, a naopak.

Korelace můžeme také reformulovat pro žáky v anglickém jazyce méně úspěšné, např. čím menší uváděné nadání, tím menší význam, motivace, píle a větší obtížnost, a naopak.

- Čím méně se žák vnímá za nadaného na anglický jazyk, tím větší vidí obtížnost předmětu, a případně naopak: čím obtížnější je pro žáka anglický jazyk jako předmět, tím níže hodnotí své nadání na něj.
- Čím méně je žák motivovaný, tím obtížnější pro něj předmět je, a případně naopak čím větší je pro žáka obtížnost předmětu, tím méně je motivovaný.
- Čím méně se snaží, tím je předmět těžší, a naopak, čím je předmět těžší, tím méně se snaží.
- Čím menší význam předmět pro žáka má, tím méně se snaží, tím menší má motivaci, a tím obtížnější pro něj předmět je.

6.2 Učební motivace žáků v anglickém jazyce

Učební motivaci žáků k učení se anglickému jazyku na konci povinného vzdělávání v základních školách Jihomoravského kraje jsme zjišťovali pomocí osmi položkového standardizovaného dotazníku Hrabala a Pavelkové (2010) na pětibodové škále vyjadřující míru souhlasu od 1 – zcela nesouhlasím po 5 – souhlasím (příloha 4). Učební motivace žáků (průměr položek škály bez MU1 a MU6) je spíše silnější ($N = 367$, $\bar{x} = 3,83$, $Me = 4$, $SD = 0,78$). Celkově se to pak týká všech jednotlivých pohnutek k učení, u kterých žáci spíše souhlasí, že je motivují.

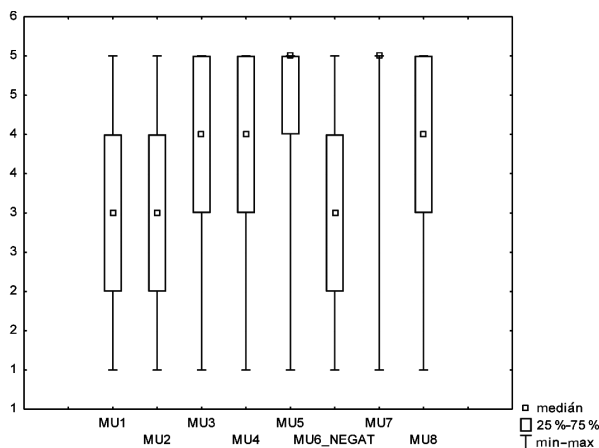
Ukazuje se (tab. 17, obr. 5), že nejvýznamnější pro snahu žáků ve škole je potřeba připravit se na budoucnost – mít dobrou práci, zaměstnání (MU7). Pak statisticky významně méně je motivuje k učení se anglickému jazyku dobrý pocit, že se v anglickém jazyce něco naučí (MU5). Statisticky významně méně je pak dále motivuje to, že učení se angličtině považují za svou povinnost (MU4) a bez statisticky významného rozdílu současně to, že rodiče chtějí, aby byli v angličtině dobří (MU8). Dále statisticky významně méně je motivuje to, že co se učí v angličtině ve škole, je zajímavá (MU3) a dále statisticky významně méně to, aby je měl učitel rád (MU1) bez rozdílu mezi tím, že chtějí být lepší než ostatní (MU2). Statisticky významně nejméně se ve škole snaží proto, že se obávají, že nebudou z angličtiny nic umět (MU6). Významnost rozdílů v míře důležitosti jednotlivých položek pro snahu žáka ve škole byla testována pomocí Friedmanovy ANOVY: chí kvadrát ($N = 356$, $sv = 7$) = 526,56; $p = 0,00$ vhodné při ne normálním rozložení dat (test Kolmogorova-Smirnova: $p < 0,01$) a pomocí post hoc testů. Statisticky významné rozdíly lze zapsat následovně: $MU7 > MU5 > MU4 = MU8 > MU3 > MU1 = MU2 > MU6$.

Tabulka 17

Deskriptivní statistika učební motivace žáků v anglickém jazyce

položky	platných N	průměr	Me	Mo	četnost Mo	dolní kvartil	horní kvartil	percentil 10	percentil 90	SD
MU1: aby mě učitel měl rád	365	3,12	3	3	87	2	4	1	5	1,38
MU2: být lepší než ostatní	365	3,17	3	3	105	2	4	1	5	1,28
MU3: zajímavá mě	364	3,52	4	3	106	3	5	2	5	1,22
MU4: povinnost	365	3,85	4	5	154	3	5	2	5	1,26
MU5: dobrý pocit z naučení	367	4,17	5	5	204	4	5	2	5	1,16
MU6: obavy (nic neumět)	367	2,87	3	1	84	2	4	1	5	1,42
MU7: práce (povolání)	366	4,53	5	5	286	5	5	3	5	1,06
MU8: rodiče	363	3,76	4	5	135	3	5	2	5	1,23

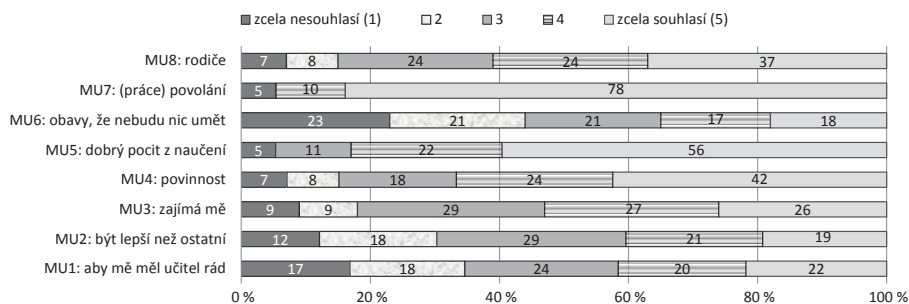
Pozn.: Škála: 1 – zcela nesouhlasí, 5 – souhlasí. Viz příloha 4.



Obrázek 5. Krabicový graf rozdílů v položkách učební motivace žáků v anglickém jazyce.

Konkrétní výsledky ukazuje graf (obr. 6).

- Ukazuje se, že výsledky u pohnutky k učení, aby měl učitel anglického jazyka žáka rád (položka MU1), jsou na škále rovnoměrně rozložené: Pro 42 % (151) žáků je důležité, aby je měl učitel anglického jazyka rád, pro dalších 24 % někdy, 35 % se nesnaží, aby je měl učitel rád, nebo spíše se nesnaží.
- 41 % žáků chce být v anglickém jazyce lepší než ostatní (MU2), 29 % někdy, 31 % spíše ne nebo ne.
- 53 % (193) žáků uvedlo, že je zajímavá to, co se v anglickém jazyce učí (MU3), 29 % (106) uvedlo, že někdy a 18 % to nezajímá.
- 66 % uvedlo, že se snaží, protože učení se anglickému jazyku je jejich povinnost (MU4), 18 % uvedlo, že někdy.
- 78 % (286) žáků uvedlo, že má dobrý pocit, když se něčemu v anglickém jazyce dobře naučí (MU5), 11 % částečně, 11 % tento pocit nemá.
- 35 % (128) žáků se obává, že nebude z anglického jazyka nic umět (MU6). 21 % (78) se obává jen někdy a 44 % (161) žáků se toho neobává nebo spíše neobává.
- 88 % žáků (323) chce mít později dobrou práci, resp. povolání (MU7), a to je motivuje učít se angličtinu.
- U 61 % žáků (221) chtějí rodiče, aby jejich syn či dcera byli v anglickém jazyce dobří (MU8), 24 % částečně (88) a u 15 % rodičů žáci toto přání nevidí.



Pozn.: Hodnoty v pruzích vyjadřují procenta.

Obrázek 6. Učební motivace žáků v anglickém jazyce na konci povinného vzdělávání.

Jednotlivé položky učební motivace jsou spolu velmi slabě až středně korelované, což odpovídá celkové uspokojivé reliabilitě škály (bez položek MU6 a případně i MU1). Čím více tedy žáky motivuje jedna pohnutka, tím současně více jsou motivováni i dalšími pohnutkami, přičemž vazba jednotlivých pohnutek je různě silná (tab. 18). Obecně se dá hovořit o míře učební motivace.

Tabulka 18

Spearmanův koeficient korelace položek učební motivace

položky	xMU1	MU2	MU3	MU4	MU5	xMU6neg	MU7
MU2	0,25						
MU3	0,12	0,29					
MU4	0,09	0,11	0,13				
MU5	0,13	0,25	0,37	0,34			
xMU6neg	0,01	0,01	-0,23	0,12	0,02		
MU7	0,13	0,33	0,33	0,31	0,42	-0,04	
MU8	0,13	0,17	0,17	0,29	0,23	0,02	0,36

Pozn.: Tučně označené korelace jsou významné na $p < 0,05$.

Učební motivace žáků (průměr škály) se neliší ve vazbě na jednotlivé školy ve výzkumu (Kruskal-Wallisův test: $H(15, N = 367) = 19,21$; $p = 0,20$). Genderové rozdíly v učební motivaci jsou statisticky významné (Mann-Whitney U-test: $Z = -4,41$; $p = 0,02$). Dívky vykazují vyšší učební motivaci.

Srovnání s referenční normou

Pohnutky k učení můžeme porovnat s orientačními referenčními normami Hrabala a Pavelkové (2010, s. 238) pro základní školu spočítaných na vzorku 317 žáků (tab. 19). Jelikož se jedná o orientační referenční normy, doporučují autoři zamýšlet se jen nad rozdíly většími než 0,4, které jsou v tabulce 19 vyznačeny tučně.

Tabulka 19

Porovnání průměru výkonové motivace s referenční normou

pohnutky k učení (položky dotazníku)	průměr žákovského vzorku orientační referenční normy (Hrabal & Pavelková, 2010)	průměr našeho vzorku	rozdíl
učitelé – potřeba pozitivních vztahů (MU1)	3,0	3,1	0,1
ostatní žáci – touha po vyniknutí a prestiži (MU2)	2,7	3,2	0,5
předmět – poznávací motivace (MU3)	3,2	3,5	0,3
pocit povinnosti – morální motivace (MU4)	3,9	3,9	0
dobrý pocit z dobrého výkonu – výkonová motivace pozitivní (MU5)	4,0	4,2	0,2
obava ze selhání ve škole – výkonová motivace strachová (MU6)	3,0	2,3	-0,7
povolání – perspektivní orientace (MU7)	4,7	4,5	-0,2
rodiče – přání dobrých školních výkonů (MU8)	4,2	3,8	-0,4

Žáci v našem vzorku statisticky reprezentující žáky devátých ročníků z Jihomoravského kraje vykazují v současnosti vyšší touhu po vyniknutí a prestiži (MU2) a současně nižší obavy ze selhání, tj. nižší strachovou výkonovou motivaci (MU6) než je referenční norma z konce minulého desetiletí. V ostatních ukazatelích jsou výsledky podobné.

Motivace k učení se angličtině

V demografickém dotazníku jsme se na škále 1 (ano) či 0 (ne) také ptali žáků, co je motivuje učit se angličtinu, bez ohledu na školní předmět. Žáci mohli označit více odpovědí (tab. 20). Nejčastěji žáky k učení se angličtině motivovalo cestování, budoucí zaměstnání, resp. kariéra, a tudíž i to, že pro ně bylo důležité být v jazyce úspěšný.

Tabulka 20

Pohnutky k učení se angličtině

Co Tě motivuje učit se angličtinu?	procent z odpověděvších ¹⁶	absolutní četnost
je pro mne důležité být v tomto jazyce úspěšný	52,21	224
baví mne	41,59	178
musím ho absolvovat, abych dokončil(a) školu	40,89	175
přijímací zkoušky na střední školu	12,38	53
budoucí zaměstnání, kariéra	67,37	289
cestování	77,86	334
náš učitel(ka)	18,50	79
mám přátele, kteří mluví anglicky	33,41	143
zájem o kulturu, literaturu apod. dané země	18,74	80
zájem o cizí jazyk(y)	41,92	179
rodiče na mě tlačí, abych se učila anglicky	20,56	88
další	15,31	66

Odpovědi na některé položky k motivaci pro učení se anglickému jazyku z našeho demografického dotazníku a dotazníku Hrabala a Pavelkové (2010) můžeme porovnat. Ukazuje se, že v dotazníku Hrabala a Pavelkové žáci častěji uváděli jednotlivé motivační faktory (na škále hodnoty 5 souhlasí, 4 spíše souhlasí, 3 někdy souhlasí) než na dichotomické škále demografického dotazníku, což je pravděpodobně dáno detailnější škálou ve formě míry souhlasu:

- 66 % žáků (42 % bez hodnoty 3 na škále) se ve výuce snažilo proto, aby je měl učitel rád (MU1) oproti 19 %, kteří v demografickém dotazníku uvedli, že je k učení motivuje jejich učitel.
- 82 % žáků (33 % bez hodnoty 3 na škále) v demografickém dotazníku uvedlo, že se ve výuce snaží proto, že je to, co se učí ve škole v anglickém jazyce, zajímavá (MU3) oproti 19 % v demografickém dotazníku, kteří reportovali zájem o kulturu a literaturu apod. dané země a 42 % obecně zájem o cizí jazyky.
- 84 % žáků (66 % bez hodnoty 3 na škále) uvedlo, že se ve výuce snaží, protože učení se anglickému jazyku považují za svou povinnost (MU4), oproti 41 % z demografického dotazníku, kteří uvedli, že je k učení se anglickému jazyku motivuje to, že ji musí absolvovat pro dokončení školy.
- 92 % žáků (88 % bez hodnoty 3 na škále) uvedlo, že se ve škole snaží, protože chtějí mít později dobrou práci/povolání (MU7), oproti 67 % v demografickém dotazníku, kteří uvedli jako pohnutku k učení se angličtině budoucí kariéru/zaměstnání.

¹³ Odpovědi chyběly od 33–35 žáků u každé z položek, pravděpodobně žáci nevyplňovali demografický dotazník.

- 85 % žáků (61 % bez hodnoty 3 na škále) uvedlo, že jejich rodiče chtějí, aby byli ve škole dobří (MU8), oproti 21 % z demografického dotazníku, kteří uvedli, že na ně rodiče tlačí, aby se učili anglicky. V demografickém dotazníku je tedy položka vyhocena do pole nátlaku, nikoli již jen přání.

6.3 Výkonová motivace žáků při učení se anglickému jazyku

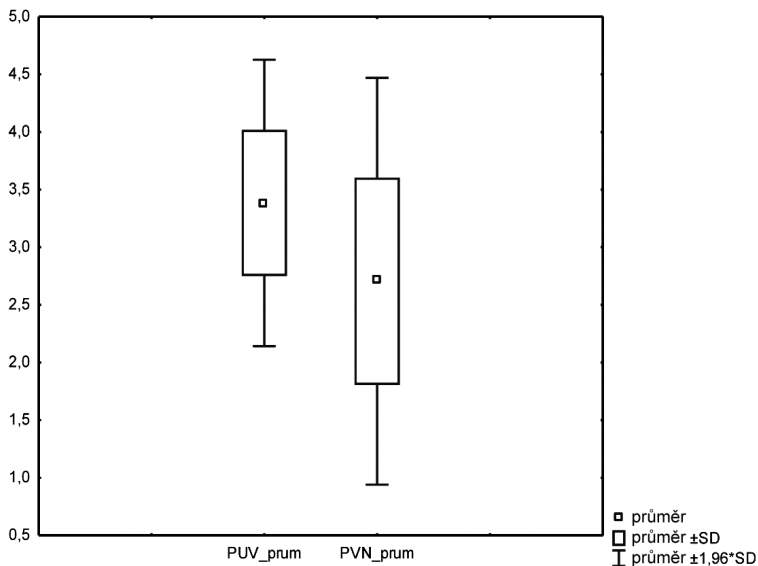
Výkonovou motivaci jsme měřili pomocí standardizovaného *Dotazníku výkonové motivace MV – 6 Ž (pro žáky)* Hrabala a Pavelkové (2010), který vychází z předpokladu, že *potřeba úspěšného výkonu* (PÚV) a *potřeba vyhnout se neúspěchu* (PVN) jsou na sobě vzájemně nezávislé a jsou základem *výkonové orientace*, která se skládá dále z přitažlivosti výkonové aktivity pro jedince a subjektivního očekávání dosažení výsledku. Výsledná orientace žáka ve výkonové situaci pak závisí na převaze jedné nebo druhé orientace. (Hrabal & Pavelková, 2010, s. 138) Naše výsledky dokládají nezávislost PÚV a PVN, které spolu negativně korelují ($r = -0,14$, $p < 0,05$, při $N = 371$), tj. čím vyšší je potřeba úspěchu žáka, tím nižší je jeho potřeba vyhnout se neúspěchu. V praxi, jak uvádí Hrabal a Pavelková (2010, s. 141), však učitelé tyto dvě motivační tendence často slučují ($r = 61$, $p < 0,05$) a žákům připisují často buď zvýšenou intenzitu u obou potřeb, nebo žádnou. Je tedy dobré, aby prováděli auto-diagnostiku, byli si vědomi žáků, u kterých k tomu dochází a proč asi a mohli upravit svou percepci, postoje a aktivity na nich založené.

Tabulka 21 a obr. 7 ukazují, že potřeba úspěšného výkonu u žáků převažuje nad potřebou vyhnout se neúspěchu. Potřeba úspěšného výkonu je spíše silnější, potřeba vyhnout se neúspěchu je střední, spíše směrem k slabší potřebě. Rozdíl mezi PÚV a PVN ukazuje také na potřebu úspěšného výkonu žáků.

Tabulka 21

Deskriptivní statistika potřeby úspěšného výkonu a vyhnutí se neúspěchu

položka	platných N	průměr	Me	min.	max.	spodní kvartil	horní kvartil	percentil 10	percentil 90	SD
PÚV	372	3,38	3,43	1,43	4,86	3,00	3,86	2,57	4,29	0,63
PVN	371	2,70	2,71	1,00	4,71	2,00	3,29	1,57	4,00	0,90
rozdíl PÚV a PVN	371	0,68	0,71	-2,57	3,57	-0,14	1,45	-0,86	2,29	1,17



Obrázek 7. Krabicový graf potřeby úspěšného výkonu (PÚV) a potřeby vyhnout se neúspěchu (PVN).

Následující tabulka 22 ukazuje průměrnou míru odpovědi na jednotlivé položky. Graf (obr. 8) je poté řadí dle četnosti odpovědí. Ukazuje se, že dobré známky z anglického jazyka mají pro žáky vysokou hodnotu, stejně tak stojí o to, aby byli „dobrymi žáky“ v anglickém jazyce. Ve výuce se jim daří soustředit mezi někdy a často. Někdy až často počítají také spíše s horší známkou z písemky. Známkování by chtěli být z anglického jazyka jen z některých činností a jen někdy. Při učení se anglickému jazyku jsou žáci středně pečliví a jen někdy se ve výuce hlásí.

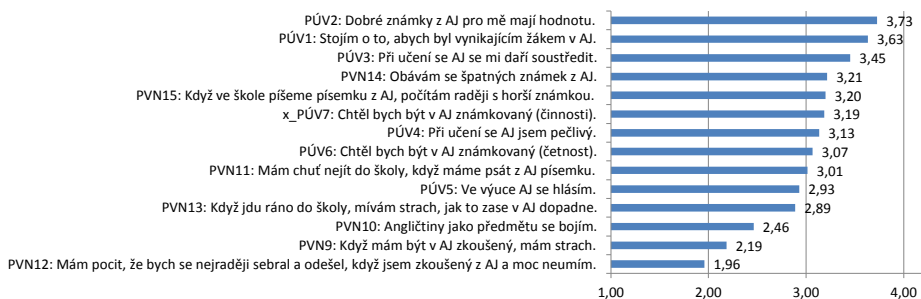
Anglického jazyka jako předmětu se žáci spíše nebojí (mezi moc ne a trochu), ze zkoušení v anglickém jazyce mají málokdy strach a jen někdy mívají strach, „jak to v angličtině dopadne“. Většinou také nemívají pocit, že by chtěli odejít, když mají být zkoušení a jen někdy mají chuť nejit do školy, když mají psát písemku z anglického jazyka. Přesnější výsledky dle jednotlivých odpověďových variant ukazují grafy v obrázcích 9 a 10.

Tabulka 22

Deskriptivní statistika položek potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnouti se neúspěchu

položka	platných N	průměr	Me	Mo	četnost Mo	spodní kvartil	horní kvartil	SD
PÚV1: vynikající v AJ	370	3,63	4	4	135	3	4	1,00
PÚV2: hodnota dobrých známek v AJ	372	3,73	4	3	140	3	4	0,87
PÚV3: soustředím se	371	3,45	3	3	140	3	4	0,95
PÚV4: pečlivost při učení	371	3,13	3	3	201	3	4	0,81
PÚV5: hlášení se	367	2,93	3	3	134	2	4	1,09
PÚV6: známkování (frekvence)	368	3,07	3	3	186	3	4	0,89
xPÚV7: známkování (činnosti)	371	3,19	3	3	189	3	4	0,92
PÚV8: přihlášení k vyzkoušení	370	3,75	4	5	140	3	5	1,28
PVN9: strach ze zkoušení	370	3,20	3	víc	86	2	4	1,40
PVN10: strach z AJ	367	2,19	2	1	121	1	3	1,10
PVN11: strach z písemky	365	2,46	2	2	135	2	3	1,17
PVN12: chuť odejít, když se zkouší	371	3,01	3	3	100	2	4	1,22
PVN13: strach, jak to dopadne	368	1,96	2	1	180	1	3	1,16
PVN14: strach ze špatných známek	369	2,89	3	3	128	2	4	1,23
PVN15: počítání s horší známkou	368	3,21	3	3	95	2	4	1,26

Pozn.: Minimum a maximum bylo vždy 1 a 5.

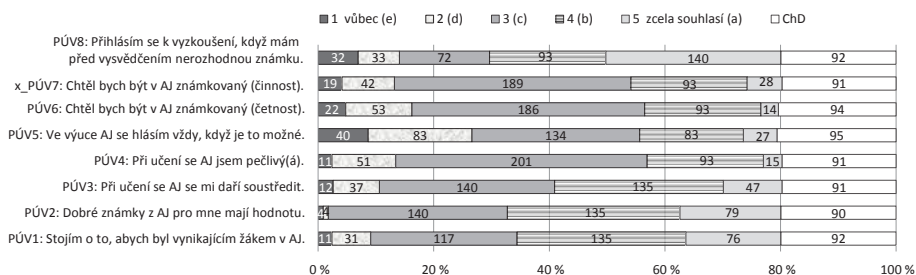


Obrázek 8. Pruhový graf průměrné míry odpovědí na položky výkonové motivace.

Potřeba úspěšného výkonu (PÚV)

- Většina žáků (57%) stojí o to, aby byli vynikajícím žákem v anglickém jazyce, a to „moc“ (21%, 76), „dost“ (37%, 135) a dalších 32% (117) středně. 11% žáků o to nestojí.
- Pro 58% žáků (214) mají dobré známky vysokou hodnotu (z toho pro 21% velmi vysokou). Pro 38% žáků (140) někdy mají a někdy nemají vysokou hodnotu. Jen pro 5% mají malou hodnotu.
- 49% žáků (182) se při učení se anglickému jazyku daří soustředit, 38% jen někdy, 13% většinou ne či téměř nikdy.

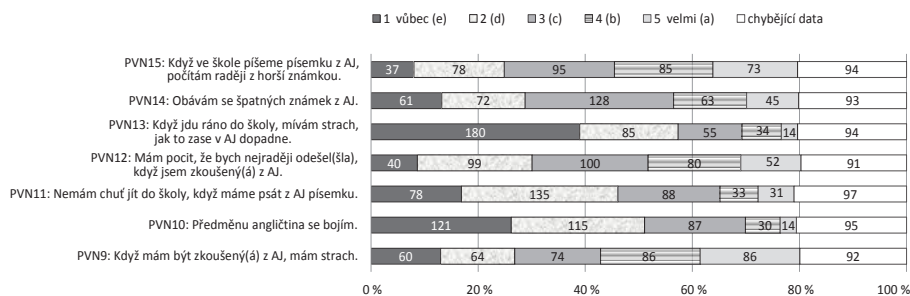
- 33 % žáků (108) je při učení hodně (4 %) nebo dost (25 %) pečlivých; 54 % (201) je středně pečlivých, 14 % (51) je málo pečlivých a 3 % (11) uvedla, že vůbec.
- 7 % (27) žáků uvedlo, že se ve výuce anglického jazyka hlásí vždy, když je to možné; 23 % (83) často; 37 % (134) někdy; 23 % málokdy a 11 % téměř nikdy.
- Kdyby si žáci mohli vybrat, chtěli by být v anglickém jazyce známkovani: 4 % vždy, 25 % (93) často, 51 % jen někdy a 14 % (75) málokdy nebo nikdy. Kdyby si mohli vybrat, chtěli by být známkovani v anglickém jazyce: 8 % (28) ze všech činností; 25 % (93) z většiny úloh a činností; 51 % (189) jen některých; 11 % (42) jen z mála a 5 % (19) z ničeho. Žáci tedy podporují přiměřenou míru známkování, nejsou proti němu.
- 63 % (233) žáků se téměř vždy nebo většinou přihlásí k vyzkoušení, když mají před vysvědčením nerozhodnou známku. 19 % (72) jen někdy; 9 % (33) málokdy a 9 % (32) téměř nikdy.



Obrázek 9. Pruhový graf absolutních četností odpovědí na položky potřeby úspěšného výkonu.

Potřeba vyhnoutí se neúspěchu (PVN)

- 46 % (172) žáků má většinou nebo téměř vždy strach, když mají být v anglickém jazyce zkoušeni. 20 % ho má někdy, 17 % málokdy, 16 % (60) téměř nikdy.
- 12 % (44) žáků se anglického jazyka jako vyučovacího předmětu hodně nebo dost bojí. 24 % (87) trochu, 31 % (115) moc ne a 33 % vůbec.
- 18 % (34) žáků má téměř vždy či často nechuť jít do školy, když se má psát písemka z anglického jazyka. 24 % (88) někdy má nechuť jít v tom případě do školy; 37 % (135) žáků to moc nevádí a 21 % (78) to vůbec nevádí.
- 36 % (132) žáků má vždy nebo často pocit, když jsou zkoušeni z anglického jazyka, že by se nejraději sebrali a odešli. 27 % (100) má ten pocit někdy, 37 % (139) ho většinou nebo téměř nikdy nemívá.
- 29 % žáků (108) se hodně nebo dost obává špatných známek z anglického jazyka, 35 % (128) někdy ano, někdy ne; 36 % (13) málo nebo vůbec.
- 43 % žáků (158) raději počítají s tím, že dostanou horší známku, když ve škole píšou písemku z anglického jazyka; 26 % s tím počítá někdy; 21 % málokdy a 10 % téměř nikdy.



Obrázek 10. Pruhový graf absolutních četností odpovědí na položky potřeby vyhnutí se neúspěchu.

Potřeba úspěšného výkonu žáků se neliší dle jednotlivých škol (Kruskal-Wallisův test: $H(15, N = 372) = 24,79; p = 0,05$), na rozdíl od potřeby vyhnout se neúspěchu, která se dle jednotlivých škol statisticky významně liší $H(15, N = 371) = 39,19; p = 0,00$, což znamená, že i celkově převaha potřeby úspěšného výkonu, nebo naopak potřeby vyhnout se neúspěchu se liší u žáků podle toho, na jakou školu chodí $H(15, N = 371) = 26,50; p = 0,03$).

Genderové rozdíly v potřebě úspěšného výkonu v anglickém jazyce jsou statisticky významné (Mann-Whitney U test: $Z = -2,44, p = 0,01$). Chlapci vykazují vyšší potřebu úspěšného výkonu než dívky. Podobně statisticky významné jsou rozdíly v potřebě vyhnutí se neúspěchu ($Z = -4,00, p = 0,00$), kde opět chlapci vykazují statisticky významně vyšší potřebu vyhnutí se neúspěchu než dívky.

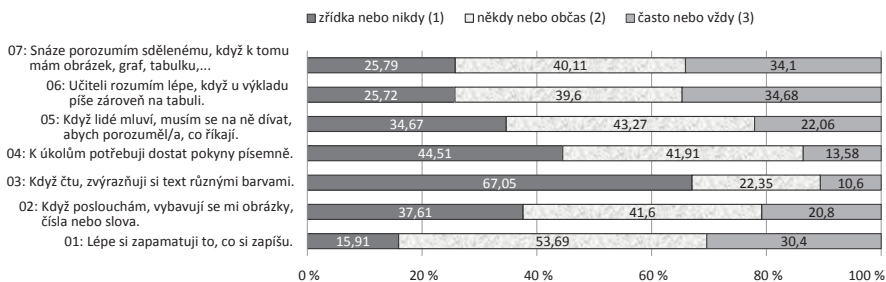
6.4 Styly učení se žáků angličtině

Styly učení nebylo možné změřit jako jednotlivé škály, které předpokládala teorie (Cohen & Oxford, 2001), tj. styly dle smyslových modalit (zrakový, sluchový, dotykový/pohybový), dle extraverte a introverte při učení, dle přístupu k úkolům (preference uzavřených úkolů či otevřených) a dle přijímání informací (zaměření na celek či části). Budeme proto popisovat výsledky odpovědí na jednotlivé položky, které však budeme popisovat po původních dimenzích stylů učení, jež zde mají pouze orientační funkci. Výsledky jsou popisované za celý vzorek žáků, na něž nám tedy umožňují určitý shrnující pohled, nicméně smysl mají spíše u jednotlivých žáků nebo typů žáků dle stylů (typy však není adekvátní konstruovat na základě původní teorie vzhledem k psychometrickým vlastnostem daného nástroje). Výsledky jsou uváděny v procentech bez chybějících dat, kterých bylo vždy něco přes 110 žáků (přes 30 %), kteří daný dotazník nevyplňovali, nestihli vyplnit nebo (nejčastěji) neodpověděli na danou položku, případně odpověděli dvěma odpověďmi. Dotazník na styly vyplnilo 351 žáků (76%) ze 462 zkoumaných.

1. Styly učení podle smyslových modalit: zrakový, sluchový a dotykový/pohybový

Zrakový styl učení

Výsledky logicky potvrzují (obr. 11), že žáci této smyslové modality využívají při učení se anglickému jazyku. Většina žáků (84 % z odpověděvších) si uvědomuje, že si věci lépe zapamatuje, když si je napíše (30 % často, vždy, 54 % někdy). Logicky většina také žáků uvádí, že sdělení lépe rozumí, když je doprovází nějaké názorné zobrazení (72 %, z toho 40 jen někdy) nebo když učitel současně i zapisuje na tabuli (74 %, z toho 40 % jen někdy). 65 % žáků uvedlo, že se potřebují dívat na mluvčího, aby rozuměli v anglickém jazyce tomu, co říká (z toho 43 % jen někdy). 55 % žáků uvedlo, že potřebují dostávat pokyny písemně (z toho 42 % jen někdy). 62 % žáků se vybavují obrázky, čísla nebo slova při poslechu anglického jazyka a lze je z tohoto hlediska chápat jako zrakové typy, což odpovídá dosavadním výsledkům výzkumu, které uvádí, že zrakové typy převažují. Zajímavé je, že žáci si při čtení text prakticky nezdůrazňují barevně, pravděpodobně je to dáno zapůjčováním učebnic či dalšími faktory. V případě vlastních učebních materiálů to může být například ovlivněno typem a zadáním použitých úkolů.



Pozn.: Hodnoty v pruzích jsou procenta.

Obrázek 11. Pruhový graf poměru odpovědí na škále u zrakového stylu učení.

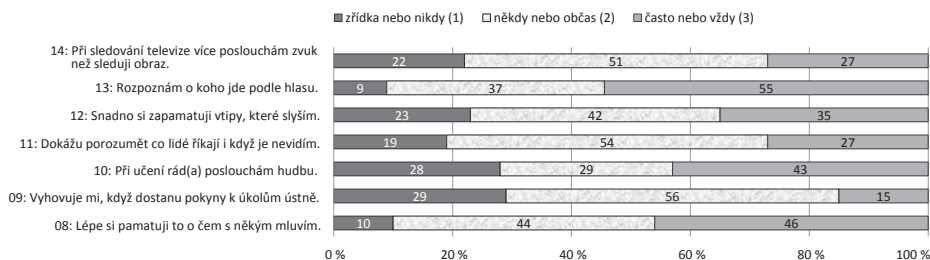
Tabulka 23

Deskriptivní statistika zrakového stylu učení

položky zrakového stylu učení	platných N	prům.	Me	SD
01: Lépe si něco zapamatuji, když si to zapíši.	352	2,14	2	0,67
02: Když poslouchám, vybavují se mi obrázky, čísla nebo slova.	351	1,83	2	0,75
03: Když čtu, zvýrazňuji si text různými barvami.	349	1,44	1	0,68
04: K úkolům potřebuji dostat pokyny písemně.	346	1,69	2	0,70
05: Když lidé mluví, musím se na ně dívat, abych rozuměl(a), co říkají.	349	1,87	2	0,74
06: Učители rozumím lépe, když to, co říká, píše zároveň na tabuli.	346	2,09	2	0,77
07: Snáze porozumím tomu, co někdo říká, když k tomu mám obrázek, graf, tabulku, diagram nebo mapu.	349	2,08	2	0,77

Sluchový styl učení

Výsledky ukazují (obr. 12 a tab. 24), že také sluchová modalita učení je pro žáky logicky důležitá a žáci si to uvědomují: 90% žáků uvedlo, že si věci lépe zapamatuje, když o nich s někým mluví (z toho 44% jen někdy). 71% vyhovuje dostávat pokyny k úkolům ústně (z toho 56% jen někdy). 92% žáků rozpozná, o koho jde, i jen podle hlasu (z toho 37% jen někdy). 77% žáků uvedlo, že si snadno zapamatují vtipy, které slyší (z toho 42% jen někdy). 81% žáků mluvcímu rozumí, aniž by ho museli vidět, z toho však 54% jen někdy. 43% žáků při učení často nebo vždy poslouchá hudbu a dalších 29% někdy nebo občas.



Pozn.: Hodnoty v pruzích jsou procenta.

Obrázek 12. Pružový graf poměru odpovědí na škále u sluchového stylu učení.

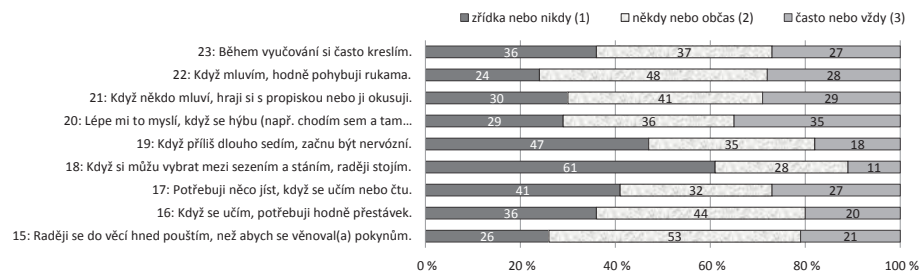
Tabulka 24

Deskriptivní statistika sluchového stylu učení

položky sluchového stylu učení	platných N	prům.	Me	dolní kvartil	horní kvartil	SD
08: Věci si lépe pamatuji, když o nich s někým mluvím.	350	2,36	2	2	3	0,66
09: Vyhovuje mi, když dostanu pokyny k úkolům ústně.	347	1,86	2	1	2	0,65
10: Při učení rád(a) poslouchám hudbu.	348	2,16	2	1	3	0,83
11: Dokážu porozumět tomu, co lidé říkají, i když je nevidím.	345	2,08	2	2	3	0,68
12: Snadno si zapamatuji vtipy, které slyším.	347	2,12	2	2	3	0,75
13: Rozpoznám, o koho jde, i jen podle hlasu (např. v telefonu).	346	2,46	3	2	3	0,65
14: Když si pustím televizi, poslouchám více zvuk, než sleduji obrazovku.	346	2,05	2	2	3	0,70

Dotykový/pohybový styl učení

Přibližně třetina žáků (35 %) uvádí, že se jim často či vždy lépe myslí, když se pohybují (např. chodí sem a tam), další více než třetině (36 %) se tak myslí lépe někdy nebo občas a pro necelou třetinu žáků (29 %) má pohyb tento význam zřídka či nikdy. Pouze 11 % žáků by před sezením dalo přednost stání vždy či často a dalších 28 % někdy. Sezení tedy preferuje 61 % žáků. 53 % uvedlo, že když dlouho příliš sedí, začnu být nervózní (z toho 47 % někdy). 20 % žáků uvedlo, že když se učí, potřebuji často nebo vždy hodně přestávek a dalších 44 % jich hodně potřebuje jen někdy. 36 % vydrží i bez častých přestávek. 27 % žáků potřebuje často nebo vždy, když se učí, něco jíst; 32 % jen někdy. 64 % žáků si při vyučování anglickému jazyku často nebo někdy kreslí. 70 % žáků si často nebo jen někdy hraje s propiskou, když někdo mluví. 28 % žáků uvedlo, že když mluví, pohybují vždy či často hodně rukama; 48 % někdy. 21 % žáků se často nebo vždy raději do věcí pouští hned bez věnování se pokynům; 53 % tak činí někdy.



Pozn.: Hodnoty v pruzích jsou procenta.

Obrázek 13. Pruhový graf poměru odpovědí na škále u dotykového/pohybového stylu učení.

Tabulka 25

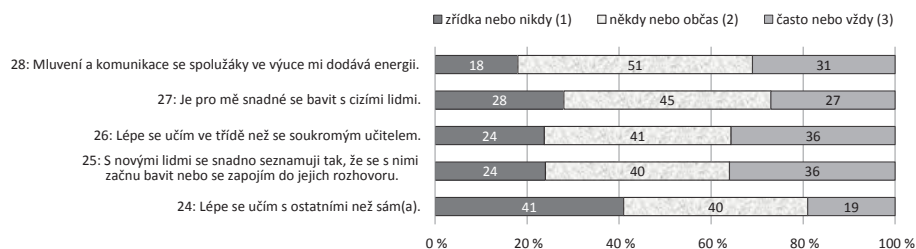
Deskriptivní statistika dotykového/pohybového stylu učení

položky dotykového/pohybového stylu učení	platných N	průměr	Me	dolní kvartil	horní kvartil	SD
15: Raději se do věci hned pouštím, než abych se věnoval pokynům.	350	1,95	2	1	2	0,68
16: Když se učím, potřebuji hodně přestávek.	349	1,85	2	1	2	0,73
17: Potřebuji něco jíst, když se učím nebo si čtu.	347	1,86	2	1	3	0,82
18: Když si můžu vybrat mezi sezením a stáním, raději stojím.	347	1,50	1	1	2	0,69
19: Když příliš dlouho sedím, začnu být nervózní.	349	1,71	2	1	2	0,75
20: Lépe mi to myslí, když se hýbu.	346	2,06	2	1	3	0,80
21: Když někdo mluví, hraji si s propiskou nebo ji okusuji.	348	1,99	2	1	3	0,77
22: Když mluvím, hodně pohybuji rukama.	347	2,04	2	2	3	0,72
23: Během vyučování si často kreslím.	348	1,91	2	1	3	0,79

2. Styly učení podle preference společného či samostatného učení (extravertní a introvertní)

Preferenze společného učení (extravertní styl učení)

31 % žáků uvedlo, že jim mluvení se spolužáky ve výuce dodává často nebo vždy energii, 51 % dalším procentům někdy. 19% se vždy či často učí lépe s ostatními než sami a dalších 40% někdy. 36% se lépe učí ve třídě než se soukromým učitelem (40% někdy). Pro 27% je vždy či často snadné bavit se s cizími lidmi, pro 45% někdy a 36% žáků se často nebo vždy seznámí s novými lidmi tak, že se s nimi začnou bavit (40% někdy). Detailnější výsledky jsou k dispozici v tab. 26 a obr. 14.



Pozn.: Hodnoty v pruzích jsou procenta.

Obrázek 14. Pruhový graf poměru odpovědí na škále u preference společného učení.

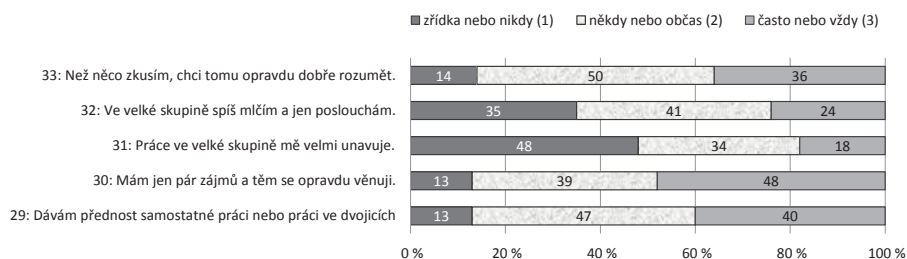
Tabulka 26

Deskriptivní statistika stylu s preferencí společného učení

položky stylu učení dle preference společného učení	platných N	průměr	Me	dolní kvartil	horní kvartil	SD
24: Lépe se učím s ostatními než sám(a).	344	1,78	2	1	2	0,74
25: S novými lidmi se snadno seznamuji tak, že se s nimi začnu bavit nebo se zapojím do jejich rozhovoru.	344	2,13	2	2	3	0,77
26: Lépe se učím ve třídě než se soukromým učitelem.	343	2,12	2	2	3	0,76
27: Je pro mě snadné bavit se s cizími lidmi.	344	1,99	2	1	3	0,74
28: Mluvení a komunikace se spolužáky ve výuce mi dodává energii.	345	2,13	2	2	3	0,69

Preference samostatného učení (introvertní styl učení)

Komplementárně k výsledkům v předchozí kapitole (extravertnost v učení) se zde ukazuje (obr. 15, tab. 27), že 40% žáků dává přednost samostatné práci nebo práci ve dvojici často či vždy a 47% někdy. Práce ve skupině vždy či někdy unavuje 52% žáků, 48% nikoli. Ve velké skupině spíše mlčí a poslouchá 65% žáků, a to na škále od často/vždy po někdy. Dále 48% žáků má jen pár zájmů, a těm se opravdu věnují; dalších 39% se jen někdy (tato položka má problematickou formulaci dvojího směru – počet zájmů a věnování se jim, tudíž její výsledky jsou méně spolehlivé). 36% žáků než něco zkusí, tomu chtějí vždy či často nejprve opravdu dobře porozumět; u 50% se tato tendence objevuje jen někdy.



Pozn.: Hodnoty v pruzích jsou procenta.

Obrázek 15. Pruhový graf poměru odpovědí na škále u stylu preference samostatného učení.

Tabulka 27

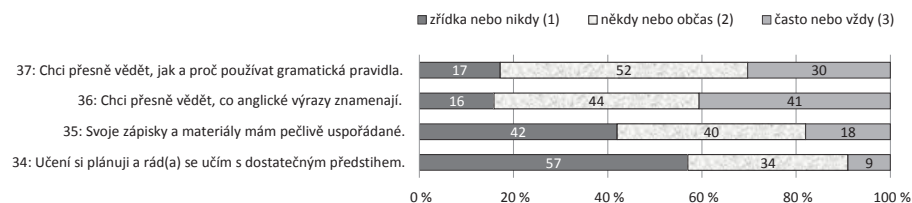
Deskriptivní statistika stylu s preferencí samostatného učení

položky stylu učení dle preference samostatného učení	platných N	prům.	Me	dolní kvartil	horní kvartil	SD
29: Dávám přednost samostatné práci/činností nebo práci ve dvojici.	339	2,27	2	2	3	0,68
30: Mám jen pár zájmů a těm se opravdu věnuji.	339	2,35	2	2	3	0,70
31: Práce ve velké skupině mě velmi unavuje.	337	1,70	2	1	2	0,76
32: Ve velké skupině spíše mlčím a jen poslouchám.	334	1,89	2	1	2	0,76
33: Než něco zkusím, chci tomu opravdu dobře rozumět.	337	2,22	2	2	3	0,68

3. Styly učení podle přístupu k úkolům: orientace na jasné uzavřené či otevřené úkoly

Orientace na uzavřenost učebního úkolu či situace

Jen 9% žáků si učení plánuje vždy či často a učí se s předstihem, 34% žáků tak činí někdy. 18% žáků uvedlo, že mají své zápisky a materiály pečlivě uspořádané; 40% někdy. 30% chce vždy či často přesně vědět, jak a proč používat gramatická pravidla; 52% někdy. 41% žáků uvedlo, že chtějí vždy či často přesně vědět, co anglické výrazy znamenají; dalších 44% někdy. 17% zřídka nebo nikdy.



Pozn.: Hodnoty v pruzích jsou procenta.

Obrazek 16. Pružový graf poměru odpovědí na škále u orientace na uzavřené úkoly.

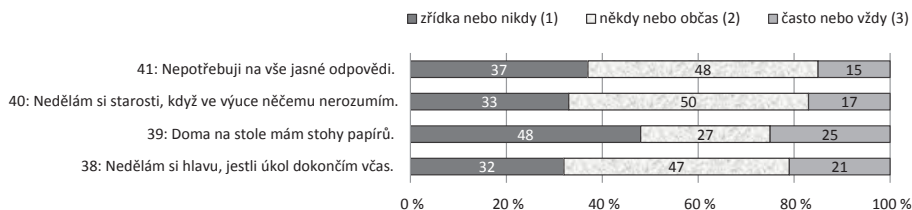
Tabulka 28

Deskriptivní statistika u orientace na uzavřené úkoly

položky stylu učení dle přístupu k úkolům s orientací na uzavřenost	platných N	prům.	Me	dolní kvartil	horní kvartil	SD
34: Učení si plánuji a rád(a) se učím s dostatečným předstihem.	340	1,53	1	1	2	0,66
35: Svoje zápisky a materiály mám pečlivě uspořádané.	340	1,76	2	1	2	0,74
36: Chci přesně vědět, co anglické výrazy znamenají.	340	2,25	2	2	3	0,71
37: Chci přesně vědět, jak a proč používat gramatická pravidla.	338	2,13	2	2	3	0,68

Orientace na otevřenost učebního úkolu či situace

15% žáků nikdy nepotřebuje na vše jasné odpovědi, 48% je někdy nepotřebuje, 37% jasné odpovědi na vše potřebuje. 17% žáků si nedělá starosti, když ve výuce něčemu nerozumí, 50% je to jedno někdy. Skoro polovina žáků na stole doma nemá stohy papírů, 27% někdy a 25% tyto stohy papírů v 9. ročníku základní školy má. 32% si dělá hlavu, zda dokončí úkol včas, 47% jen někdy a 21% vždy či často.



Pozn.: Hodnoty v pruzích jsou procenta.

Obrázek 17. Pruhový graf poměru odpovědí na škále u orientace na otevřené úkoly.

Tabulka 29

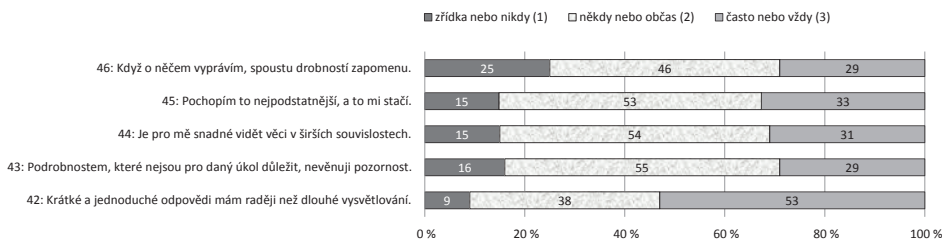
Deskriptivní statistika u orientace na otevřené úkoly

položky stylu učení dle přístupu k úkolům s orientací na otevřenost	platných N	prům.	Me	dolní kvartil	horní kvartil	SD
38: Nedělám si hlavu, jestli úkol dokončím včas.	339	1,88	2	1	2	0,72
39: Doma na stole mám stohy papírů.	338	1,77	2	1	2	0,82
40: Nedělám si starosti, když ve výuce něčemu nerozumím.	337	1,84	2	1	2	0,69
41: Nepotřebuji na vše jasné odpovědi.	339	1,79	2	1	2	0,69

4. Styly učení podle přijímání informací: orientace na celek či části

Zaměření na celek (globální styl)

Pro 31% žáků je vždy či často snadné vidět věci v širších souvislostech; pro dalších 54% je to někdy snadné. 29% žáků nevěnuje pozornost podrobnostem, které nejsou pro daný úkol důležité; 55% jim někdy pozornost věnuje a 16% jim věnuje pozornost často nebo vždy. 33% stačí, když pochopí to nejpodstatnější; 53% to stačí někdy. 53% procent žáků má raději krátké a jednoduché odpovědi než dlouhé vysvětlování; dalších 38% je také někdy preferuje. Jen 9% žáků preferuje dlouhé objasňování, případně jim také ale mohla dělat potíže negativně formulovaná položka, tudíž reliabilita a validita těchto negativně formulovaných položek je o něco nižší. 29% zapomíná podrobnosti, když o něčem vypráví; 46% je někdy zapomíná, 25% žáků uvedlo, že je spíše nezapomíná.



Pozn.: Hodnoty v pruzích jsou procenta.

Obrázek 18. Pruhový graf poměru odpovědí na škále u stylu učení se zaměřením na celek.

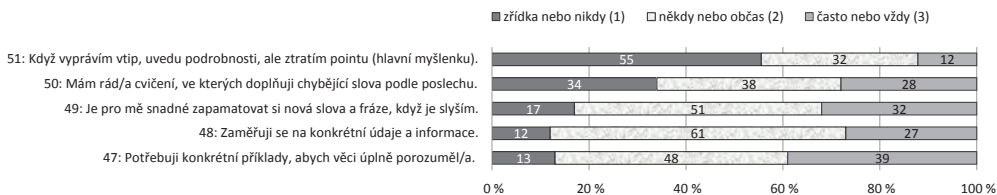
Tabulka 30

Deskriptivní statistika u stylu učení se zaměřením na celek

položky stylu učení dle příjmu informací s orientací na celek	platných N	prům.	Me	dolní kvartil	horní kvartil	SD
42: Krátké a jednoduché odpovědi mám raději než dlouhé vysvětlování.	339	2,44	3	2	3	0,66
43: Podrobnostem, které nejsou pro daný úkol důležité, nevěnuji pozornost.	337	2,13	2	2	3	0,66
44: Je pro mě snadné vidět věci v širších souvislostech.	337	2,17	2	2	3	0,66
45: Pochopím to nejpodstatnější, a to mi stačí.	335	2,18	2	2	3	0,66
46: Když o něčem vyprávím, na spoustu podrobností zapomenou.	338	2,04	2	1	3	0,74

Zaměření na detaily (partikulární styl)

Jak ukazuje obr. 19 a tab. 31, 39% žáků uvedlo, že vždy nebo často potřebují konkrétní příklady, aby věci úplně porozuměli; dalších 48% je potřebuje někdy. 27% žáků se vždy nebo často zaměřuje na konkrétní údaje a informace; dalších 61% někdy. Pro 32% je vždy nebo často snadné zapamatovat si nová slova či fráze, které slyší; pro 51% je to někdy snadné. 28% žáků uvedlo, že mají rádi cvičení, ve kterých doplňují chybějící slova podle poslechu; 38% vyhovují jen někdy. 12% žáků uvedlo, že když vypráví vtip, uvedou detaily, ale ztratí pointu; 32% se to stává někdy, 55% se to spíše nestává.



Pozn.: Hodnoty v pruzích jsou procenta.

Obrázek 19. Pruhový graf poměru odpovědí na škále u stylu učení se zaměřením na detaily.

Tabulka 31

Deskriptivní statistika u stylu učení se zaměřením na detaily

položky stylu učení dle příjmu informací s orientací na části	platných N	průměr	Me	dolní kvartil	horní kvartil	SD
47: Potřebuji konkrétní příklady, abych věci úplně porozuměl(a).	337	2,25	2	2	3	0,68
48: Zaměřuji se na konkrétní údaje a informace.	335	2,15	2	2	3	0,61
49: Je pro mě snadné zapamatovat si nová slova a fráze, když je slyším.	337	2,15	2	2	3	0,69
50: Mám rád(a) cvičení, ve kterých doplňuji chybějící slova podle poslechu.	337	1,93	2	1	3	0,78
51: Když vyprávím vtip, uvedu podrobnosti, ale ztratím pointu (hlavní myšlenku).	337	1,57	1	1	2	0,70

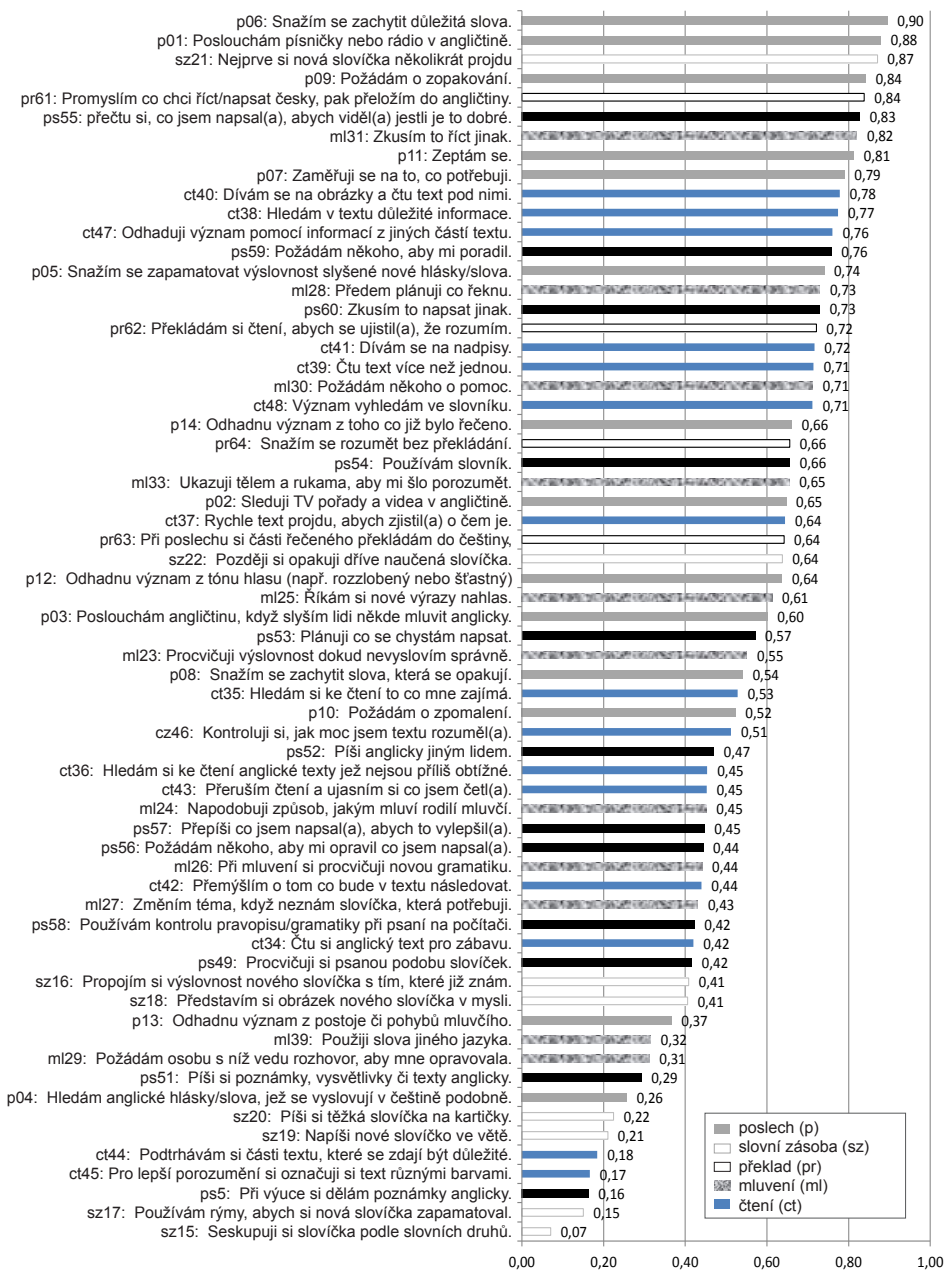
7 Strategie učení se řečovým dovednostem

Pomocí konfirmatorní faktorové analýzy jsme ověřovali strukturu dat strategií učení se angličtině dle řečových dovedností, která však nebyla doložena. Alternativní řešení (pomocí exploratorní faktorové analýzy) z dat také adekvátně nevyplývalo. Důvodem pravděpodobně je, že se jedná o velmi pestrou paletu položek z různých oblastí a různých úrovní (mikro, mezo, makro procesů a postupů). Výsledky také zhoršuje bipolární hodnotící škála. Dá se tedy říci, že žáci nevnímají učení se jazyku, co se týče jejich strategií učení po řečových dovednostech a jazykových prostředích, byť je tento přístup velmi rozšířen v didaktice cizích jazyků (viz také kap. 4) a ve výukové praxi, včetně učebnic a má i své praktické oprávnění. Vnímání žáků nejspíše odpovídá integrovanému pojetí řečových dovedností (srov. Šebestová, 2011). Z výše uvedeného důvodu pracujeme primárně tedy s jednotlivými položkami dotazníku na strategie učení, nikoli s jednotlivými škálami (strategiemi u řečových dovedností), které nebyly doloženy psychometricky.

7.1 Používání jednotlivých strategií učení se angličtině

Dotazník na strategie učení se angličtině zjišťoval strategie u řečových dovedností poslechu, čtení, mluvení a psaní a dále také u jazykových prostředků slovní zásoby a překladu. V dalších analýzách se budeme zabývat především řečovými dovednostmi, nicméně některé strategie z oblasti jazykových prostředků se budou i v dalších analýzách (zejména strategií používaných při řešení jednotlivých jazykových úkolů KET) objevovat, proto je zde také uvádíme. Graf v obr. 20 ukazuje pořadí jednotlivých strategií učení se angličtině podle míry jejich žáky deklarovaného používání. Jednotlivé strategie jsou barevně odlišeny podle toho, do jaké skupiny strategií (řečové dovednosti, jazykového prostředku) patří. Míra používání je vyjádřena jako průměr, který lze vzhledem k dichotomické škále (ano/ne) interpretovat jako procento žáků, kteří danou strategii používají.

Celkem 38 strategií ze zjišťovaných 64 je více než polovinou žáků používáno, tzn., že 26 strategií (41 % strategií) není používáno více než polovinou žáků. Průměrná míra používání strategií byla 0,56 (na škále od 0 po 1; Me = 0,57, dolní kvartil 0,46, horní kvartil 0,65, SD = 0,15, N = 290).



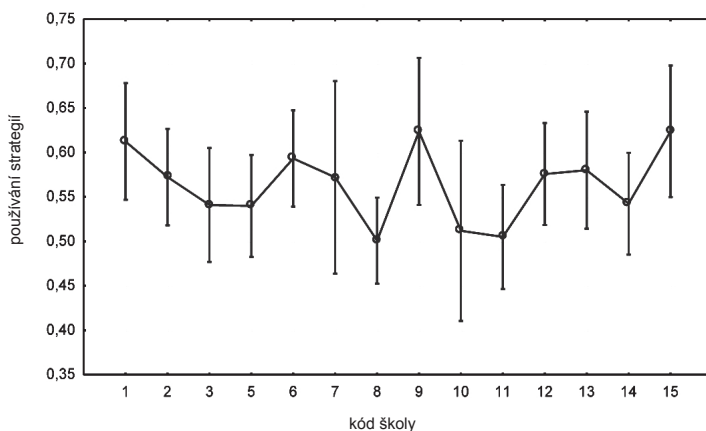
Obrázek 20. Jednotlivé strategie učení se angličtině seřazené dle průměrné četnosti používání.

Nejvíce používanými strategiemi byly 4 strategie sloužící porozumění slyšenému: v případě, že žák nerozumí, tak se zeptá (p11, používaná 81 % žáky), požádá o zopakování (p09, používaná 84 % žáky) a zaměření se na zachycení důležitých slov při poslechu, aby bylo možné porozumět slyšenému sdělení (p06, používaná celkově nejvíce, a to 90 % žáky). Mezi nejvíce používané strategie patřila také snaha říct sdělení jinak, když žák nezná slovíčko (ml31, používaná 82 % žáků); při psaní si 83 % zkontrolují, co napsali, zda je to dobré (ps55). 84 % žáků si promýšlí, co chce říct nebo napsat česky, a potom si to přeloží do angličtiny (pr61). Nová slovíčka se 87 % žáků učí tak, že si je nejprve několikrát projde (sz21) a poslech se učí a procvičuje 88 % žáků tak, že poslouchá písničky nebo rádio v angličtině (p01).

Zcela nepoužívanou strategií je seskupování si slovíček podle slovních druhů (sz15). Jen 15–20 % žáků používá strategie rýmů pro zapamatování si slovíček (sz17), psaní si poznámek ve výuce anglicky (ps50), označování si textu barevně, aby bylo snazší mu rozumět (ct45) nebo podtrhávání jeho částí, které jsou důležité (ct44). Jen asi 20 % žáků používá strategie osvojování slovní zásoby, kdy si piší slovíčka ve větách (sz19) nebo si piší těžká slovíčka na kartičky (sz20). Při učení se porozumění slyšenému jen 26 % žáků se vědomě zaměřuje na hlásky či slova v angličtině, které se vyslovují podobně jako v češtině. Při psaní jen 30 % žáků si píše nějaké poznámky nebo texty anglicky a procvičuje tak svou dovednost psaní.

Rozdíly v používání strategií mezi školami

Testovali jsme rozdíly v deklarované míře používání strategií mezi školami, potažmo učiteli (obr. 21). Rozdíly nejsou statisticky významné (ANOVA: $F(13, 276) = 1,64, p = 0,07$).

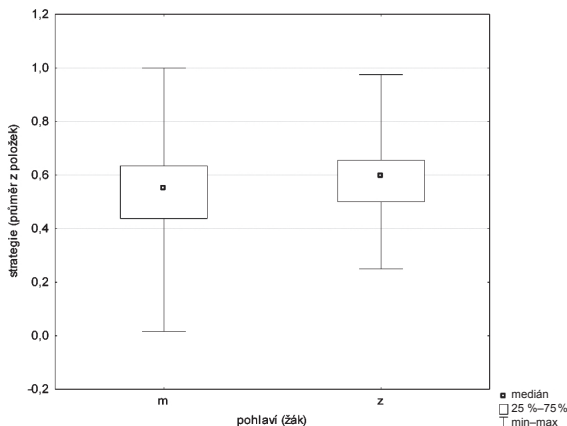


Pozn.: Metoda nejmenších čtverců (*LS Means*), $F(13, 276) = 1,64, p = 0,07$. Vertikální čáry ukazují interval spolehlivosti 0,95. Nejedná se o spojitá data, spojnice pouze usnadňuje orientaci čtenáři v datech.

Obrázek 21. Rozdíly v používání strategií učení dle školy.

Genderové rozdíly v používání strategií

Rozdíly v deklarované míře používání strategií učení se angličtině (průměr z položek) jsou statisticky významné (Mann-Whitney U-test: $Z = -2,72$, $p = 0,01$). Dívky používají více strategií než chlapci, resp. přesněji řečeno vzhledem k naší dichotomické odpověďové stupnici, používaly širší spektrum strategií (obr. 22).



Obrázek 22. Krabicový graf genderových rozdílů v používání strategií učení se angličtině.

7.2 Strategie poslechu

Jednotlivé strategie učení se poslechu jsou používány 26–90% žáky (obr. 23). Nejvíce používanou strategií je snaha zachytit důležitá slovíčka při poslechu (p06) a nejméně používanou je vyhledávání hlásek nebo slov v angličtině, které se vyslovují podobně jako v češtině (p04). Detailní výsledky po jednotlivých základních oblastech učení se poslechu ukazují tab. 32. Modus a jeho četnost lze v případě dichotomické škály interpretovat jako počet žáků, kteří odpověděli ano či ne na dané tvrzení.



Obrázek 23. Průměrné pořadí používání strategií učení se poslechu.

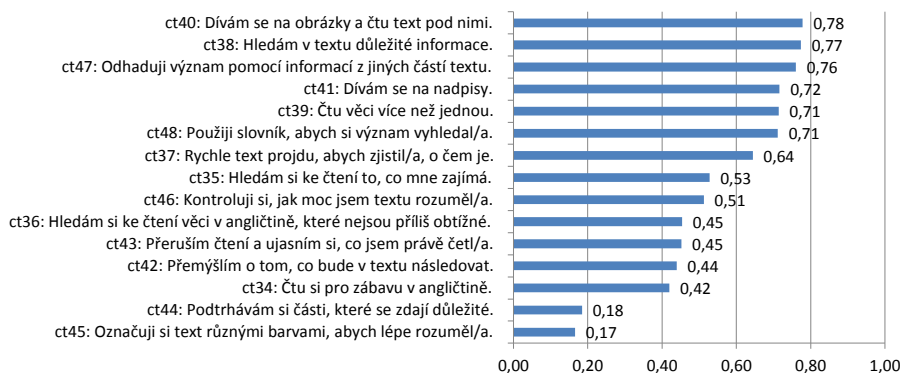
Tabulka 32

Deskriptivní statistika strategií učení se poslechu

Co dělám, abych...	položka	platných N	prům. Mo	Mo	četnost Mo	SD
procvičoval(a) poslech:	p01: Poslouchám písničky nebo rádio v angličtině.	289	0,88	1	254	0,33
	p02: Sleduji televizní pořady nebo video v angličtině.	286	0,65	1	185	0,48
	p03: Poslouchám angličtinu, když slyším lidi někde mluvit anglicky.	286	0,60	1	172	0,49
rozuměl(a) vyslovovaným hláskám:	p04: Hledám hlásky nebo slova v angličtině, které se vyslovují podobně jako v češtině.	281	0,26	0	209	0,44
	p05: Snažím se zapamatovat si výslovnost neznámé hlásky nebo slova, které slyším.	288	0,74	1	213	0,44
rozuměl(a) tomu, co slyším:	p06: Snažím se zachytit důležitá slova.	286	0,90	1	256	0,31
	p07: Zaměřuji se na to, co potřebuji.	285	0,79	1	225	0,41
	p08: Snažím se zachytit slova, která se opakují.	285	0,54	1	154	0,50
když stále nerozumím tomu, co někdo říká:	p09: Požádám o zopakování.	284	0,84	1	239	0,37
	p10: Požádám o zpomalení.	283	0,52	1	148	0,50
	p11: Zeptám se.	283	0,81	1	230	0,39
	p12: Odhadnu význam z tónu hlasu (např. rozzlobený, nebo šťastný).	289	0,64	1	184	0,48
	p13: Odhadnu význam z toho, jak se ten člověk pohybuje, nebo stojí.	287	0,37	0	182	0,48
	p14: Odhadnu význam z toho, co už bylo řečeno.	286	0,66	1	189	0,47

7.3 Strategie čtení

Strategie čtení používá 17–78 % žáků, podle toho, o jakou strategii se jedná (obr. 24). Jen necelých 20 % žáků pracuje při čtení se zvýrazňováním si čteného textu, tak aby si ho lépe zapamatovali. Na procvičování si angličtiny čtením se zaměřuje přibližně polovina žáků. S kontrolou porozumění pracuje asi polovina žáků. Naopak většina žáků se zaměřuje na zjištění hlavních informací sdělení a snaží se i odhadovat obsah sdělení pomocí různých zdrojů. Dvě třetiny žáků také hledají slovíčka ve slovníku a potřebují jejich překlad pro porozumění.



Obrázek 24. Průměrné pořadí používání strategií učení se čtení.

Detailnější výsledky dle jednotlivých oblastí učení se angličtině (čtení) ukazuje tabulka 33. Zejména oblast procvičování čtení se týká necelé poloviny žáků.

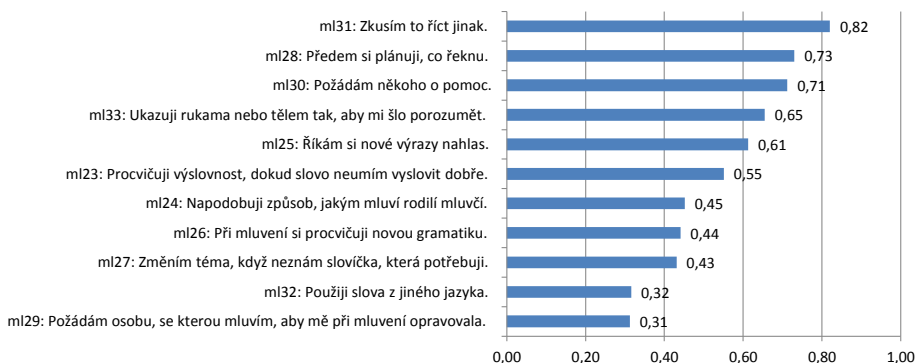
Tabulka 33

Deskriptivní statistika strategií učení se čtení

Co dělám, abych...	položka	platných prům.		Mo	četnost	SD
		N	Mo			
procvičoval(a) čtení v angličtině:	ct34: Čtu si pro zábavu v angličtině.	286	0,42	0	166	0,49
	ct35: Hledám si ke čtení to, co mne zajímá.	284	0,53	1	150	0,50
	ct36: Hledám si ke čtení věci v angličtině, které nejsou příliš obtížné.	282	0,45	0	154	0,50
rozuměl(a) tomu, co čtu:	ct37: Rychle text projdu, abych zjistil(a), o čem je.	284	0,64	1	183	0,48
	ct38: Hledám v textu důležité informace.	283	0,77	1	219	0,42
	ct39: Čtu věci více než jednou.	280	0,71	1	200	0,45
	ct40: Dívám se na obrázky a čtu text pod nimi.	284	0,78	1	221	0,42
	ct41: Dívám se na nadpisy.	282	0,72	1	202	0,45
	ct42: Přemýšlím o tom, co bude v textu následovat.	282	0,44	0	158	0,50
	ct43: Přeruším čtení a ujasním si, co jsem právě četl(a).	283	0,45	0	155	0,50
	ct44: Podtrhávám si části, které se zdají důležité.	282	0,18	0	230	0,39
	ct45: Označuji si text různými barvami, abych lépe rozuměl(a).	283	0,17	0	236	0,37
	ct46: Kontroluji si, jak moc jsem textu rozuměl(a).	283	0,51	1	145	0,50
když nerozumím tomu, co čtu:	ct47: Odhaduji význam pomocí informací z jiných částí textu.	284	0,76	1	216	0,43
	ct48: Použiji slovník, abych si význam vyhledal(a).	281	0,71	1	200	0,45

7.4 Strategie mluvení

Strategie učení se mluvení anglicky, které jsme zjišťovali, používá, podle toho, o jakou strategii se jedná 31–82% žáků. Obecně se zde, na rozdíl od ostatních řečových dovedností nevyskytly zjišťované strategie, které by byly používány méně než třetinou žáků. Pozitivním zjištěním je, že když žáci nevědí, jak něco říct, zkusí to 82% žáků říct jinak. Paralelně k tomu jen 43% využívá možnosti změnit téma konverzace, když neznají slovíčka. Změna tématu může být jak konstruktivní strategie ve smyslu udržení konverzace, tak strategie ukazující na limity komunikujícího, nicméně se zdá, že u žáků je adekvátně uplatňovaná, zejména díky jejich současně reportované snaze říct věci jinak, když neví. Zajímavým zjištěním je, že 73% uvedlo, že si plánují, co řeknou, což koresponduje s výsledky, jak často také potřebují překlad pravděpodobně vzhledem k jazykové úrovni. Žáci přirozeně spíše nepoužívají slova z jiného jazyka (obvykle se učí jeden další cizí jazyk a zároveň jsou zatím spíše na nižších úrovních zvládnutí jazyka) a nežádají někoho jiného o opravování při mluvení, jelikož se do situace s touto možností pravděpodobně zřídka dostávají.



Obrázek 25. Průměrné pořadí používání strategií učení se mluvení.

Detailnější výsledky ve vazbě na jednotlivé oblasti učení se mluvení anglicky ukazuje tabulka 34.

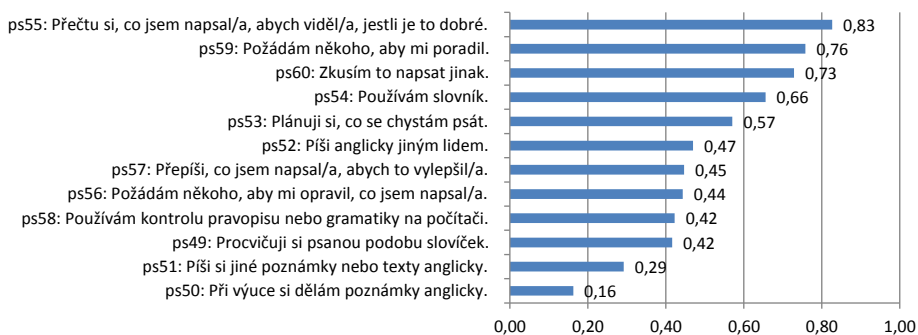
Tabulka 34

Deskriptivní statistika strategií učení se mluvení

Co dělám, ...	položka	platných N	prům.	Mo	četnost	Mo	SD
abych procvičoval(a) mluvení:	ml23: Procvičuji výslovnost, dokud slovo neumím vyslovit dobře.	283	0,55	1	156	0,50	
	ml24: Napodobuji způsob, jakým mluví rodilí mluvčí.	281	0,45	0	154	0,50	
	ml25: Říkám si nové výrazy nahlas.	284	0,61	1	174	0,49	
	ml26: Při mluvení si procvičuji novou gramatiku.	281	0,44	0	157	0,50	
když mluvím s jinými lidmi:	ml27: Změním téma, když neznám slovíčka, která potřebuji.	283	0,43	0	161	0,50	
	ml28: Předem si plánuji, co řeknu.	285	0,73	1	208	0,44	
	ml29: Požádám osobu, se kterou mluvím, aby mě při mluvení opravovala.	266	0,31	0	183	0,46	
když si nemůžu vzpomenout na slovíčko nebo výraz, který chci říct:	ml30: Požádám někoho o pomoc.	285	0,71	1	203	0,45	
	ml31: Zkusím to říct jinak.	284	0,82	1	233	0,38	
	ml32: Použiji slova z jiného jazyka.	282	0,32	0	193	0,47	
	ml33: Ukazuji rukama nebo tělem tak, aby mi šlo porozumět.	284	0,65	1	186	0,48	

7.5 Strategie psaní

Strategie učení se psaní používá, podle toho, o jakou strategii se konkrétně jedná, 16–83 % žáků. Zajímavé je, že se z našeho výzkumu ukazuje, že žáci pravděpodobně chápou psaní jako prostředek (psaní si poznámek ve výuce) a hodnotí pak pravděpodobně v důsledku toho psaní jako snazší než reálně dopadají jejich výsledky v testu KET, nicméně samotnou strategii psaní si poznámek ve výuce v angličtině uvádí jen 16 % žáků. Toto zjištění je také překvapivé, protože při jazykové výuce obvykle dochází běžně k situacím, kdy je vhodné si zaznamenat slovíčka, zapsat si vysvětlení gramatického jevu atd. Podobně jiné poznámky nebo nějaké texty v angličtině píše jen 29 % žáků. Relativně velká část žáků (47 %) však uvedla, že píše anglicky jiným lidem, což možná nekoresponduje s četností odpovědí na předchozí položku (ps51 – psaní poznámek nebo textů v angličtině). Opět, stejně jako při čtení (71 % žáků), 66 % žáků uvádí, že při psaní používá slovník. 57 % žáků, když se chystá něco psát, si prvně naplánuje, o čem bude psát a 45 % přepisuje, co napsalo, do finální podoby. Část (44 %) poté žádá o opravení nebo použije kontrolu pravopisu na počítači (42 %). 42 % žáků se učí slovíčka tak, že si procvičují jejich psanou verzi a snaží se ji tak zpevnit.



Obrázek 26. Průměrné pořadí používání strategií učení se psaní.

Detailnější deskriptivní údaje, a to ve vazbě na jednotlivé oblasti učení se psaní, ukazuje následující tabulka 35. Kompenzační strategie jsou používány více než 70 % žáky. Jen částí žáků (16–47 %) je používáno cílené procvičování psaní. A kontrolou napsaného ve smyslu kvality textu se zabývá jen 42–45 % žáků.

Tabulka 35

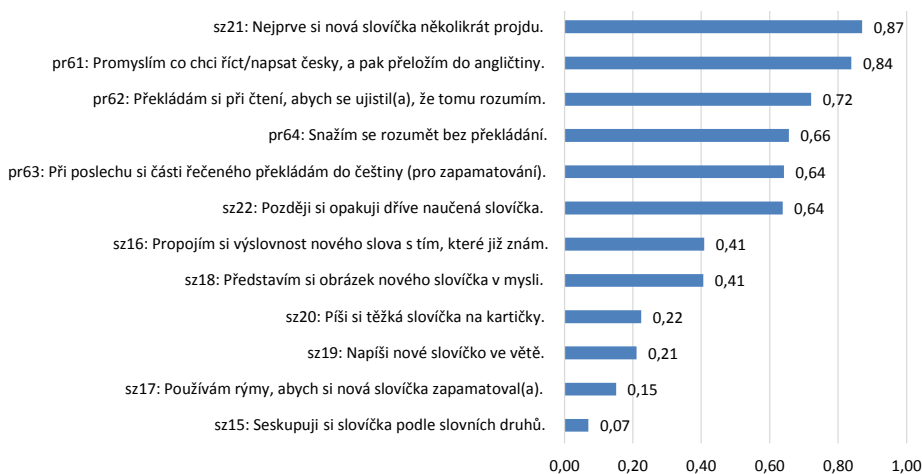
Deskriptivní statistika strategií učení se psaní

Co dělám,...	položka	platných N	prům. prům.	Mo	četnost Mo	SD
abych víc psal(a):	ps49: Procvičuji si psanou podobu slovíček.	286	0,42	0	167	0,49
	ps50: Při výuce si dělám poznámky anglicky.	283	0,16	0	237	0,37
	ps51: Píši si jiné poznámky nebo texty anglicky.	284	0,29	0	201	0,46
	ps52: Píši anglicky jiným lidem.	283	0,47	0	150	0,50
abych psal(a) lépe:	ps53: Plánuji si, co se chystám psát.	282	0,57	1	161	0,50
	ps54: Používám slovník.	279	0,66	1	183	0,48
	ps55: Přečtu si, co jsem napsal(a), abych viděl(a), jestli je to dobré.	283	0,83	1	234	0,38
	ps56: Požádám někoho, aby mi opravil, co jsem napsal(a).	284	0,44	0	158	0,50
	ps57: Přepíši, co jsem napsal(a), abych to vylepšil(a).	282	0,45	0	156	0,50
	ps58: Používám kontrolu pravopisu nebo gramatiky na počítači.	284	0,42	0	164	0,49
když si nemůžu vzpomenout na slovíčko, které chci napsat:	ps59: Požádám někoho, aby mi poradil.	285	0,76	1	216	0,43
	ps60: Zkusím to napsat jinak.	284	0,73	1	207	0,45

7.6 Kontextové výsledky: strategie slovní zásoby a překladu

Strategie slovní zásoby jsou používány 7–87 % žáků, v závislosti na tom, o jakou strategii se jedná. Žáci prakticky neseskupují strategie dle slovních druhů (7 %), nepoužívají rýmy apod., pro zapamatování si slovíček (15 %), 21 % žáků se učí slovíčka tak, že si je píšou ve větě či 22 % na kartičky. Naopak 87 % žáků se učí slovíčka tak, že si je nejprve projdou a 64 % si později opakuje nově naučená slovíčka.

Co se týče strategií překladu, jsou na konci etapy povinného vzdělávání používány většinou žáků. 84 % žáků si nejprve promyslí, co chce napsat česky, a pak to přeloží do angličtiny. 72 % si při čtení překládá do češtiny, aby zjistili, zda správně rozumí. Naopak 66 % žáků se snaží rozumět i bez překládání, což naznačuje, že předchozí strategie překládání, není nejspíše neadekvátně nadužívána, ale žáci s ní pracují dle potřeby a snaží se porozumět, jak jen mohou. Překvapivé je, jak velká část žáků si překládá mluvené sdělení, aby rozuměli (64 %). To koresponduje i s jejich hodnocením porozumění poslechu jako nejobtížnější z dovedností, a naopak nekoresponduje s výsledky KET, kde v poslechu dosahovali statisticky významně lepších výsledků než v ostatních řečových dovednostech.



Obrázek 27. Průměrné pořadí používání strategií učení se slovní zásobě a strategií překladu.

Detailnější výsledky ukazují tabulky 36 a 37:

Tabulka 36

Deskriptivní statistika strategií učení se slovní zásobě

Co dělám, abych si zapamatoval(a) nová slovíčka:	platných N	prům.	Mo	četnost Mo	SD
sz15: Seskupuji si slovíčka podle slovních druhů.	285	0,07	0	265	0,26
sz16: Propojím si výslovnost nového slovíčka s výslovností slova, které už znám.	284	0,41	0	168	0,49
sz17: Používám rýmy, abych si nová slovíčka zapamatoval(a).	285	0,15	0	242	0,36
sz18: Představím si obrázek nového slovíčka v myslí.	286	0,41	0	170	0,49
sz19: Napíši nové slovíčko ve větě.	285	0,21	0	225	0,41
sz20: Píši si těžká slovíčka na kartičky.	285	0,22	0	221	0,42
sz21: Nejprve si nová slovíčka několikrát projdu.	286	0,87	1	249	0,34
sz22: Později si opakuji dříve naučená slovíčka.	287	0,64	1	183	0,48

Tabulka 37

Deskriptivní statistika strategií překladu

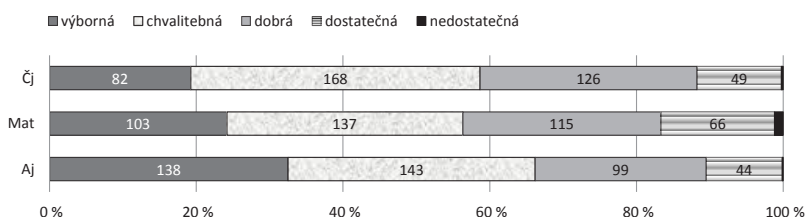
Co dělám, ...	položka	platných N	prům.	Mo	četnost Mo	SD
když překládám:	pr61: Promyslím si, co chci říct nebo napsat česky, a pak to přeložím do angličtiny.	285	0,84	1	239	0,37
	pr62: Překládám si při čtení, abych se ujistil(a), že tomu rozumím.	280	0,72	1	202	0,45
	pr63: Když někoho poslouchám, překládám si části řečeného do češtiny, abych si to lépe zapamatoval(a).	282	0,64	1	181	0,48
abych mysl(a)l(a) v angličtině:	pr64: Snažím se rozumět bez překládání.	285	0,66	1	187	0,48

8 Vzdělávací výsledky žáků v anglickém jazyce

Jelikož naši hlavní výzkumnou otázkou je vztah strategií učení se žáků a dosažitelných výsledků vzdělávání, ptali jsme se žáků také na určité indikátory vzdělávacích výsledků, např. na to, jakou měli známku na vysvědčení z anglického jazyka a jako velmi hrubý odhad kontrolní proměnné inteligence žáků i na známku z matematiky a českého jazyka. Dále jsme zjišťovali sebedposouzení pořadí zdatnosti v řečových dovednostech a úspěšnost žáků v naší modifikaci jazykového testu KET na úrovni A2 dle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (2001), což je očekávaná úroveň na konci druhého stupně základní školy, tj. na konci povinného vzdělávání v ČR. V jazykovém testu jsme se zaměřovali na čtyři řečové dovednosti, a to poslech, čtení, mluvení a psaní, přičemž některé z nich byly měřeny integrovaně (např. čtení a psaní, poslech a čtení, mluvení a čtení).

8.1 Zámka na vysvědčení

Zámka z anglického jazyka byla o něco lepší než z matematiky a českého jazyka (obr. 28); 66 % žáků mělo jedničku nebo dvojku (český jazyk 56 %, matematika 56 %). Významnější na vysvědčení v pololetí mělo 39 % žáků. 63 % (373) žáků uvádělo, že jsou se svou známkou z anglického jazyka spokojeni, naopak 24 % (104) s ní spokojeno nebylo (ChD = 8 %). Zámka z anglického jazyka se spokojeností s ní statisticky významně, ale velmi slabě koreluje ($R = -0,15$, $p < 0,05$), čím lepší mají žáci známku z anglického jazyka, tím více jsou s ní spokojeni, resp. ti, co jsou spokojeni se známkou, mají současně lepší známky než nespokojení (U-test: $Z = 9,40$, $p = 0,00$).



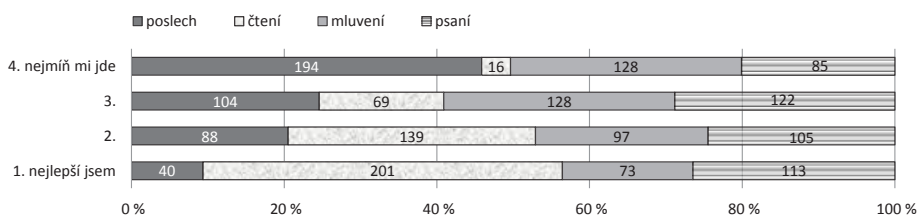
Obrázek 28. Zámka žáků z anglického jazyka, matematiky a českého jazyka.

Známky z jednotlivých sledovaných předmětů jsou spolu silně korelované, nejvíce známka z anglického jazyka a českého jazyka na posledním vysvědčení ($R = 0,73$, $p < 0,05$), pak matematika s českým jazykem ($R = 0,68$), o něco méně známka z anglického jazyka a známka z matematiky ($R = 0,61$). Znamená to, že čím lepší měli žáci známku z anglického jazyka, tím lepší měli i známky z českého

jazyka a matematiky. Se známkami koreluje také celkově vyznamenání na vysvědčení: Žáci, kteří měli vyznamenání, měli lepší známku z anglického jazyka než žáci bez vyznamenání ($R = -0,64$), podobně u matematiky ($R = -0,71$) a českého jazyka ($R = -0,69$). Je tedy pravděpodobné, že známka z anglického jazyka by korelovala také s inteligenčním kvocieniem žáků, pokud považujeme český jazyk a matematiku v ČR za jeho nepřímé ukazatele.

8.2 Zvládání řečových dovedností z pohledu žáků

Žáci v průměru uváděli, že se nejzdatnější cítí ve čtení ($\bar{x} = 1,77$, $SD = 0,86$), pak v psaní ($\bar{x} = 2,42$, $SD = 1,09$), mluvení ($\bar{x} = 2,73$, $SD = 1,07$) a nejhůře že jim jde porozumění slyšenému ($\bar{x} = 3,06$, $SD = 1,02$) na škále od 1 (jde mi nejlépe) do 4 (jde mi nejhůře). Přesnější výsledky ukazuje obr. 29.



Obrázek 29. Pořadí zvládání řečových dovedností dle žákova pohledu.

Zajímal nás také vztah pořadí řečových dovedností z pohledu žáka a jejich vztah ke známce. Čím tím horší měli známku z anglického jazyka ($R = -0,15$, $p < 0,05$) a českého jazyka ($R = -0,11$) na vysvědčení, tím méně zdatní se cítili v poslechu, a naopak. Naopak čím zdatnější se cítili mezi řečovými dovednostmi v mluvení, tím lepší měli známku z anglického jazyka, a naopak ($R = 0,13$, $p < 0,05$). Vztahy jsou sice statisticky významné, ale velmi slabé. Čím zdatnější v porovnání řečových dovedností se cítili v psaní v anglickém jazyce, tím lepší měli známku z českého jazyka ($R = 0,11$, $p < 0,05$). Jiné korelace nebyly statisticky významné (např. u čtení, známky z matematiky, vyznamenání).

8.3 Výsledky žáků v jazykovém testu KET (úroveň A2)

Vzdělávací výsledky žáků jsme sledovali také pomocí 10 vybraných úkolů jazykového testu KET (2008), který je sestaven na úroveň A2 dle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (2001). Tato úroveň je očekávaným výstupem na konci základního vzdělávání, tj. na konci nižšího sekundárního vzdělávání. Jako kritérium

úspěšnosti v testu jsme stanovili hranici $\geq 70\%$, která je standardně používaná u KET jako celku. Námí byla ve výzkumu aplikována i na skóre z řečových dovedností a jednotlivých úloh. Oficiální KET pracuje jen s úspěšností na úrovni celkového skóre za test, není podmínkou, aby žáci splnili jednotlivé řečové dovednosti či úkoly na 70%, aby měli celkovou úspěšnost na 70%¹⁴.

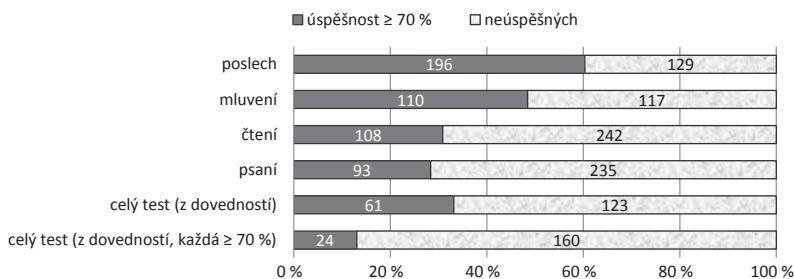
Jak ukazuje tab. 38, většina žáků této úrovně nedosahuje, byť se jedná o úroveň A2 požadovanou na konci povinné docházky. Úspěšných v celém KET bylo jen 24 ze 184 žáků (13%), s tím, že předpokladem pro vypočtení celkového skóre KET vůbec bylo, aby měli odpovědi na jednotlivé úkoly KET a za každou řečovou dovednost a dosahovali za dovednost úspěšnosti $\geq 70\%$. Pokud bychom nepožadovali úspěšnost za dovednost $\geq 70\%$, uspělo by v KET jako celku 61 žáků ze 184 (33%). Nejnázší pro žáky byl poslech, pak čtení a mluvení, nejtěžší psaní (obr. 30). Toto pořadí neodpovídá tomu, jak pořadí své zdatnosti v řečových dovednostech hodnotili žáci (viz obr. 29 – předchozí kapitola), kdy pro ně bylo psaní druhé nejléčí po čtení a za nejtěžší naopak považovali poslech, následovaný mluvením. Rozdíly v pohledu na psaní jsou pravděpodobně dány chápáním psaní spíše jako prostředku (psaní si poznámek ve výuce v angličtině) než jako řečové dovednosti (psaní dopisu, slohové práce); viz také Šebestová, 2011).

Tabulka 38

Úspěšnost ve zkráceném testu KET

testovaná dovednost	platných N	úspěšnost $\geq 70\%$	% z platných
čtení	350	108	30,86
psaní	328	93	28,35
poslech	325	196	60,31
mluvení	287	110	38,33
celý test (z dovedností, každá $\geq 70\%$)	184	24	13,04
celý test (z dovedností)	184	61	33,15

Pozn.: Úspěšnost v celém testu byla počítána z dovedností, v dovednostech musel žák mít zodpovězené všechny úkoly (ne nutně všechny odpovědi v rámci úkolu).



Obrázek 30. Úspěšnost žáků ve zkráceném testu KET z angličtiny.

¹⁴ Tato podmínka je u úrovně vyšších testů než KET.

Skóre za jednotlivé řečové dovednosti se statisticky signifikantně liší: Friedmanova ANOVA chí kvadrát ($N = 183$, $sv = 3$) = 74,58, $p = 0,00$. Statisticky významné rozdíly byly (na hladině významnosti $p = 0,00$) zjištěny konkrétně mezi poslechem a mluvením/psaním/čtením (poslech > mluvení, psaní, čtení) a mezi mluvením a čtením (mluvení > čtení). Žáci tedy dosahovali signifikantně lepších výsledků v poslechu než v mluvení/psaní/čtení a také v mluvení než ve čtení. Z metodologického hlediska je možné, že pro žáky bylo snazší sdílet výsledky řešení úloh u poslechu, který řešili všichni současně než u dalších úloh (čtení, psaní), které nemuseli řešit ve stejném čase jako jejich spolužáci, a mohli tak dosahovat lepších výsledků. Mluvení bylo měřeno ve dvojicích a sdílení postupu u úkolu nebylo danou testovou situací podporováno. Obecně byli žáci žádáni, aby úkoly řešili každý za sebe a byli i upozorňováni, aby nespolupracovali či neopisovali, v případě, že se o to pokusili.

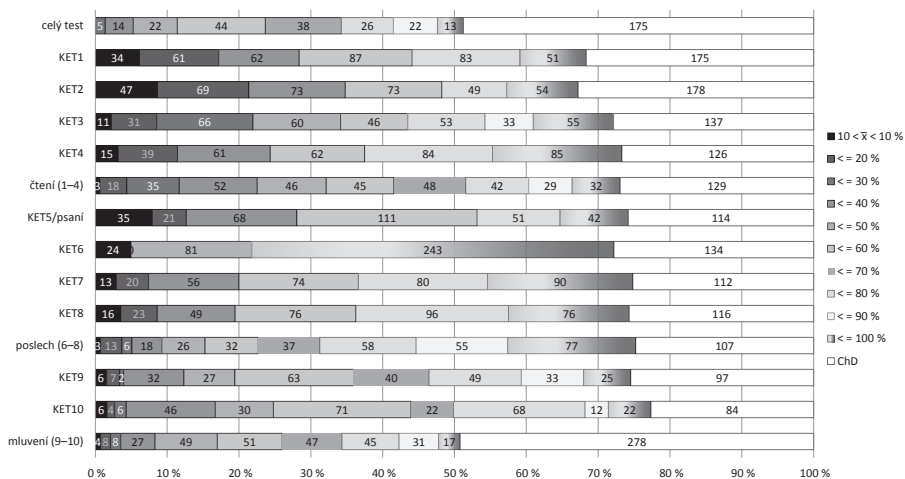
Detailnější pohled na procento úspěšnosti v testových úlohách KET ukazuje následující tabulka 39 a graf v obr. 31. Nulové hodnoty některých intervalů jsou dány hodnotící škálou pro dané odpovědi v rámci úkolů. Skóre za řečové dovednosti jsou počítána jako průměr z úkolů, skóre z celého testu jako průměr ze skóre za řečové dovednosti, předpokladem byla úplná data, tj. muselo být jednoznačné, že žák úkol řešil a nevyřešil; nikoli, že ho neřešil.

Tabulka 39

Procentuální úspěšnost žáků v testových úlohách KET

úspěšnost žáků v testu KET	0 ≤ 10%	10 < 20%	20 < 30%	30 < 40%	40 < 50%	50 < 60%	60 < 70%	70 < 80%	80 < 90%	90 < 100%	ChD
celý test	0	0	5	14	22	44	38	26	22	13	278
KET1	34	61	0	62	0	87	0	83	0	51	84
KET2	47	69	0	73	0	73	0	49	0	54	97
KET3	11	31	66	0	60	46	0	53	33	55	107
KET4	15	39	0	61	0	62	0	84	0	85	116
čtení (1–4)	3	18	35	52	46	45	48	42	29	32	112
KET5/psaní	35	21	0	68	0	111	0	51	0	42	134
KET6	24	0	0	0	81	0	0	0	0	243	114
KET7	13	20	0	56	0	74	0	80	0	90	129
KET8	16	23	0	49	0	76	0	96	0	76	126
poslech (6–8)	3	13	6	18	26	32	37	58	55	77	137
KET9	6	7	2	32	27	63	40	49	33	25	178
KET10	6	4	6	46	30	71	22	68	12	22	175
mluvení (9–10)	4	8	8	27	49	51	47	45	31	17	175

Pozn.: ChD ... chybějící data.



Obrázek 31. Procentuální úspěšnost žáků v testových úlohách KET.

Neobtížnější pro žáky byl úkol na čtení KET2, nejléčí naopak úkol KET6 na poslech (tab. 40). Výsledky za celý test jsou k dispozici jen u 184 žáků, což také ukazuje na obtížnost testu pro žáky – nestihali ho vyplnit, i přesto, že nebyl dán časový limit na jeho vyplňování, jen rámec vyučovacích hodin, ve kterých byly úkoly zadávány.

Tabulka 40

Skóre z testových úloh KET z angličtiny

skóre	planých N	průměr	Me	min.	max.	horní kvartil	dolní kvartil	SD
KET1	378	0,55	0,60	0,00	1,00	0,20	0,80	0,30
KET2	365	0,49	0,40	0,00	1,00	0,20	0,80	0,32
KET3	355	0,55	0,57	0,00	1,00	0,29	0,71	0,29
KET4	346	0,64	0,60	0,00	1,00	0,40	0,80	0,30
čtení (1–4)	350	0,55	0,54	0,09	1,00	0,36	0,73	0,24
KET5/psaní	328	0,55	0,60	0,00	1,00	0,40	0,80	0,29
KET6	348	0,81	1,00	0,00	1,00	0,50	1,00	0,31
KET7	333	0,68	0,80	0,00	1,00	0,40	1,00	0,28
KET8	336	0,66	0,80	0,00	1,00	0,40	0,80	0,28
poslech (6–8)	325	0,72	0,80	0,00	1,00	0,57	0,87	0,23
KET10	287	0,60	0,60	0,00	1,00	0,47	0,73	0,21
KET9	284	0,63	0,67	0,00	1,00	0,47	0,80	0,21
mluvení (9–10)	287	0,61	0,60	0,00	1,00	0,47	0,77	0,20
celý test	184	0,62	0,62	0,22	1,00	0,52	0,74	0,17

Pozn.: Skóre mohlo nabývat hodnot v intervalu od <0;1>. Skóre za celý test je počítáno ze skóre z dovedností, bylo třeba, aby měl žák skóre u všech dovedností.

Korelace skóre KET s dalšími indikátory vzdělávacích výsledků

Zajímalo nás také, zda výsledky KET korespondují s hodnocením žáků ve škole (známkou z anglického jazyka) a také s pořadím řečových dovedností dle subjektivně pociťované zdatnosti žáka v nich, a jak skóre z jednotlivých řečových dovedností koreluje mezi sebou navzájem.

Jak ukazuje tabulka 41, jednotlivé skóre za řečové dovednosti jsou velmi silně korelované, tj. úspěšnost v jedné části testu silně koreluje s úspěšností v dalších částech testu. Na celkovém skóre z testu mají stejný podíl všechny části testu z řečových dovedností, i když skóre za čtení je o něco silnějším prediktorem celkového skóre testu než např. mluvení. Nejvíce korelované z řečových dovedností je čtení a poslech, pak psaní a čtení, nejméně silně např. psaní a mluvení. Tyto korelace jsou přirozeně dány i konstrukcí testových úloh, kdy některé dovednosti jsou testovány integrovaně.

Tabulka 41

Vzájemné korelace skóre KET (Spearmanův korelační koeficient)

	celý test (z dovedností)	celý test (z úloh)	čtení	psaní	poslech
celý test (z úloh)	0,97				
čtení	0,80	0,90			
psaní	0,77	0,65	0,54		
poslech	0,74	0,79	0,61	0,42	
mluvení	0,70	0,68	0,46	0,38	0,45

Pozn.: Všechny korelace jsou signifikantní na $p < 0,05$.

Dále se ukazuje (tab. 42), že výsledky testu jako celku i za jednotlivé dovednosti středně silně korelují se známkou z anglického jazyka na vysvědčení, ale obecně i se školním prospěchem žáka (vyznamenání, český jazyk, matematika). Čím lepší má žák známku, tím lepších výsledků v testu KET dosahoval.

Tabulka 42

Spearmanův korelační koeficient: skóre KET a známky

	celý test (z dovedností)	celý test (z úloh)	čtení	psaní	poslech	mluvení
známka AJ	-0,55	-0,57	-0,55	-0,46	-0,48	-0,40
známka ČJ	-0,44	-0,44	-0,48	-0,40	-0,40	-0,30
známka Mat	-0,43	-0,43	-0,36	-0,27	-0,37	-0,37
vyznamenání	0,39	0,42	0,39	0,29	0,31	0,32

Pozn.: Všechny korelace jsou signifikantní na $p < 0,05$.

Subjektivní hodnocení zdatnosti v řečových dovednostech korelovalo se skóre v jednotlivých řečových dovednostech jen velmi omezeně (tab. 43). Například čím lépe mezi řečovými dovednostmi viděli žáci svou dovednost mluvení, tím vyššího skóre v části testu na řečovou dovednost mluvení dosahovali ($R = -0,27$). Pořadí mluvení mezi zdatností v řečových dovednostech žáka korelovalo i se všemi ostatními skóre z KET. Čím zdatnější se žák hodnotil v mluvení oproti ostatním řečovým dovednostem, tím lepší skóre dosahoval. Naopak čím lepší se vnímal oproti ostatním řečovým dovednostem v poslechu, tím horšího skóre dosahoval při psaní a v celkovém testu KET.

Tabulka 43

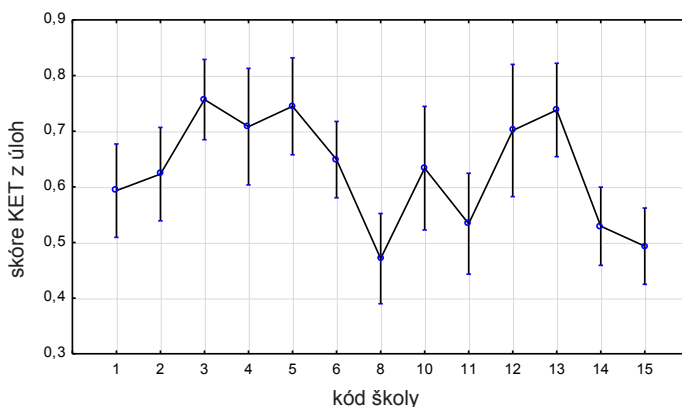
Spearmanův korelační koeficient: skóre KET a zdatnost v řečových dovednostech

zdatnost v řečové dovednosti	skóre KET					
	celý test (z dovednosti)	celý test (z úloh)	čtení	psaní	poslech	mluvení
poslech pořadí	0,17	0,14	0,11	0,16	0,10	0,10
psaní pořadí	0,04	0,05	0,01	-0,04	0,02	0,09
čtení pořadí	0,07	0,08	0,03	-0,03	0,03	0,10
mluvení pořadí	-0,28	-0,27	-0,16	-0,11	-0,18	-0,27

Pozn.: Tučně označené korelace jsou signifikantní na $p < 0,05$.

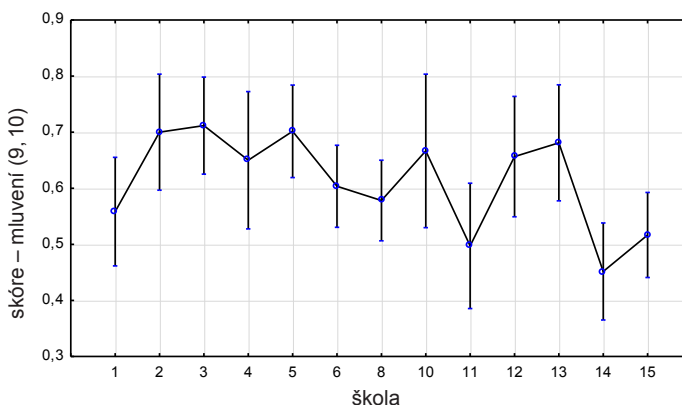
Rozdíly ve skóre z KET mezi školami

Mezi školami, potažmo případně i učiteli, je rozdíl (obr. 32) v tom, jakých skóre jejich žáci v celkovém testu KET dosahovali (ANOVA: $F(12, 174) = 6,00$; $p = 0,00$). Rozdíly dle škol se u jednotlivých řečových dovedností ukazují jen u mluvení (ANOVA: $F(12, 219) = 3,44$; $p = 0,00$; obr. 33), nikoli u poslechu (Kruskal-Wallisův test: $H(15, N = 325) = 0,00$; $p = 1,00$), čtení (ANOVA: $F(13, 273) = 1,49$; $p = 0,12$) a psaní (Kruskal-Wallisův test $H(15, N = 328) = 0,00$; $p = 1,00$). Vliv na zjištěné vztahy jen u mluvení by mohlo mít to, že úkoly na mluvení byly vždy zadávány a data sbírány výzkumníky samotnými, u dalších dovedností tomu tak nebylo vždy, z části spolupracoval učitel.



Pozn.: Metoda nejmenších čtverců (*LS Means*), $F = (12, 174) = 6,00$, $p = 0,0$. Vertikální čáry ukazují interval spolehlivosti 0,95. Nejedná se o spojitá data, spojnice pouze usnadňuje orientaci čtenáři v datech.

Obrázek 32. Rozdíly mezi školami ve výsledcích testu KET.

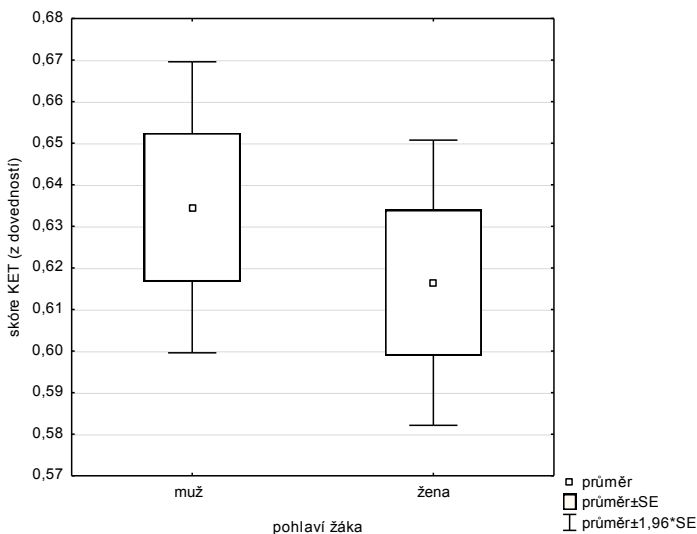


Pozn.: Metoda nejmenších čtverců (*LS Means*), $F = (12, 219) = 3,44$, $p = 0,00$. Vertikální čáry ukazují interval spolehlivosti 0,95. Nejedná se o spojitá data, spojnice slouží pouze pro orientaci čtenáři v datech.

Obrázek 33. Rozdíly mezi školami ve výsledcích testu KET: mluvení.

Genderové rozdíly ve skórech KET

Rozdíly ve skóre KET počítaném ať už z úloh nebo dovedností (obr. 34, tab. 44) jako celku nejsou statisticky významné. Překvapivé je, že trochu výše skórují chlapci než dívky, což bývá v jazycích obvykle naopak. Může to být dáno tím, že na gymnázia odešly více dívky a tím, že slabší chlapci např. nestihli KET vůbec vyplnit nebo ho neodevzdali.



Pozn.: Skóre je na v intervalu od 0–1.

Obrázek 34. Krabicový graf genderových rozdílů ve skóre KET (z dovedností).

Z jednotlivých dovedností nejsou signifikantní rozdíly u mluvení (tab. 44), čtení (tab. 44) a poslechu (tab. 45). Rozdíly v psaní jsou statisticky významné, dívky dosahují lepších výsledků v testu (tab. 45).

Tabulka 44

T-test genderových rozdílů ve skóre z testu KET

proměnná	prům. (m)	prům. (ž)	t	sv	p	platných N (m)	platných N (ž)	SD (m)	SD (ž)	F (rozptyl)	p (rozptyl)
mluvení	0,62	0,59	1,41	284	0,16	133	153	0,22	0,19	1,35	0,08
čtení	0,53	0,58	-1,64	347	0,10	179	170	0,23	0,24	1,05	0,73
KET (z úloh)	0,64	0,61	1,11	185	0,27	85	102	0,17	0,19	1,26	0,28
KET (z dovedností)	0,63	0,62	0,72	182	0,47	84	100	0,16	0,18	1,14	0,53

Tabulka 45

Mann-Whitney U-test genderových rozdílů ve skóre z psaní a mluvení

proměnná	Σ pořadí (m)	Σ pořadí (ž)	U	Z	p	Z (std.)	p	planých N (m)	planých N (ž)
psaní	24799,50	28828,50	11433,50	-2,26	0,02	-2,32	0,02	163	164
poslech	26052,00	26598,00	12849,00	-0,32	0,75	-0,32	0,75	162	162

Pozn.: Tučně vyznačené testy jsou signifikantní na $p < 0,05$.

9 Vztah strategií učení a vzdělávacích výsledků žáků

Na vztah strategií učení se angličtině a indikátorů vzdělávacích výsledků jsme nahlíželi pomocí průměrné míry používání strategií jako celku počítané jako průměr z jednotlivých položek. Průměrná míra nabývá hodnot od 0 po 1, což odpovídá naší dichotomické hodnotící škále (1 ano, 0 ne). Tato průměrná míra zároveň odpovídá průměrnému počtu strategií používaných žáky, pokud ji vynásobíme 100. Dále jsme se dívali na průměr používání jednotlivých strategií, jejichž vztah k indikátorům vzdělávacích výsledků prezentujeme po řečových dovednostech. Z indikátorů vzdělávacích výsledků analyzujeme známky na posledním vysvědčení, tedy v pololetí devátého ročníku, skóre v jednotlivých řečových dovednostech z testu KET a celkové skóre naší modifikace testu KET a také subjektivní hodnocení pořadí zdatnosti žáků v řečových dovednostech.

9.1 Průměrná míra používání strategií a výsledky vzdělávání

Pomocí Pearsonova korelačního koeficientu (vzhledem k normalitě rozložení obou proměnných testované pomocí testu Kolmogorova-Smirnova) jste zjistili, zda spolu koreluje průměrná míra používání strategií obecně (vypočítaná jako průměr z položek) a celkové skóre naší zkrácené verze testu KET. Ukazuje se, že deklarované používání strategií žáky nekoreluje statisticky významně se skóre z testu KET, počítaném jako průměr skór z úloh (tj. včetně jazykových prostředků; $r = 0,00$, $p > 0,05$) ani jako průměr skór z řečových dovedností ($r = -0,01$, $p > 0,05$).

Průměrná míra používání strategií nekoreluje statisticky významně se subjektivním hodnocením pořadí vlastní zdatnosti v řečových dovednostech. Nekoreluje s vyznamenáním žáka na vysvědčení nebo se známkou z matematiky, ale slabě statisticky významně koreluje se známkou z anglického jazyka ($R = -0,18$, $p < 0,05$) a z českého jazyka ($R = -0,19$, $p < 0,05$) na posledním (pololetním) vysvědčení v devátém ročníku základní školy.

9.2 Strategie poslechu a vzdělávací výsledky

Vzhledem k výše uvedeným výsledkům, jsme se dále zaměřili na jednotlivé dílčí strategie a jejich vztah k celkovému skóre v testu KET v naší verzi, známkám a sebehodnocení řečových dovedností. Jelikož rozložení dat u strategií nebylo normální, byl použit Spearmanův koeficient pořadové korelace.

Ze strategií poslechu korelovala na hladině významnosti $p < 0,05$ s celkovým skóre KET (z dovedností) strategie poslouchání písniček v angličtině (p01: $R = 0,24$), sledování televize v angličtině (p02: $R = 0,23$), požádání o zopakování (p09: $R = 0,20$) a odhadování významu z již řečeného (p14: $R = 0,24$). Tyto strategie korelovaly s podobnou výší korelačních koeficientů také se skóre z KET počítaného z průměru úloh.

Se skórem z poslechu korelovala strategie poslouchání písniček v angličtině (p01: $R = 0,26$), sledování televize v angličtině (p02: $R = 0,29$), poslouchání angličtiny, když žák slyší někde lidi mluvit anglicky (p03: $R = 0,21$), požádání o zopakování (p09: $R = 0,20$) a odhadování významu z již řečeného (p14: $R = 0,19$).

Konkrétně s úlohou KET6 korelovaly výše zmíněné strategie p01 ($R = 0,22$), p02 ($R = 0,19$), p09 ($R = 0,18$) a p14 ($R = 0,14$). Se skóre z úkolu KET7 korelovaly strategie p01 ($R = 0,15$), p02 ($R = 0,15$), p03 ($R = 0,14$). Se skóre z úkolu KET8 korelovaly strategie p01 ($R = 0,26$), p02 ($R = 0,36$), p03 ($R = 0,22$), p05 – snaha zapamatovat si výslovnost neznámé hlásky nebo slova při jejich poslechu ($R = 0,16$), p06 – snaha zachytit důležitá slova ($R = 0,15$), p09 ($R = 0,21$) a p14 ($R = 0,20$).

Ukazuje se tedy, že lepší skóre z poslechu dosahovali žáci, kteří jsou při učení se jazyku aktivnější a sami např. procvičují poslech posloucháním písniček (p01), sledování filmů apod. v angličtině (p02), požádáním o zopakování, když slyšenému nerozumí (p09) a zároveň odhadují význam řečeného, když neví (p14), tj. vykazují asi i současně větší toleranci nejednoznačnosti při učení se jazyku v tomto smyslu.

Strategie poslechu vykazovaly korelace také se skóre z jiných řečových dovedností a se skóre z jednotlivých úkolů na tyto dovednosti. Jednalo se především o strategii p01 a p02, které krom se skóre KET1 korelovaly se všemi skóre, a to slabě při $R < 0,13; 0,29 >$. Dále strategie p03, p05, p09 a p14 korelovaly s mnohými skóre. Strategie p04 pouze se skóre z mluvení a jeho úkolů a KET4, a to ve všech případech slabě negativně při $R < -0,14; -0,16 >$, což znamená, že žáci, kteří hledali hlásky a slova, která se vyslovují podobně jako v češtině, dosahovali horšího skóre z mluvení a jeho úkolů a v testové úloze KET4 zaměřené na porozumění čtenému, než žáci, kteří tuto strategii neuedli. Slabou negativní korelaci vykazovala také strategie odhadování významu z toho, jak člověk stojí nebo se hýbe (p13), korelující pouze s jediným skóre, a to úkolem na čtení KET1 ($R = -0,17$). Zde se jedná pravděpodobně o tzv. falešnou korelaci danou obecně množstvím realizovaných korelací.

Tabulka 46 s konkrétními výsledky ukazuje i korelace strategií poslechu se skóre z dalších úloh KET a řečových dovedností. Je však možné, že se může jednat o tzv. falešné korelace, dané množstvím realizovaných korelací. Také se nejedná o nutně o logickou vazbu, není ani postulovaná našimi explicitními nebo implicitními výzkumnými otázkami.

Tabulka 46

Spearmanův koeficient korelace pro strategie poslechu a výsledky vzdělávání

indikátor výsledků vzdělávání	<p>Poslouchám písničky nebo rádio v angličtině.</p> <p>Sleduji televizní pořady nebo video v angličtině.</p> <p>Poslouchám angličtinu, když slyším lidi někde mluvit anglicky.</p> <p>Hledám hlásky nebo slova v angličtině, které se vyslovují podobně jako v češtině.</p> <p>Snažím se zapamatovat si výslovnost neznámé hlásky nebo slova, které slyším.</p> <p>Snažím se zachytit důležitá slova.</p> <p>Zaměřuji se na to, co potřebuji.</p> <p>Snažím se zachytit slova, která se opakují.</p> <p>Požádám o zopakování.</p> <p>Požádám o zpomalení.</p> <p>Zeptám se.</p> <p>Odhadnu význam z tónu hlasu (např. rozzlobený, nebo šťastný).</p> <p>Odhadnu význam z toho, jak se ten člověk pohybuje, nebo stojí.</p> <p>Odhadnu význam z toho, co už bylo řeceno.</p>													
	p01	p02	p03	p04	p05	p06	p07	p08	p09	p10	p11	p12	p13	p14
skóre KET (z dovedností)	0,24	0,23	0,19	-0,10	0,06	0,03	-0,01	-0,08	0,20	-0,01	0,08	0,00	-0,05	0,24
skóre KET z úloh	0,22	0,25	0,20	-0,09	0,09	0,06	0,03	-0,06	0,22	0,01	0,08	-0,01	-0,11	0,22
skóre čtení (1 až 4)	0,18	0,23	0,23	-0,11	0,16	0,01	-0,01	-0,01	0,11	0,01	0,08	-0,02	-0,11	0,13
skóre psaní (5)	0,16	0,19	0,15	0,00	0,14	-0,10	-0,02	-0,12	0,18	0,07	0,00	0,00	-0,01	0,00
skóre poslech (6 až 8)	0,26	0,29	0,21	-0,04	0,11	0,05	-0,03	0,05	0,20	0,05	0,06	0,01	-0,04	0,19
skóre mluvení (9, 10)	0,21	0,18	0,13	-0,15	0,06	0,08	0,05	0,04	0,17	0,09	0,04	0,05	0,01	0,16
skóre KET1	0,04	0,09	0,15	-0,10	0,07	-0,01	0,02	-0,07	0,04	0,00	0,02	-0,05	-0,17	0,08
skóre KET2	0,21	0,20	0,13	-0,05	0,12	0,06	0,01	0,00	0,11	0,03	0,12	0,06	-0,08	0,17
skóre KET3	0,13	0,21	0,19	-0,05	0,14	0,02	-0,01	-0,02	0,13	-0,02	0,08	-0,01	-0,05	0,06
skóre KET4	0,18	0,22	0,20	-0,14	0,16	-0,05	-0,04	-0,01	0,10	0,07	-0,02	-0,05	-0,02	0,10
skóre KET5	0,16	0,19	0,15	0,00	0,14	-0,10	-0,02	-0,12	0,18	0,07	0,00	0,00	-0,01	0,00
skóre KET6	0,22	0,19	0,09	-0,05	0,06	0,08	0,06	0,03	0,18	0,00	0,08	-0,03	-0,08	0,14
skóre KET7	0,15	0,15	0,14	-0,01	0,03	-0,02	-0,07	0,03	0,10	0,00	0,03	-0,02	-0,06	0,09
skóre KET8	0,26	0,36	0,22	-0,07	0,16	0,15	-0,01	0,08	0,21	0,07	0,02	0,07	0,04	0,20
skóre KET9	0,22	0,19	0,09	-0,16	0,08	0,05	0,02	0,06	0,16	0,08	0,02	0,02	0,04	0,18
skóre KET10	0,20	0,18	0,15	-0,15	0,07	0,08	0,06	0,00	0,22	0,02	0,05	0,05	0,00	0,19
čtení pořadí	0,07	0,03	-0,01	0,00	-0,08	0,02	0,02	-0,14	0,01	0,09	0,12	-0,03	0,03	-0,02
mluvení pořadí	-0,02	-0,01	-0,04	0,02	-0,05	0,06	0,02	0,04	-0,11	-0,13	-0,03	-0,04	-0,04	-0,07
psaní pořadí	-0,07	0,04	0,01	-0,06	0,02	-0,02	0,03	0,07	0,04	0,05	-0,08	0,16	0,10	0,08
poslech pořadí	0,08	-0,05	0,04	0,06	0,10	0,01	-0,06	0,03	0,09	0,03	0,03	-0,09	-0,09	0,00
známka z anglického jazyka	-0,15	-0,22	-0,24	0,15	-0,18	-0,03	-0,07	0,12	-0,20	-0,05	-0,11	-0,02	0,00	-0,11
známka z matematiky	-0,07	-0,09	-0,20	0,12	-0,05	0,02	-0,09	0,10	-0,13	-0,07	-0,06	-0,02	0,00	-0,13
známka z českého jazyka	-0,14	-0,21	-0,20	0,11	-0,13	0,01	-0,01	0,09	-0,19	-0,08	-0,06	-0,02	-0,03	-0,05
vyznamenání	0,13	0,10	0,21	-0,10	0,05	-0,02	0,02	-0,10	0,05	0,01	0,03	0,02	0,06	0,07

Pozn.: Chybějící data byla párově vyřazena z analýz. Tučně označené korelace byly významné na $p < 0,05$.

Strategie p01, p02 a p03 zaměřené na poslech angličtiny (písničky, filmy, promluva), p05 (snaha zapamatovat si výslovnost) a p09 (požadání o zopakování, když nerozumí) slabě korelovaly se známkou z anglického jazyka, což znamená, že čím lepší měli žáci známku z anglického jazyka, tím více dané strategie používali. A naopak používali méně strategie hledání hlásek a slov s podobnou výslovností jako v češtině (p04) a méně se snažili zachytit slova, která se opakují (p08), pravděpodobně proto, že slovům rozuměli při prvním poslechu vzhledem ke své jazykové zdatnosti.

Ukazuje se, že žáci, kteří více procvičovali poslech (p01, p02, p03), měli také současně lepší známky z českého jazyka než žáci, kteří poslech takto neprocvičovali. Jelikož tato vazba není krom p03 i u matematiky, lze ji teoreticky vázat spíše na jazykovou inteligenci než na inteligenci obecně. Lze předpokládat, že těmto žákům je příjemnější se jazykem zabývat, protože je pro ně snazší.

9.3 Strategie čtení a vzdělávací výsledky

Ze strategií čtení koreluje se skóre KET strategie čtení si pro zábavu v angličtině (ct34). Naopak negativně se skóre KET korelovalo podtrhávání důležitých částí textu (ct44), tj. čím nižšího skóre žáci dosahovali tím, více potřebovali podtrhávat si v textu důležité věci, aby rozuměli. Se skóre KET počítaném z úloh negativně korelovala také strategie označování si textu barvami pro snazší porozumění (ct45).

Se skóre z řečové dovednosti čtení byly korelované slabě, ale statisticky významně dvě strategie pozitivně (čtení si pro zábavu v angličtině a vyhledávání si ke čtení věci, které žáka zajímají) a negativně (podtrhávání si textu při čtení nebo jeho zvýrazňování si barevně), které používali spíše slabší žáci.

Co se týká vztahů skóre z jednotlivých úloh KET zaměřených na dovednost čtení, se skóre KET1 byly korelované statisticky významně, ale velmi slabě, jen dvě strategie z 15 zjišťovaných. Jednalo se opět o podtrhávání si textu nebo jeho barevné zvýrazňování, které používají spíše slabší žáci.

Skóre z úloh na čtení KET2, KET3 a KET4 bylo korelováno se čtením si pro zábavu v angličtině. Hledání si věci ke čtení bylo korelováno se skóre úloh na čtení KET2, KET3 a psaní KET5. Hledání důležitých informací v textu bylo korelováno se skóre v úloze KET2 a KET3. Používání slovníku bylo slabě korelováno se skóre v úloze KET4. Podtrhávání si důležitých informací používali více žáci neúspěšní v úloze KET3 a KET4 než žáci úspěšní.

Strategie čtení, zejména čtení si pro zábavu (ct34) a hledání si ke čtení, co žáka zajímá (ct35) byly korelovány se skóre z dalších řečových dovedností, a tudíž i se skóre z některých úloh z ostatních řečových dovedností, jako je psaní, poslech nebo mluvení (jen ct34). Negativně s dalšími skóre korelovala strategie podtrhávání si v textu (ct44), z čehož pak plynula její korelace s nižším skóre z KET testu.

Tabulka 47

Spearmanův koeficient korelace pro strategie čtení a výsledky vzdělávání

indikátor výsledků vzdělávání	<p>Čtu si pro zábavu v angličtině. Hledám si ke čtení to, co mne zajímá. Hledám si ke čtení věci v angličtině, které nejsou příliš obtížné. Rychle text projdu, abych zjistil(a), o čem je. Hledám v textu důležité informace. Čtu věci více než jednou. Divám se na obrázky a čtu text pod nimi. Divám se na nadpisy. Přemýšlím o tom, co bude v textu následovat. Přečtu si čtení a ujasním si, co jsem právě četl(a). Podtrhávám si části, které se zdají důležité. Označuji si text různými barvami, abych lépe rozuměl(a). Kontroluji si, jak moc jsem textu rozuměl(a). Odhaduji význam pomocí informací z jiných částí textu. Použiji slovník, abych si význam vyhledal(a).</p>														
	ct34	ct35	ct36	ct37	ct38	ct39	ct40	ct41	ct42	ct43	ct44	ct45	ct46	ct47	ct48
skóre KET (z dovedností)	0,17	0,13	-0,08	0,11	0,14	0,00	-0,08	-0,08	-0,07	0,00	-0,20	-0,14	0,02	0,10	-0,10
skóre KET z úloh	0,18	0,12	-0,06	0,11	0,15	0,04	-0,06	-0,07	-0,04	0,05	-0,21	-0,17	0,05	0,08	-0,07
skóre čtení (1 až 4)	0,19	0,16	-0,03	-0,02	0,10	0,06	0,02	0,00	0,03	0,07	-0,22	-0,14	0,08	0,04	0,07
skóre psaní (5)	0,15	0,14	-0,01	0,05	0,06	0,01	0,04	-0,03	0,07	0,02	-0,11	-0,02	0,03	0,09	-0,09
skóre poslech (6 až 8)	0,24	0,14	0,01	0,03	0,05	-0,05	0,05	0,01	0,08	0,08	-0,09	-0,08	0,16	0,01	-0,06
skóre mluvení (9, 10)	0,15	0,11	-0,13	0,07	0,08	-0,10	-0,06	0,02	0,04	-0,03	-0,15	-0,08	-0,01	0,02	-0,08
skóre KET1	0,06	0,09	-0,12	0,01	-0,02	-0,04	-0,04	-0,01	-0,01	0,02	-0,16	-0,16	0,03	-0,01	0,03
skóre KET2	0,21	0,12	0,01	0,01	0,13	0,07	0,06	0,04	0,06	0,04	-0,09	-0,08	0,04	0,04	0,05
skóre KET3	0,22	0,16	0,02	-0,05	0,14	0,05	-0,01	0,01	0,07	0,09	-0,20	-0,09	0,11	0,08	-0,01
skóre KET4	0,13	0,08	-0,01	-0,04	0,09	0,11	0,08	-0,01	0,03	0,12	-0,23	-0,09	0,07	0,03	0,17
skóre KET5	0,15	0,14	-0,01	0,05	0,06	0,01	0,04	-0,03	0,07	0,02	-0,11	-0,02	0,03	0,09	-0,09
skóre KET6	0,14	0,03	-0,06	0,07	0,02	-0,08	0,03	-0,03	-0,01	0,02	-0,09	-0,09	0,13	0,01	0,00
skóre KET7	0,13	0,15	0,05	-0,04	0,04	0,02	-0,02	0,08	0,08	0,04	-0,04	-0,05	0,12	0,00	0,00
skóre KET8	0,25	0,14	0,01	0,10	0,06	-0,01	0,11	-0,01	0,11	0,12	-0,10	-0,02	0,11	0,03	-0,10
skóre KET9	0,15	0,05	-0,17	0,08	0,11	-0,09	-0,03	0,01	0,04	-0,03	-0,19	-0,12	0,00	0,04	-0,07
skóre KET10	0,20	0,10	-0,15	0,12	0,06	-0,09	-0,09	-0,05	-0,02	-0,03	-0,16	-0,08	0,04	-0,02	-0,09
čtení pořadí	-0,04	-0,03	0,02	0,02	0,23	-0,01	-0,03	0,00	0,00	0,03	0,15	0,02	0,03	-0,06	0,03
mluvení pořadí	-0,08	-0,11	0,07	0,03	0,05	0,06	0,02	0,03	-0,03	-0,02	0,00	0,03	-0,11	0,11	0,04
psaní pořadí	0,07	0,00	-0,10	-0,12	-0,15	0,00	0,00	-0,02	0,08	-0,02	-0,05	-0,02	-0,04	-0,05	-0,04
poslech pořadí	0,05	0,08	0,02	0,10	-0,07	-0,08	0,01	-0,02	-0,03	0,01	-0,06	-0,01	0,11	0,02	-0,03
známka z anglického jazyka	-0,22	-0,21	0,01	-0,07	-0,15	-0,10	0,06	-0,05	-0,19	-0,09	0,03	0,12	-0,15	-0,12	-0,04
známka z matematiky	-0,13	-0,05	-0,02	0,00	-0,02	-0,04	0,05	-0,08	-0,08	-0,03	0,00	0,15	-0,14	-0,07	0,07
známka z českého jazyka	-0,16	-0,11	-0,08	-0,04	-0,18	-0,15	-0,03	-0,10	-0,16	-0,04	-0,01	0,01	-0,15	-0,09	-0,08
vyznamenání	0,16	0,13	0,03	-0,04	0,01	0,13	-0,05	0,06	0,10	0,03	0,00	-0,07	0,21	0,06	0,03

Pozn.: Chybějící data párově vyřazena z analýz. Tučně vyznačené korelace byly významné na $p < 0,05$.

Sedm strategií čtení korelovalo také se známkou z anglického jazyka na vysvědčení (tab. 47), vyjma označování si textu barvami pro lepší porozumění (ct45), které používají slabší žáci. Jednalo se o strategie: čtení si pro zábavu, hledání si zajímavých věcí ke čtení, hledání v textu důležitých informací, přemýšlení o tom, co bude v textu následovat, kontrola porozumění a odhadování významu slov či sdělení na základě jiných informací z textu.

Se známkou z matematiky a českého jazyka a vyznamenáním na vysvědčení korelovala strategie čtení si pro zábavu v angličtině a kontrola porozumění při čtení, které používali žáci s lepšími známkami. Se známkou českého jazyka korelovala dále strategie hledání důležitých informací a čtení věcí více než jednou, přemýšlení, co bude v textu následovat a kontrola porozumění. Se známkou z matematiky korelovala strategie kontroly porozumění a negativně barevné označování si textu.

9.4 Strategie mluvení a vzdělávací výsledky

Z 11 zjišťovaných strategií mluvení korelovala s výsledkem celkového testu KET počítaného z průměru skóre řečových dovedností pouze jedna strategie, a to negativně – požádání o pomoc, kterou používali žáci s horším skóre v testu KET. Jednalo se také o jedinou strategii, která vůbec statisticky významně (ale velmi slabě) korelovala s výsledky KET za řečovou dovednost mluvení. Tato jediná strategie korelovala tedy také s úkoly KET9 a KET10, které měřily řečovou dovednost mluvení. Ojedinelé dílčí slabé korelace se objevovaly také u dalších strategií a skóre z dalších dovedností či úkolů (viz tab. 48). Se známkou z anglického jazyka korelovaly strategie napodobování rodilých mluvčích, říkání si nových výrazů nahlas, procvičování si nové gramatiky při mluvení, snaha říct věci jinak, když žák neví.

Tabulka 48

Spearmanův koeficient korelace pro strategie mluvení a výsledky vzdělávání

indikátor výsledků vzdělávání	Procvičuji výslovnost, dokud slovo neumím vyslovit dobře. Napodobuji způsob, jakým mluví rodilí mluvčí. Říkám si nové výrazy nahlas. Při mluvení si procvičuji novou gramatiku. Změním téma, když neznám slovíčka, která potřebuji. Předem si plánuji, co řeknu. Požádám osobu, se kterou mluvím, aby mě při mluvení opravovala. Požádám někoho o pomoc. Zkusím to říct jinak. Použiji slova z jiného jazyka. Ukážu rukama nebo tělem tak, aby mi šlo porozumět.										
	m23	m24	m25	m26	m27	m28	m29	m30	m31	m32	m33
skóre KET (z dovedností)	0,02	0,08	-0,03	0,11	-0,10	-0,10	-0,01	-0,20	0,16	0,03	-0,02
skóre KET z úloh	0,08	0,11	0,02	0,10	-0,13	-0,06	-0,06	-0,21	0,19	-0,02	0,01
skóre čtení (1 až 4)	0,17	0,11	0,05	0,16	-0,07	0,11	-0,10	-0,08	0,17	-0,09	0,04
skóre psaní (5)	0,04	0,14	-0,01	0,09	0,04	-0,04	0,00	0,01	0,09	0,01	-0,03
skóre poslech (6 až 8)	0,07	0,21	0,06	0,08	-0,07	-0,08	-0,02	-0,09	0,13	-0,01	0,02
skóre mluvení (9, 10)	-0,01	0,07	-0,01	0,08	-0,08	-0,07	-0,01	-0,17	0,05	0,05	0,01
skóre KET1	0,09	0,08	0,00	0,11	-0,10	0,00	-0,08	-0,05	0,11	-0,10	-0,04
skóre KET2	0,15	0,05	0,02	0,14	-0,02	0,13	-0,11	-0,06	0,15	-0,09	0,07
skóre KET3	0,15	0,10	0,08	0,09	-0,04	0,10	-0,08	-0,08	0,19	-0,02	0,06
skóre KET4	0,08	0,11	0,05	0,09	-0,07	0,16	-0,10	-0,07	0,09	-0,08	0,05
skóre KET5	0,04	0,14	-0,01	0,09	0,04	-0,04	0,00	0,01	0,09	0,01	-0,03
skóre KET6	0,07	0,14	0,05	0,07	-0,09	-0,04	-0,08	-0,09	0,09	0,01	-0,01
skóre KET7	0,07	0,11	0,07	0,07	-0,07	-0,07	0,01	-0,03	0,09	0,00	-0,03
skóre KET8	0,08	0,20	0,03	0,10	-0,03	-0,05	0,08	-0,07	0,17	-0,02	0,10
skóre KET9	0,03	0,07	-0,02	0,07	-0,05	-0,03	-0,04	-0,18	0,04	0,02	0,04
skóre KET10	0,01	0,14	0,02	0,14	-0,04	-0,10	0,03	-0,17	0,08	0,00	0,02
čtení pořadí	0,02	0,11	0,00	0,06	0,05	0,02	0,07	-0,07	0,09	-0,01	-0,06
mluvení pořadí	-0,02	-0,07	0,02	-0,12	0,05	0,21	0,01	0,11	-0,11	0,02	-0,01
psaní pořadí	-0,03	-0,03	-0,02	-0,03	0,00	-0,11	-0,05	-0,05	0,01	0,01	0,18
poslech pořadí	0,04	0,01	-0,02	0,12	-0,06	-0,13	0,00	0,03	0,04	0,00	-0,16
známka z anglického jazyka	-0,09	-0,14	-0,19	-0,19	0,04	-0,05	-0,01	0,03	-0,25	0,05	0,04
známka z matematiky	-0,09	-0,17	-0,10	-0,09	0,10	-0,02	0,01	0,09	-0,21	-0,05	0,07
známka z českého jazyka	-0,11	-0,11	-0,23	-0,16	0,08	-0,13	0,02	0,02	-0,26	0,04	-0,02
vyznamenání	0,10	0,14	0,13	0,10	-0,09	0,07	0,07	-0,02	0,19	0,00	-0,02

Pozn.: Chybějící data párově vyřazena z analýz. Tučně označené korelace byly významné na $p < 0,05$.

9.5 Strategie psaní a vzdělávací výsledky

S celkovým skóre KET počítaným jako průměr skóre z dovedností korelovaly pouze 3 z 12 zjišťovaných strategií psaní, a to slabě negativně strategie kontroly napsaného (ps58 a ps59). To znamená, že čím lepšího skóre žáci dosahovali, tím méně si po sobě kontrolovali, co napsali. Pravděpodobně proto, že věděli, že text mají správně (viz vazba na *vnímanou vlastní účinnost / self-efficacy*). Slabě pozitivně korelovala se skórem KET také ps60 – když žák neví, jak něco říct, zkusí to napsat jinak. Čím lepšího skóre žáci dosahovali, tím spíše měli tendenci použít opisu nebo jiného slova, když nevěděli jak něco napsat. Se skóre KET počítaným z úloh (tj. včetně jazykových prostředků) korelovala slabě navíc strategie kontroly napsaného (ps55).

Se skóre z řečové dovednosti psaní koreluje strategie psaní anglicky jiným lidem (ps52) a zkušením napsat jinak, co žák neví, jak napsat (ps60). Negativně se skóre z psaní koreluje strategie používání kontroly pravopisu na počítači (ps58), kterou používají spíše žáci, kteří měli horší skóre z psaní.

S jednotlivými skóre z úkolů dalších řečových dovedností se také objevují velmi slabé ojedinělé korelace, zejména u strategie psaní anglicky jiným lidem (ps52) a řečení sdělení jinak (ps60). Negativní korelace se vyskytují u používání slovníku s úlohami na mluvení (ps54) a požádáním o radu (ps59) u více skóre z úkolů.

Se známkou z anglického jazyka korelovalo 5 strategií ze sledovaných 12, krom jedné (kontroly pravopisu na počítači) všechny pozitivně (psaní jiným anglicky; plánování si, co se chystá žák psát; kontrola napsaného a napsání sdělení jinak, když žák neví jak).

Tabulka 49

Spearmanův koeficient korelace pro strategie psaní a výsledky vzdělávání

indikátor výsledků vzdělávání	Procižují si psanou podobu slovíček.		Při výuce si dělám poznámky anglicky.		Při si jiné poznámky nebo texty anglicky.		Při anglicky jiným lidem.		Plánuji si, co se chystám psát.		Používám slovník.		Přečtu si, co jsem napsal(a), abych viděl(a), jestli je to dobré.		Požádám někoho, aby mi opravil, co jsem napsal(a).		Přepíši, co jsem napsal(a), abych to vylepšil(a).		Používám kontrolu pravopisu nebo gramatiky na počítači.		Požádám někoho, aby mi poradil.		Zkusím to napsat jinak.	
	ps49	ps50	ps51	ps52	ps53	ps54	ps55	ps56	ps57	ps58	ps59	ps60												
skóre KET (z dovedností)	0,09	-0,04	0,03	0,14	0,04	-0,13	0,16	-0,10	-0,06	-0,18	-0,24	0,23												
skóre KET (z úloh)	0,08	-0,09	0,02	0,13	0,05	-0,08	0,17	-0,07	-0,01	-0,17	-0,20	0,23												
skóre čtení (1 až 4)	0,03	-0,08	0,07	0,16	0,13	-0,04	0,17	-0,03	0,03	-0,17	-0,10	0,19												
skóre psaní (5)	0,11	-0,04	0,06	0,20	0,09	-0,12	0,11	-0,08	-0,05	-0,14	-0,10	0,15												
skóre poslech (6 až 8)	-0,04	0,06	0,15	0,17	0,03	-0,07	0,14	0,01	0,12	-0,10	-0,14	0,16												
skóre mluvení (9, 10)	0,10	0,02	0,06	0,20	0,04	-0,15	0,08	-0,12	-0,05	-0,09	-0,19	0,14												
skóre KET1	-0,01	-0,12	-0,03	0,02	0,07	-0,09	0,01	-0,11	0,00	-0,19	-0,08	0,10												
skóre KET2	0,03	-0,04	0,12	0,15	0,13	-0,08	0,13	-0,09	0,06	-0,11	-0,09	0,14												
skóre KET3	0,06	-0,10	0,06	0,22	0,16	-0,09	0,15	-0,03	0,02	-0,16	-0,13	0,22												
skóre KET4	0,05	-0,05	0,08	0,09	0,02	0,10	0,18	0,07	-0,02	-0,06	-0,04	0,10												
skóre KET5	0,11	-0,04	0,06	0,20	0,09	-0,12	0,11	-0,08	-0,05	-0,14	-0,10	0,15												
skóre KET6	-0,07	0,04	0,10	0,06	0,01	-0,02	0,12	-0,01	0,09	-0,04	-0,11	0,13												
skóre KET7	0,00	0,10	0,13	0,17	0,06	-0,05	0,07	-0,02	0,08	-0,14	-0,11	0,09												
skóre KET8	-0,05	0,04	0,15	0,21	0,08	-0,11	0,11	-0,01	0,14	-0,02	-0,12	0,23												
skóre KET9	0,06	-0,01	0,08	0,18	0,06	-0,17	0,08	-0,13	-0,01	-0,07	-0,20	0,15												
skóre KET10	0,10	-0,01	0,09	0,16	0,06	-0,16	0,08	-0,13	-0,02	-0,07	-0,17	0,16												
čtení pořadí	0,13	-0,11	-0,01	0,05	-0,07	-0,07	0,00	-0,01	-0,04	0,00	-0,10	0,12												
mluvení pořadí	0,07	-0,06	-0,14	-0,12	0,06	0,04	0,00	0,02	-0,04	0,05	0,08	0,00												
psaní pořadí	-0,16	0,04	0,02	0,04	-0,11	-0,04	-0,11	0,00	0,00	-0,01	-0,02	-0,07												
poslech pořadí	-0,02	0,05	0,12	0,04	0,11	0,04	0,12	0,01	0,08	-0,04	0,02	-0,01												
známka z anglického jazyka	-0,01	-0,08	-0,10	-0,18	-0,19	0,01	-0,15	0,00	-0,07	0,16	-0,06	-0,26												
známka z matematiky	0,02	-0,03	0,00	-0,08	-0,11	0,03	-0,09	-0,01	0,06	0,08	0,02	-0,27												
známka z českého jazyka	-0,06	-0,02	-0,09	-0,14	-0,18	-0,03	-0,18	-0,04	-0,07	0,10	-0,02	-0,29												
vyznamenání	0,09	-0,01	0,10	0,06	0,15	0,07	0,17	0,03	0,00	-0,12	0,07	0,17												

Pozn.: Chybějící data párově vyražena z analýz. Tučně označené korelace byly významné na $p < 0,05$.

9.6 Kontextové výsledky: Strategie slovní zásoby a překladu a vzdělávací výsledky

Ze strategií slovní zásoby koreluje s celkovým skóre naší modifikace testu KET jen jedna strategie, a to velmi slabě a negativně. Jedná se o seskupování slovíček podle slovních druhů (sz15). Čím více ji žáci používají, tím horší skóre v testu měli. Tato strategie negativně koreluje také se skóre v psaní. Se skóre v psaní ještě negativně koreluje představování si obrázku slovíčka v mysli (sz18), která negativně koreluje i se skóre z mluvení, ale velmi slabě. Ojedinelé korelace se objevovaly také se skóre z jednotlivých jazykových úkolů, a to negativní. Žáci, kteří tyto strategie používali, patřili častěji do skupiny žáků neúspěšně řešících daný úkol (viz tab. 50). Ukazuje se tedy, že všechny korelace, které strategie slovní zásoby vykazují se skóre v jazykovém testu, jsou negativní: Žáci, kteří více používají strategie slovní zásoby, dosahovali horších skóre v testu KET. Se známkou z anglického jazyka koreluje pouze jedna strategie slovní zásoby, a to psaní si těžkých slovíček na kartičky (sz20). Žáci, kteří ji používají, patří mezi žáky s horšími známkami. Vztah je však opět velmi slabý.

Ze čtyř strategií překladu korelují se skóre v testu KET dvě strategie, pozitivně a slabě snaha porozumět bez překládání (pr64), jejíž vztah patří však mezi vztahy strategií se skóre v testu k těm výraznějším. Tato strategie koreluje také se všemi skóre z řečových dovedností. Negativně koreluje se skóre v testu KET a skóre z psaní promýšlení si, co chci říct nebo napsat česky a následný překlad (pr61). Tato strategie také negativně korelovala s řešením úkolu KET10 na mluvení.

Dílčí korelace s jednotlivými úkoly KET vykazují obě výše zmíněné strategie a ještě strategie překládání si při čtení s cílem zkontrolovat porozumění (pr62), která koreluje se skóre z úkolu na čtení KET3. Nejsilněji (nicméně stále slabě) a téměř se všemi jednotlivými skóre z úkolů koreluje strategie snaha o porozumění bez překládání (vyjma úkolu KET1 na čtení a KET6 na poslech). Ukazuje se, že žáci, kteří používají strategii porozumění bez překládání (pr64) a překládání si při čtení s cílem zkontrolovat porozumění (pr62), jsou spíše ti žáci, kteří mají lepší známku z anglického jazyka.

Tabulka 50

Spearmanův koeficient korelace pro strategie slovní zásoby a překladu a vzdělávací výsledky

indikátor výsledků vzdělávání	sz15: Seskupuji si slovíčka podle slovních druhů. sz16: Propojím si výslovnost nového slovíčka s výslovností slova, které už znám. sz17: Používám rýmy, abych si nová slovíčka zapamatoval(a). sz18: Představím si obrázek nového slovíčka v mysli. sz19: Napíši nové slovíčko ve větě. sz20: Píši si těžká slovíčka na kartičky. sz21: Nejprve si nová slovíčka několikrát projdu. sz22: Později si opakuji dříve naučená slovíčka. pr61: Promyslím si, co chci říct nebo napsat česky, a pak to přeložím do angličtiny. pr62: Překládám si při čtení, abych se ujistil(a), že tomu rozumím. pr63: Když někoho poslouchám, překládám si části řečeného do češtiny, abych si to lépe zapamatoval(a). pr64: Snažím se rozumět bez překládání.											
	sz15	sz16	sz17	sz18	sz19	sz20	sz21	sz22	pr61	pr62	pr63	pr64
skóre KET (z dovedností)	-0,16	-0,02	-0,13	-0,15	-0,09	0,04	-0,11	-0,05	-0,16	0,01	-0,01	0,30
skóre KET z úloh	-0,14	0,00	-0,15	-0,09	-0,13	-0,01	-0,11	-0,07	-0,11	0,03	0,01	0,31
skóre čtení (1 až 4)	-0,07	-0,04	-0,11	-0,01	-0,10	-0,06	-0,07	0,00	-0,03	0,10	0,07	0,28
skóre psaní (5)	-0,13	-0,02	-0,07	-0,14	-0,02	0,07	0,00	0,00	-0,14	0,06	-0,02	0,24
skóre poslech (6 až 8)	0,03	0,06	-0,05	-0,02	-0,02	0,01	-0,07	0,05	-0,05	0,05	0,09	0,19
skóre mluvení (9,10)	-0,05	-0,07	-0,05	-0,16	-0,08	0,05	-0,13	0,04	-0,12	0,01	0,04	0,23
skóre KET1	-0,09	-0,11	-0,16	-0,03	-0,17	-0,13	-0,10	-0,01	-0,01	0,01	0,04	0,07
skóre KET2	-0,03	0,03	-0,05	0,02	-0,09	-0,02	-0,09	0,05	-0,03	0,06	0,04	0,25
skóre KET3	-0,05	-0,05	-0,11	-0,06	-0,01	-0,07	-0,08	-0,05	-0,07	0,15	0,02	0,19
skóre KET4	-0,08	0,00	-0,05	0,08	-0,07	0,01	-0,02	-0,05	0,05	0,07	0,09	0,25
skóre KET5	-0,13	-0,02	-0,07	-0,14	-0,02	0,07	0,00	0,00	-0,14	0,06	-0,02	0,24
skóre KET6	-0,03	-0,03	-0,02	-0,01	-0,01	-0,09	-0,08	0,04	-0,07	0,11	0,11	0,11
skóre KET7	0,06	0,03	-0,10	-0,05	-0,07	0,00	-0,02	0,07	-0,01	0,05	0,04	0,13
skóre KET8	0,02	0,11	0,02	0,01	0,00	0,07	-0,09	0,01	-0,01	0,06	0,08	0,27
skóre KET9	-0,07	-0,03	-0,05	-0,11	-0,10	0,06	-0,20	-0,02	-0,09	0,04	0,03	0,27
skóre KET10	-0,07	-0,06	-0,02	-0,13	-0,04	0,00	-0,13	-0,03	-0,15	0,03	0,02	0,24
čtení pořadí	0,07	0,04	-0,01	-0,04	-0,02	0,09	0,06	-0,03	-0,08	-0,02	-0,04	0,10
mluvení pořadí	0,04	-0,01	-0,03	-0,01	0,04	0,00	0,04	-0,03	0,14	-0,07	-0,12	-0,17
psaní pořadí	-0,05	-0,06	-0,08	-0,03	0,01	0,03	-0,05	0,00	-0,03	-0,09	0,11	0,02
poslech pořadí	-0,03	0,01	0,08	0,07	-0,04	-0,11	-0,03	0,05	-0,07	0,15	0,05	0,07
známka z anglického jazyka	0,03	0,04	-0,07	0,02	0,09	0,12	0,10	-0,04	-0,07	-0,20	-0,08	-0,22
známka z matematiky	0,06	0,11	0,04	0,01	0,09	0,21	0,14	0,06	-0,02	-0,12	0,01	-0,15
známka z českého jazyka	0,04	0,02	-0,04	0,04	-0,04	0,14	0,11	-0,07	-0,12	-0,17	-0,04	-0,19
vyznamenání	-0,02	-0,03	0,01	-0,03	-0,05	-0,14	-0,11	0,02	0,05	0,17	0,03	0,13

Pozn.: Chybějící data párově vyřazena z analýz. Tučně označené korelace byly významné na $p < 0,05$.

9.7 Nejvýznamnější strategie z hlediska vzdělávacích výsledků

Na nejvýznamnější strategie učení se žáků angličtině z hlediska jejich vazby na námi sledované indikátory vzdělávacích výsledků nahlížíme dvěma základními způsoby, a to dle síly korelačního koeficientu a počtu indikátorů, se kterými korelují.

Nejsilnější korelační koeficienty u vztahu strategií a indikátorů vzdělávacích výsledků

Nejprve nahlédneme na nejvýznamnější strategie z hlediska síly korelačních koeficientů. Žádná ze strategií učení nekorelovala více než 0,4 s jakýmkoli sledovaným indikátorem vzdělávacích výsledků, což je střední síla vztahu. Strategie tedy se vzdělávacími výsledky obecně souvisí jen velmi slabě. Pouze jedna strategie korelovala při $R > 0,30$, a to sledování televize nebo videa v angličtině (p02: $R = 0,36$) se skóre z poslechového úkolu KET8. Žáci, kteří sledovali televizi nebo videa v angličtině, dosahovali současně lepšího skóre v daném poslechovém úkolu. Další jedna strategie, která korelovala o síle $R = 0,30$, byla strategie překladač, konkrétně snaha rozumět bez překládání (pr64), která takto korelovala s celkovým skóre modifikace KET testu. Pouze 6 strategií (včetně výše zmíněných) korelovalo s nějakým indikátorem vzdělávacích výsledků silněji nebo rovno 0,25 při $p < 0,05$. Tyto strategie ukazuje tabulka 51. Všechny tyto strategie jsou typické spíše pro používání jazyka v přirozeném prostředí a mimo školu než ve školním prostředí. Mnohé nejsou pravděpodobně ani přímo ve výuce učitelem podporované, např. kompenzační strategie řešení (m31) nebo napsání (ps60) něčeho jinak, když žák neví. I když právě tyto strategie korelují při $R \geq 0,25$ se známkou, a nikoli se skóre v KET testu a jeho částech. Pravděpodobně je používají motivovanější žáci s větší školní úspěšností.

Tabulka 51

Korelace strategií učení se vzdělávacími výsledky při $R \geq 0,25$, $p < 0,05$

strategie	indikátor výsledků
sledování televize a videí v angličtině (p02)	celý KET, poslech, poslechový úkol KET8
poslouchání angličtiny, když žák slyší někoho někde mluvit (p03)	poslech
čtení si pro zábavu v angličtině (ct34)	poslechový úkol KET8
zkusit to říct jinak (m31)	známka AJ, známka ČJ
zkusit to napsat jinak (ps60)	známka AJ, Mat, ČJ
snaha rozumět bez překládání (pr64)	celý KET, čtení, úkol na čtení KET2 a KET4, poslechový úkol KET8, úkol na mluvení KET9

Strategie korelující se skóre ze všech řečových dovedností, celým KET a známkou z anglického jazyka

Můžeme se také podívat, které strategie korelovaly se skóre ze všech řečových dovedností, celého KET v naší variantě s 10 úkoly a současně také se známkou z anglického jazyka na vysvědčení, a to bez ohledu na výši korelačního koeficientu. Ukazuje se, že pokud vynecháme podmínku korelace se známkou, bude se jednat o stejné strategie:

- Ze strategií poslechu se jedná o poslouchání písniček v angličtině (p01), sledování televize a videí v angličtině (p02).
- Ze strategií čtení se jedná o čtení si pro zábavu v angličtině (ct34).
- Strategie mluvení nejsou zastoupeny.
- Ze strategií psaní je to zkoušení napsat něco, co žák neví, jinak (ps60).
- Strategie slovní zásoby nejsou zastoupeny a ze strategií překladu jde o snahu rozumět bez překládání (pr64).

Strategie korelující se skóre za nějakou řečovou dovednost ($R > 0,00$) a celým testem KET ($R \geq 0,20$)

Dále můžeme na významnost strategií nahlížet z hlediska síly jejich korelací s nějakou z řečových dovedností a současně celého testu KET (v naší zkrácené variantě), u něhož stanovíme podmínku $R \geq 0,20$. Korelace jsou u následujících strategií:

- Poslech: poslouchání písniček v angličtině (p01), sledování televize nebo videa v angličtině (p02), poslouchání angličtiny, když žák slyší někoho někde mluvit (p03), požádání o zopakování při nepochopení (p09), odhadování významu z již řečeného (p14).
- Čtení: čtení si pro zábavu v angličtině (ct34), podtrhávání si částí, které se zdají být důležité (ct44, negativně).
- Mluvení: požádání o pomoc (m30, negativně).
- Psaní: požádání někoho o radu (ps59, negativně), zkusit to napsat jinak (ps60).
- Slovní zásoba: žádná.
- Překlad: snaha rozumět bez překládání (pr64).

Korelace se skóre za dovednost a celý KET a známkou při $R \geq 0,2$

Korelace strategií s některou z řečových dovedností, současně s celým testem KET a současně se známkou z anglického jazyka na vysvědčení (při $R \geq 0,2$), se ukazují u následujících strategií:

- Poslech: sledování televize nebo videa v angličtině (p02), poslouchání angličtiny, když žák slyší někoho někde mluvit (p03), požádání o zopakování při nepochopení (p09).
- Čtení: čtení si pro zábavu v angličtině (ct34).
- Mluvení: žádná.

- Psaní: zkusit to napsat jinak (ps60).
- Slovní zásoba: žádná.
- Překlad: snaha rozumět bez překládání (pr64).

10 Vztah strategií učení a dalších zkoumaných proměnných

Vztah strategií a dalších vybraných zkoumaných proměnných jsme zjišťovali na základě dotazníku strategií učení se angličtině (po řečových dovednostech) a dalších distribuovaných dotazníků, jako je postoj k předmětu, předpoklady pro výkon, učební motivace, výkonová motivace, styly učení, učitelský dotazník podpory strategií a další jednotlivé položky z demografického dotazníku.

10.1 Strategie učení, postoje k předmětu a předpoklady pro výkon

S průměrnou mírou používání strategií učení se angličtině (počítanou jako průměr všech položek z dotazníku, na které žák odpověděl) korelovaly postoje k předmětu jako je obliba ($R = -0,24$, $p < 0,05$) a význam ($R = -0,19$) a předpoklady pro výkon: nadání ($R = -0,13$), motivace ($R = -0,34$) a píle ($R = -0,27$). Statisticky významně nekorelovala jen obtížnost předmětu a používání strategií ($R = 0,12$, $p > 0,05$). Nejsilnější korelace je u motivace, pak píle a oblíbenosti. Jedná se o středně silné vztahy. Tedy čím oblíbenější je anglický jazyk u žáka, tím více používá strategie učení. Čím větší má pro něho anglický jazyk význam, tím více používá strategie učení. Čím větší má dle svého pohledu nadání na angličtinu, tím více používá strategie učení. Čím více je k učení se angličtině motivovaný a čím je v ní pilnější, tím více používá strategie učení. Nedá se však říci, že by žáci, pro které je předmět obtížnější, používali více strategie učení, než žáci pro které je snadný, a naopak.

Vzhledem k tomu, že jednotlivé postoje k předmětu a předpoklady pro výkon jsou s deklarovanou mírou používání strategií korelované, korelují logicky i mnohé dílčí položky dotazníku v jednotlivých oblastech strategií učení se řečovým dovednostem. Všechny korelace však mají slabou sílu. Vzhledem k tomu, že dotazník není vhodné reportovat za jednotlivé jeho oblasti (řečové dovednosti) vzhledem k jeho psychometrickým vlastnostem a v důsledku toho vzhledem k velkému množství signifikantních a nesignifikantních dílčích korelací, reportujeme pouze korelace jednotlivých strategií nad $R > 0,20$ (tab. 52).

Tabulka 52

Korelace položek strategií učení a postojů k předmětu a předpokladů pro výkon ($R > 0,20$)

postoje a předpoklady	poslech (14 položek)	čtení (15)	mluvení (11)	psaní (12)	slovní zásoba (8)	překlad (4)
obliba	p01, p02, p03, p05, p09	ct34, ct45		ps52, ps58		pr64
obtížnost (neg.)		ct34 (neg.)		ps52		pr64 (neg.)
význam	p05	ct34, ct35		ps52, ps58		
nadání	p05, p09	ct34	m26	ps52, ps58		pr64
motivace	p03, p05	ct34, ct35		ps52, ps60		pr62, pr64
píle	p05	ct34, ct35, ct48	m25, m26		sz21	pr64

Pozn.: Spearmanův koeficient pořadové korelace ($R > 0,20$). Tučně zvýrazněné korelace jsou s $R > 0,30$. Všechny korelace jsou signifikantní při $p < 0,05$.

V tabulce 52 vidíme, že se často opakují tytéž významné strategie: snaha zapamatovat si výslovnost slyšených hlásek (p05), čtení si pro zábavu (ct34) a hledání si ke čtení, co žáka zajímá (ct35), psaní anglicky jiným lidem (ps52), kontrola pravopisu na počítači (ps58) a snaha rozumět i bez překládání (pr64).

Konkrétně žáci, kteří uvádí, že mají nadání na angličtinu, se snaží zapamatovat si výslovnost neznámé hlásky (p05), když nerozumí, požádají o zopakování (p09), čtou si pro zábavu v angličtině (ct34), při mluvení si procvičují novou gramatiku (m26), píší anglicky jiným lidem (ps52), používají kontrolu pravopisu na počítači (ps58) a snaží se rozumět bez překládání (pr64).

Žáci, kteří jsou motivovaní pro učení se angličtině, poslouchají angličtinu, když ji někde slyší (p03), snaží se také více si zapamatovat výslovnost hlásek, co slyší (p05), čtou si pro zábavu v angličtině (ct34), hledají si ke čtení, co je zajímavé (ct35), píší anglicky jiným lidem (ps52), když neví, jak něco napsat, zkusí to napsat jinak (ps60), překládají si při čtení, aby se ujistili, že rozumí (pr62) a snaží se rozumět bez překládání (pr64).

Žáci, kteří mají angličtinu v oblíbenosti, poslouchají písničky (p01), sledují televizi nebo video (p02), poslouchají angličtinu, když ji někde slyší (p03), snaží se také více si zapamatovat výslovnost hlásek, co slyší (p05) a když nerozumí, požádají o zopakování (p09). Čtou si pro zábavu v angličtině (ct34), označují si text barvami, aby lépe rozuměli (ct45). Píší anglicky jiným lidem (ps52), používají kontrolu pravopisu na počítači (ps58) a snaží se rozumět bez překládání (pr64).

Žáci, kteří uváděli, že angličtina pro ně má velký význam, se snaží zapamatovat si výslovnost neznámé hlásky (p05), čtou si pro zábavu v angličtině (ct34), hledají si ke čtení, co je zajímavé (ct35), píší anglicky jiným lidem (ps52) a používají kontrolu pravopisu na počítači (ps58).

Žáci, kteří uváděli, že jsou v angličtině pilní, se snaží si zapamatovat výslovnost hlásek a slov, která slyší (p05), čtou si pro zábavu v angličtině (ct34), hledají si ke čtení, co je zajímavá (ct35), používají slovník k vyhledání si významu (ct48), říkají si nové výrazy nahlas (m25), při mluvení si procvičují novou gramatiku (m26), nová slovíčka si nejprve několikrát prochází (sz21) a snaží se rozumět bez překládání (pr64).

Žáci, pro které je angličtina snadná, si čtou pro zábavu (ps34) a snaží se rozumět bez překládání (pr64). Naopak ti, pro které je obtížná, píšou více jiným lidem v angličtině (ps52). Zde se může jednat o náhodnou korelaci, danou velkým množstvím korelací dílčích položek.

10.2 Strategie učení a učební motivace

Deklarovaná míra používání strategií učení se angličtině koreluje s učební motivací statisticky významně ($R = 0,24$, $p < 0,05$), hodnota korelačního koeficientu je stejná ať už počítáme s průměrem položek nebo s průměrem z dovedností (bez jazykových prostředků slovní zásoby a překladu). Znamená to, že čím vyšší je učební motivace žáků, tím více strategií používají, resp. tím více strategie používají. Konkrétně používání strategií (zde např. průměr z položek) koreluje s přáním, aby měl žáka učitel anglického jazyka rád (MU1: $R = 0,16$, $p < 0,05$), s přáním být v anglickém jazyce lepší než ostatní (MU2: $R = 0,13$) a tím, že se žák v anglickém jazyce učí to, co ho zajímá (MU3: $R = 0,21$). Jedná se o slabé korelace. S ostatními pohnutkami k učení (tj. MU4 až MU8) používání strategií nekoreluje.

Co se týče jednotlivých strategií, korelují (při $p < 0,05$) s učební motivací (průměr položek, bez MU1 a MU6) následující strategie:

- Z poslechu strategie poslouchání písniček v angličtině (p01: $R = 0,12$), poslouchání angličtiny, když ji žák někde slyší mluvit (p03: $R = 0,19$), zapamatovávání si výslovnosti nových slov (p05: $R = 0,18$), požádání o zpomalení v případě nepochopení (p10: $R = 0,12$) a odhadování významu z již řečeného (p14: $R = 0,13$).
- Ze strategií mluvení korelují říkání si nových výrazů nahlas (m25: $R = 0,14$), procvičování si nové gramatiky při mluvení (m26: $R = 0,13$) a požádání o pomoc (m30: $R = 0,17$).
- Ze strategií čtení koreluje čtení si pro zábavu (ct34: $R = 0,21$), hledání si ke čtení, co žáka zajímá (ct35: $R = 0,14$), čtení věcí více než jednou (ct39: $R = 0,21$), přemýšlení o tom, co bude v textu následovat (ct42: $R = 0,15$), odhadování významu pomocí předchozích informací v textu (ct47: $R = 0,15$), používání slovníku k vyhledání slov (ct48: $R = 0,28$).

- Ze strategií psaní: psaní anglicky jiným lidem (ps52: $R = 0,16$), používání slovníku (ps54: $R = 0,19$), kontrola napsaného (ps55: $R = 0,13$), požádání o radu (ps59: $R = 0,17$) a napsání sdělení jinak, když žák neví (ps60: $R = 0,14$).
- Ze strategií slovní zásoby koreluje procházení si slovíček při jejich učení (sz21: $R = 0,14$) a ze strategií překladu překládání si při čtení s cílem ujistit se o správném porozumění (pr62: $R = 0,23$) a snaha rozumět bez překládání (pr64: $R = 0,12$).

10.3 Strategie učení a výkonová motivace žáků

Potřeba úspěšného výkonu (PÚV) koreluje statisticky významně s průměrnou mírou používání strategií ($R = 0,38$, $p < 0,05$) počítanou jako průměr používání jednotlivých položek strategií, tj. čím větší potřebu úspěšného výkonu žák uvádí, tím současně uvádí používání více strategií učení. Potřeba vyhnouti se neúspěchu s používáním strategií nekoreluje ($R = 0,04$, $p > 0,05$).

Korelace strategií poslechu a výkonové motivace

Čím vyšší mají žáci potřebu úspěšného výkonu (PÚV), tím více poslouchají písničky v angličtině, sledují televizi či video, poslouchají angličtinu, když ji někde slyší mluvit, snaží se zapamatovat výslovnost hlásek nebo slov, snaží se zachytit ze slyšeného důležitá slova; když nerozumí, požádají o zopakování nebo se zeptají, a naopak (tab 53).

Kdežto čím vyšší mají žáci potřebu vyhnouti se neúspěchu (PVN), tím méně sledují televizi nebo video v angličtině a poslouchají angličtinu, když ji někde slyší, tím méně žádají o zpomalení, když nerozumí nebo se zeptají (tab. 53). Vztahy u obou proměnných jsou sice statisticky významné, ale velmi slabé.

Tabulka 53

Spearmanův korelační koeficient: vztah strategií poslechu a výkonové motivace

položky strategií	potřeba úspěšného výkonu (PÚV)	potřeba vyhnout se neúspěchu (PVN)
p01: Poslouchám písničky nebo rádio v angličtině.	0,19	- 0,12
p02: Sleduji televizní pořady nebo video v angličtině.	0,15	- 0,14
p03: Poslouchám angličtinu, když slyším lidi někde mluvit anglicky.	0,24	- 0,12
p04: Hledám hlásky nebo slova v angličtině, které se vyslovují podobně jako v češtině.	- 0,04	0,01
p05: Snažím se zapamatovat si výslovnost neznámé hlásky nebo slova, které slyším.	0,29	- 0,02
p06: Snažím se zachytit důležitá slova.	0,22	- 0,10
p07: Zaměřuji se na to, co potřebuji.	0,06	- 0,08
p08: Snažím se zachytit slova, která se opakují.	- 0,05	0,06
p09: Požádám o zopakování.	0,18	- 0,17
p10: Požádám o zpomalení.	0,12	0,12
p11: Zeptám se.	0,18	- 0,15
p12: Odhadnu význam z tónu hlasu (např. rozzlobený, nebo šťastný).	- 0,02	- 0,02
p13: Odhadnu význam z toho, jak se ten člověk pohybuje, nebo stojí.	0,05	- 0,05
p14: Odhadnu význam z toho, co už bylo řečeno.	0,04	- 0,11

Pozn.: Tučně zvýrazněné korelace jsou signifikantní na $p < 0,05$.

Korelace strategií čtení a výkonové motivace

Čím vyšší mají žáci potřebu úspěšného výkonu (PÚV), tím spíše používají strategie čtení si v angličtině pro zábavu, hledání si ke čtení, co je zajímavé, čtou text více než jednou, přemýšlí, co bude v textu následovat, kontrolují si, zda čtenému rozumí, používají slovník (tab. 54).

Naopak žáci (tab. 54), kteří mají vysokou potřebu vyhnout se neúspěchu, spíše nepoužívají tyto strategie: čtení si pro zábavu v angličtině, přemýšlení, co bude v textu následovat, a používají tyto strategie: hledání si věcí ke čtení, které nejsou obtížné, čtení textů více než jednou, dívání se na obrázky a čtení textu pod nimi, přerušení čtení a ujasnění si, co právě četli a používání slovníku pro vyhledání slov.

Jinak řečeno mezi žáky s převažující potřebou úspěšného výkonu a žáky s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu není statisticky významný rozdíl (U-test, $p > 0,05$), co se týče používání strategií čtení věcí více než jednou (ct39), přerušení čtení a zkontrolování porozumění (ct43) a používání slovníku pro vyhledání slov (ct48). Dá se však předpokládat, že účel nebo důvod použití těchto strategií může být jiný.

Tabulka 54

Spearmanův korelační koeficient: vztah strategií čtení a výkonové motivace

položky strategií	potřeba úspěšného výkonu (PÚV)	potřeba vyhnoutí se neúspěchu (PVN)
ct34: Čtu si pro zábavu v angličtině.	0,31	-0,22
ct35: Hledám si ke čtení to, co mne zajímá.	0,23	-0,09
ct36: Hledám si ke čtení věci v angličtině, které nejsou příliš obtížné.	0,04	0,16
ct37: Rychle text projdu, abych zjistil(a), o čem je.	0,05	-0,11
ct38: Hledám v textu důležité informace.	0,11	-0,06
ct39: Čtu věci více než jednou.	0,16	0,15
ct40: Dívám se na obrázky a čtu text pod nimi.	0,05	0,13
ct41: Dívám se na nadpisy.	0,08	0,07
ct42: Přemýšlím o tom, co bude v textu následovat.	0,18	-0,14
ct43: Přeruším čtení a ujasním si, co jsem právě četl(a).	0,15	0,13
ct44: Podtrhávám si části, které se zdají důležité.	0,03	0,04
ct45: Označuji si text různými barvami, abych lépe rozuměl(a).	0,00	0,10
ct46: Kontroluji si, jak moc jsem textu rozuměl(a).	0,15	-0,03
ct47: Odhaduji význam pomocí informací z jiných částí textu.	0,06	-0,01
ct48: Použiji slovník, abych si význam vyhledal(a).	0,26	0,14

Pozn.: Tučně zvýrazněné korelace jsou signifikantní na $p < 0,05$.

Korelace strategií mluvení a výkonové motivace

Čím vyšší mají žáci potřebu úspěšného výkonu, tím spíše procvičují výslovnost, dokud slovo neumí vyslovit dobře, napodobují způsob, jakým mluví rodilý mluvčí, říkají si nové výrazy nahlas, procvičují si při mluvení novou gramatiku, když neví, jak něco říct, zkusí to říct jinak. Naopak čím vyšší mají žáci potřebu vyhnout se neúspěchu, tím méně si procvičují gramatiku při mluvení a více si předem plánují, co řeknou. Vztahy u obou proměnných jsou sice statisticky významné, ale velmi slabé.

Tabulka 55

Spearmanův korelační koeficient: vztah strategií mluvení a výkonové motivace

položky strategií	potřeba úspěšného výkonu (PÚV)	potřeba vyhnout se neúspěchu (PVN)
ml23: Procvičuji výslovnost, dokud slovo neumím vyslovit dobře.	0,22	- 0,03
ml24: Napodobuji způsob, jakým mluví rodilí mluvčí.	0,14	0,00
ml25: Říkám si nové výrazy nahlas.	0,27	0,04
ml26: Při mluvení si procvičuji novou gramatiku.	0,26	- 0,16
ml27: Změním téma, když neznám slovíčka, která potřebuji.	- 0,03	0,06
ml28: Předem si plánuji, co řeknu.	0,06	0,17
ml29: Požádám osobu, se kterou mluvím, aby mě při mluvení opravovala.	0,08	0,05
ml30: Požádám někoho o pomoc.	0,05	0,09
ml31: Zkusím to říct jinak.	0,14	- 0,02
ml32: Použiji slova z jiného jazyka.	- 0,07	0,09
ml33: Ukazují rukama nebo tělem tak, aby mi šlo porozumět.	0,04	0,09

Pozn.: Tučně zvýrazněné korelace jsou signifikantní na $p < 0,05$.

Korelace strategií psaní a výkonové motivace

Čím vyšší mají žáci potřebu úspěšného výkonu, tím více používají všechny námi měřené strategie psaní, vyjma tří (tab. 56) – dělání si poznámek ve výuce, přepisování toho, co napsali, aby to vylepšili a používání kontroly pravopisu na počítači. Naopak čím vyšší má žák potřebu vyhnout se neúspěchu, tím spíše nepíše jiným lidem anglicky, používá slovník a kontrolu pravopisu na počítači a když neví, jak něco napsat, požádá někoho o pomoc. Bez ohledu na to, zda jsou žáci motivováni potřebou vyhnout se neúspěchu či potřebou úspěchu, čím silnější je jejich motivační faktor, tím spíše používají slovník, požádání někoho o opravení napsaného nebo o radu.

Tabulka 56

Spearmanův korelační koeficient: vztah strategií psaní a výkonové motivace

položky strategií	potřeba úspěšného výkonu (PÚV)	potřeba vyhnoutí se neúspěchu (PVN)
ps49: Procvičuji si psanou podobu slovíček.	0,17	0,11
ps50: Při výuce si dělám poznámky anglicky.	0,08	- 0,06
ps51: Píši si jiné poznámky nebo texty anglicky.	0,19	- 0,03
ps52: Píši anglicky jiným lidem.	0,17	- 0,20
ps53: Plánuji si, co se chystám psát.	0,14	0,02
ps54: Používám slovník.	0,22	0,21
ps55: Přečtu si, co jsem napsal(a), abych viděl(a), jestli je to dobré.	0,21	- 0,04
ps56: Požádám někoho, aby mi opravil, co jsem napsal(a).	0,17	0,19
ps57: Přepíši, co jsem napsal(a), abych to vylepšil(a).	0,04	- 0,03
ps58: Používám kontrolu pravopisu nebo gramatiky na počítači.	- 0,11	0,24
ps59: Požádám někoho, aby mi poradil.	0,18	0,15
ps60: Zkusím to napsat jinak.	0,22	0,01

Pozn.: Tučně zvýrazněné korelace jsou signifikantní na $p < 0,05$.

Korelace dalších strategií (slovní zásoby a překladu) s výkonovou motivací

Čím větší mají žáci potřebu úspěšného výkonu, tím spíše používají tyto strategie: propojování si výslovnosti nového slova se známým, psaní si nového slova ve větě, opakování si dříve naučených slov, procházení si slovíček při prvním učení. Naopak čím větší mají žáci potřebu vyhnout se neúspěchu, tím spíše používají následující strategie: psaní si těžkých slov na kartičky, projití si nových slov při prvním učení, promyšlení, co chtějí říct, a pak přeložení do angličtiny. Obě skupiny žáků se neliší v tom, že si nová slovíčka nejprve několikrát prochází.

Tabulka 57

Spearmanova korelace: vztah strategií slovní zásoby a překlada a výkonové motivace

položky strategií	potřeba úspěšného výkonu (PÚV)	potřeba vyhnoutí se neúspěchu (PVN)
sz15: Seskupuji si slovíčka podle slovních druhů.	0,01	0,06
sz16: Propojím si výslovnost nového slovíčka s výslovností slova, které už znám.	0,16	0,05
sz17: Používám rýmy, abych si nová slovíčka zapamatoval(a).	-0,06	0,03
sz18: Představím si obrázek nového slovíčka v myslí.	0,07	0,02
sz19: Napíši nové slovíčko ve větě.	0,13	-0,03
sz20: Píši si těžká slovíčka na kartičky.	0,04	0,12
sz21: Nejprve si nová slovíčka několikrát projdu.	0,17	0,16
sz22: Později si opakuji dříve naučená slovíčka.	0,13	0,04
pr61: Promyslím si, co chci říct nebo napsat česky, a pak to přeložím do angličtiny.	-0,01	0,14
pr62: Překládám si při čtení, abych se ujistil(a), že tomu rozumím.	0,25	-0,05
pr63: Překládám si části slyšeného do češtiny, abych si to lépe zapamatoval(a).	0,10	-0,10
pr64: Snažím se rozumět bez překládání.	0,27	-0,19

Pozn.: Tučně zvýrazněné korelace jsou signifikantní na $p < 0,05$.

10.4 Strategie učení a styly učení

Vztah strategií učení se angličtině jako cizímu jazyku a stylů učení jsme analyzovali na základě dotazníku strategií učení a dotazníkem na styly učení vyplňovaných žáky. Jelikož ani u jednoho z daných nástrojů není vhodné pracovat na úrovni agregovaných položek za jednotlivé dimenze strategií a stylů (více viz kap. 5), realizovali jsme detailní analýzy po položkách. Vzhledem k rozsahu výsledků prezentujeme jen základní zjištění, tj. nebudeme prezentovat statisticky nevýznamné korelace, které převažují a korelace s korelačním koeficientem slabším než 0,20, kterých je také převažující většina, pokud se již statisticky signifikantní korelace objevila. Ukazuje se tedy, že položky stylů souvisí s položkami strategií učení jen omezeně, pokud již korelují (což je méně časté), jedná se o extrémně slabé korelace pod $R \leq 0,20$.

Vztah strategií poslechu a stylů učení

Položky poslechových strategií nejvíce korelují s položkami sluchového stylu (1B), tj. zejména těmi, kde žákům vyhovuje dostávat pokyny jen ústně (1B.9) a také s porozuměním, i když mluvčího nevidí (1B.11). Konkrétně korelovaly položky sluchového

stylu se strategiemi sledování televize (p02), poslouchání angličtiny, když jí někdo mluví (p03), zachycování důležitých slov (p06), žádání o zopakování (p09) a zeptání se (p11), když žák nerozumí slyšenému. S položkou zrakového stylu (1A.2) korelovala pouze jedna strategie, a to sledování televize nebo filmů v angličtině (p02). S položkami z dotykového/pohybového stylu nekorelovala žádná se strategií poslechu. U těchto korelací se tedy ukazuje určitá vazba stylů učení dle smyslových modalit s odpovídajícími strategiemi stavějícími na těchto smyslech, i když mnoho z možných strategií nekorelovalo.

Se zaměřením na společné učení (extravertní styl, 2A) nebo samostatné (introvertní styl, 2B) položky strategií nad $R > 0,20$ prakticky nekorelovaly; vyjma odhadování významu z tónu hlasu (p12) s položkou preference společného učení (extravertního stylu), kdy je pro žáka snadné bavit se s cizími lidmi (2A.27). Zde tedy mohou obě položky měřit možná např. schopnost empatie.

U stylu se zaměřením na jasnost/uzavřenost (3A) či otevřenost (3B) učebních situací se korelace nad $R > 0,20$ vyskytovaly pouze u stylu s preferencí jasných/uzavřených situací, konkrétně se jednalo o dvě položky: sledování filmů v angličtině (p02) a přání vědět přesně, jak a proč používat gramatická pravidla (3A.37); odhadování významu z tónu hlasu (p12) a uspořádaností vlastních učebních materiálů (3A.35). Zde se může jednat o nahodilé korelace, které se mohou objevovat vzhledem k tomu, že analyzujeme dotazník strategií i stylů nikoli po dimenzích, nýbrž po jednotlivých položkách.

S položkami stylů dle zaměření na celek (4A) a části (4B) korelovala jen jedna položka strategií, konkrétně snaha zapamatovat si výslovnost neznámé hlásky nebo slova, které žák slyší (p05), a to s položkou stylu zaměření na celek, že je pro žáka snadné vidět věci v širších souvislostech (4A.44) a položkou stylu zaměření na detaily, kdy žáci mají rádi cvičení, ve kterých se doplňují slova podle poslechu (4B.50).

Prezentované souhrnné výsledky jsou k dispozici v příloze 47, včetně korelačního koeficientu.

Vztah strategií čtení a stylů učení

Položky strategií čtení korelují nejvíce s položkami stylu učení s preferencí jasných/uzavřených situací (3A). Konkrétně se jedná o strategii hledání si ke čtení to, co žáka zajímá (ct35) a její korelaci s potřebou žáka přesně vědět, co anglické výrazy znamenají (3A.36) a jak a proč používat gramatická pravidla (3A.37). Dále koreluje strategie čtení věcí více než jednou (ct39) s potřebou přesně vědět, co anglické výrazy znamenají (3A.36). Tyto výsledky určitým způsobem dokládají konzistentnost výpovědi žáků.

S položkami, které teorie řadí do zrakového stylu (nicméně empiricky to nebylo v našem výzkumu dostatečně doloženo stejně jako u ostatních dimenzí stylů, viz kap. 5.4.6), korelují hledání si věcí ke čtení, kterou nejsou obtížné (ct36) a učiteli rozumím lépe,

když to zároveň píše na tabuli (styl 1A.6); přemýšlím o tom, co bude v textu následovat (ct42) a když poslouchám, vybavují se mi obrázky, čísla nebo slova (styl 1A.2); označuji text různými barvami, abych lépe rozuměl (ct45) a když čtu, zvýrazňuji text různými barvami (styl 1A.3); používám slovník k vyhledání si významu (ct48) a lépe si něco zapamatuji, když si to zapíši (styl 1A.1). S jednou položkou sluchového stylu koreluje jedna strategie čtení: rychle text projdu, abych zjistil, o čem je (ct37) a dokáži porozumět sdělení, i když mluvčího nevidím (styl 1B.11). U dotykového/pohybového stylu nejsou statisticky významné korelace se silou vztahu větší než 0,20.

Strategie čtení nekorelovaly statisticky významně se silou větší než 0,20 s položkami stylu se zaměřením na společné a samostatné učení (extravertního a introvertního stylu učení) a prakticky ani se stylem zaměření žáka na celek či části, vyjma jedné položky – používání slovníku (ct48), která negativně koreluje s položkou stylu zaměření na celek, kdy žákovi stačí pochopit to nejpodstatnější (4B.45). Žáci, kterým stačí pochopit jen to nejpodstatnější, používají méně slovník.

Prezentované souhrnné výsledky jsou k dispozici v příloze 48, včetně korelačního koeficientu.

Vztah strategií mluvení a stylů učení

U řečové dovednosti mluvení korelují položky nejvíce se stylem učení zaměření na detaily (4B), nikoli však se stylem zaměření na celek (4A). Jedná se o korelace strategie procvičování si výslovnosti, dokud žák slovo neumí vyslovit dobře (m23) a oblíbeností cvičení, kde žák doplňuje chybějící slova podle poslechu (styl 4B.50); procvičování si nové gramatiky při mluvení (m26) a snadným zapamatováním si nových slov a frází při jejich poslechu (styl 4B.49); požádání o pomoc při mluvení, když žák neví, jak něco říct nebo nerozumí (m30) a potřebou konkrétních příkladů pro porozumění (styl 4B.47).

Z hlediska stylů učení dle preference jasných/uzavřených (3A) a otevřených (3B) učebních situací, korelovaly pouze dvě strategie s položkami preference uzavřených situací, a to opět procvičování výslovnosti, dokud ji žák dobře neumí (m23) a potřeba přesně vědět, co anglické výrazy znamenají (3A.36); procvičování si nové gramatiky při mluvení (m26) a potřeba přesně vědět, jak a proč používat gramatická pravidla (3A.37).

Ze stylů založených na smyslových modalitách, se neukazují korelace (dle námi stanovených kritérií nad 0,20) jak u zrakového stylu, tak u sluchového. U dotykového/pohybového se vyskytla korelace položky strategií mluvení m33 – ukazují rukama, tělem, aby mi šlo porozumět a položky 1C.22 ze stylů „Když mluvím, hodně pohybuji rukama“, která ukazuje spíše na konzistentnost odpovědí žáků a v tomto smyslu vazbu stylových preferencí se strategiemi učení na nich založených.

Prezentované souhrnné výsledky jsou k dispozici v příloze 49, včetně korelačního koeficientu.

Vztah strategií psaní a stylů učení

Z položek strategií psaní tři korelují s položkami zrakového stylu učení (1A): procvičování psané podoby slov (ps49) a používání slovníku při psaní (ps54) koreluje s tím, že si žák lépe něco zapamatuje, kdy si to zapíše (styl 1A.1). Používání kontroly pravopisu na počítači (ps58) koreluje s tím, že žák učiteli líp rozumí, když to současně píše na tabuli (styl 1A.6). Ze sluchového stylu (1B) korelovala jedna položka lepšího zapamatování si věci díky mluvení o nich s někým (1B.8) a strategie psaní anglicky jiným lidem (ps52). Z dotykového/pohybového stylu (1C) korelovala položka pohybování rukama při mluvení (1C.22) a strategie dělání si poznámek anglicky při výuce.

S položkami stylu učení zaměřením na společné učení (2A) korelovalo snadné seznamování se s novými lidmi (2A.27), například zapojením se do rozhovoru (2A.25) a strategie psaní anglicky jiným lidem (ps52). Tato korelace ukazuje nejspíše na proaktivní jedince, pravděpodobně extravertnější zaměřené. S položkami stylu zaměřením na samostatné učení (2B) nekorelovala žádná strategie.

Se dvěma položkami stylu učení s preferencí uzavřených/jasných situací (3A) korelovaly při $R > 0,20$ tři strategie: procvičování psané podoby slovíček (ps49) s potřebou přesně vědět, jak a proč používat gramatická pravidla (3A.37). Strategie používání slovníku (ps54) a napsáním slova jinak, když ho žák neví (ps60), korelovaly s položkou stylu 3A.36 – potřebou žáka vědět přesně, co anglické výrazy znamenají. S položkami stylu s preferencí otevřených situací (3B) nekorelovaly žádné strategie psaní.

Se dvěma položkami stylu zaměřením na celek (4A) korelovala jedna strategie psaní: psaní anglicky jiným lidem (ps52) a zkoušení napsat věci jinak (ps60) korelovaly s tím, že je pro žáka snadné vidět věci v širších souvislostech (4A.44). Procvičování psané podoby slov (ps49) korelovalo s položkou stylu zaměřením na detaily (4B), tj. s tím, že žák potřebuje konkrétní příklady, aby věci plně porozuměl (4B.47).

Prezentované souhrnné výsledky jsou k dispozici v příloze 50, včetně korelačního koeficientu.

Vztah dalších strategií (slovní zásoby a překladu) a stylů učení

Dotazník na strategie učení, který jsme použili, obsahuje také položky na strategie slovní zásoby a překladu, tyto oblasti nejsou přímým cílem našeho výzkumu, jelikož se zaměřujeme na řečové dovednosti, nicméně se do řečových dovedností také promítají, proto jsme je z analýz nevyloučili a nabízíme nyní jejich výsledky.

Dvě položky strategií slovní zásoby korelovaly se dvěma položkami zrakového stylu učení (1A): Představení si obrázku nového slovíčka v mysli (sz18) s tím, že když žák poslouchá, vybavují se mu obrázky, čísla nebo slova v mysli (1A.2), psaní si těžkých slov na kartičky (sz20) s tím, že si žák lépe něco zapamatuje, když si to zapíše (1A.1).

Tyto korelace opět ukazují na určitou (i když nízkou, viz nízké korelační koeficienty, příloha 51) stabilitu výpovědi žáka a vazbu stylů založených na smyslových modalitách s odpovídajícími strategiemi napříč řečovými dovednostmi. Další korelace se sluchovým stylem (1B) nebo dotykovým/pohybovým (1C) a strategiemi slovní zásoby se při $R > 0,20$ nevyskytovaly, stejně tak u stylů založených na preferenci společného (2A) nebo samostatného učení (2B) nebo preferenci jasných/uzavřených (3A) nebo otevřených situací (3B) a zaměření na celek (4A). Pouze jedna strategie ze stylu zaměření na detaily (4B), a to zaměřování se na konkrétní údaje a informace (4B.48), korelovala se strategií slovní zásoby, kdy si žák nová slovíčka nejprve několikrát prochází (sz21).

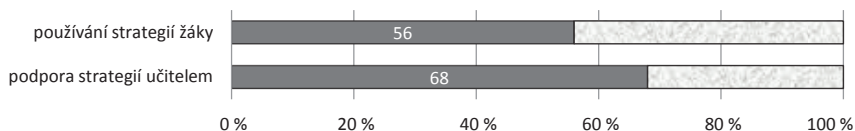
Ze strategií překlada korelovala pouze jedna při $R > 0,20$ s položkou stylů dle smyslových modalit, a to s položkou sluchového stylu (1B), kdy žákům vyhovuje dostávat pokyny k úkolům ústně (1B.9) a strategie založená na snaze žáků rozumět bez překládání (pr64). Překladové strategie nekorelovaly při $R > 0,20$ s preferencí společného nebo samostatného učení (resp. extravertním nebo introvertním stylem učení). Strategie překládání si při čtení s cílem zkontrolovat porozumění (pr62) a snaha rozumět bez překládání (pr64) korelovaly s položkou stylu založeného na preferenci uzavřených/jasných situací (3A), a to že žák chce přesně vědět, co znamenají anglické výrazy (3A.36). Tytéž strategie korelovaly se dvěma položkami stylu učení se zaměřením na detaily (4B): překládání si při čtení s cílem kontroly porozumění (pr62) korelovalo se zaměřením se na konkrétní informace (4B.38); snaha rozumět bez překládání (pr64) korelovala s tím, že je pro žáka snadné zapamatovat si nová slova, když je slyší (4B.49).

Prezentované souhrnné výsledky jsou k dispozici v příloze 51, včetně korelačního koeficientu.

10.5 Používání strategií učení žáky a jejich podpora učitelem

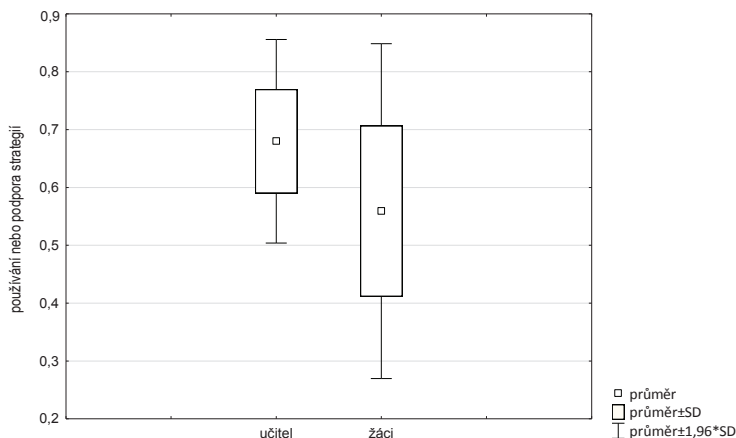
Deklarované používání strategií žáky a deklarovanou podporu strategií učitelem je možné na základě dat, která jsme sbírali, analyzovat dvěma způsoby. Jednak se na podporu strategií učitelem můžeme dívat přes úroveň jednotlivých žáků (vzorek 355 či méně ve vazbě odpovědi na položky), jednak přímo na úrovni učitelů (vzorek 18). Na úrovni učitelů se jedná někdy o dva až tři učitele, kteří učí na dané škole v devátém ročníku, případně i sdílí třídy žáků, pokud jsou rozděleny dle úrovně, popřípadě i učí stejné žáky nebo je učili v dřívějších letech. Ve výzkumném vzorku jsou (kompletní) deváté ročníky z 16 škol. Data o podpoře strategií máme z 11 škol, celkem od 18 učitelů. Na individuální úroveň žáků bylo možno propojit data u 355 žáků ze 462 zkoumaných. V následujících analýzách prezentujeme výsledky na individuální úrovni žáků, tj. ke každému žákovi byla přiřazena data jeho učitele, které vyplnil do dotazníku podpory strategií. S daty na úrovni žáka pracujeme proto, abychom mohli porovnat deklarované používání strategií žáky a deklarovanou podporu strategií učitelem ve výuce anglického jazyka.

Ukazuje se (obr. 35), že učitelé podporují strategie více, než je používají žáci, resp. podporují více druhů strategií, než průměrně používají žáci. Tyto výsledky korespondují s předchozími výzkumy v ČR s daným nástrojem (Vlčková & Příkrylová, 2011). Obojí jsou vlastní výpovědi dotazovaných.



Obrázek 35. Procentuální používání a podpora strategií učení se angličtině.

Následující obrázek 36 ukazuje průměrnou míru podpory a používání strategií na škále od 0 (ne) po 1 (ano), kterou jde snadno vyjádřit i v procentech vynásobením 100. Rozptyl v datech žáků je výraznější než u učitelů.

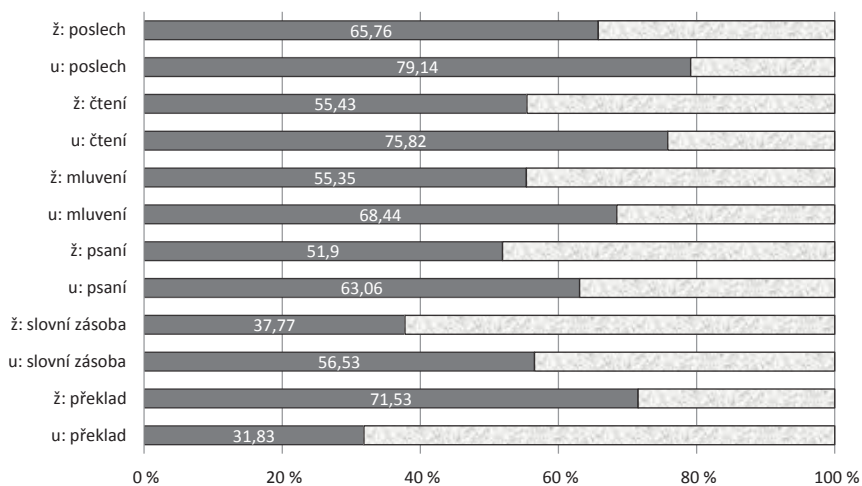


Obrázek 36. Krabicový graf podpory a používání strategií učení.

Podpora a používání strategií spolu statisticky významně nekorelují ($R = 0,01$, $p > 0,05$). Náznak korelací by se mohl objevovat u strategií poslechu ($R = 0,16$, $p < 0,05$), nicméně tento konstrukt (strategie poslechu) není doložen psychometricky. Tyto výsledky neodpovídají předchozím výsledkům zjištěným v ČR s pomocí podobného, ale odlišného dotazníku (Vlčková, 2010, 2007). Rozdíly mezi učiteli v podpoře strategií učení žáků nejsou statisticky významné (Kruskal-Wallis test: $H(15, N = 355) = 0,00$; $p = 1,00$, stejně tak rozdíly mezi školami ($H(15, N = 355) = 0,00$; $p = 1,00$).

Porovnáme-li podporu a používání strategií u řečových dovedností (a kontextově i u dvou jazykových prostředků), ukazuje se, že učitelé podporují strategie ve všech oblastech více než je deklarované používání strategií žáky (obr. 37), a to vyjma překladu, kde strategie více používají žáci, než je podporuje učitel. Největší rozdíl mezi učitelskou podporou a žákovským používáním strategií (tab. 58) je u překladu, dále

čtení a slovní zásoby. Tyto výsledky jsou pouze orientační, jelikož dané škály nejsou podloženy psychometricky, byť je teorie (Cohen & Oxford, 2002) předpokládá (viz kapitola 5.4.1).



Pozn.: Hodnoty v pruzích jsou procenta. Výsledky jsou jen orientační, psychometricky nejde strategie do těchto skupin řadit, byť to předpokládá teorie.

Obrázek 37. Procentuální používání a podpora strategií u řečových dovedností.

Tabulka 58

Procentuální rozdíl v podpoře a používání strategií u řečových dovedností

řečové dovednosti a jazykové prostředky	rozdíl podpory a používání (%)
poslech	13
čtení	20
mluvení	13
psaní	11
slovní zásoba	19
překlad	-40

Podpora a používání strategií poslechu

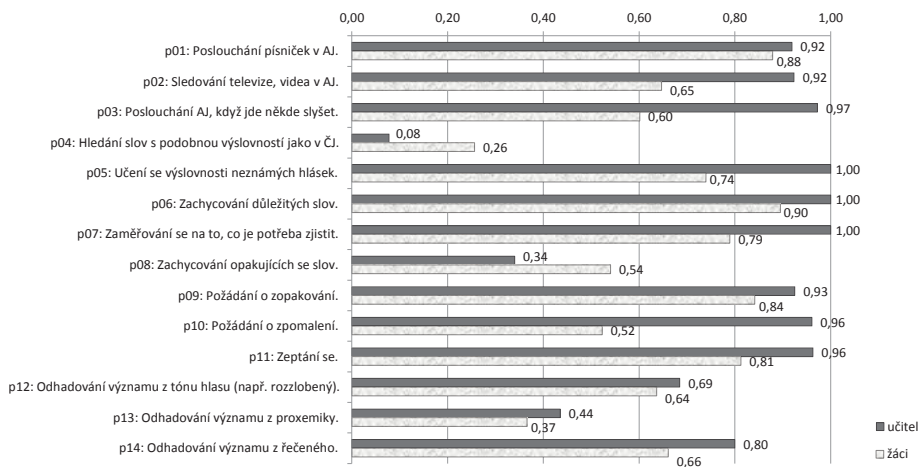
U poslechových strategií se také ukazuje, že učitel podporuje strategie více, než je používají žáci (obr. 38). Pouze doporučování hledání slov s podobnou výslovností jako v češtině (p04) a zachycování slov, která se opakují, tyto strategie (p08) používají více žáci, než je podporuje učitel. Největší rozdíl v podpoře a používání strategií je u strategie požádání o zpomalení (p10) a procvičování angličtiny jejím posloucháním, kdykoli ji žák slyší mluvit (p03). Obě tyto strategie jsou typické spíše pro osvojování jazyka v přirozeném prostředí.

Tabulka 59

Deskriptivní statistika podpory a používání strategií poslechu v angličtině

Co děláme, aby žáci...	položky	učitel			žáci			rozdíl
		N	prům.	SD	N	prům.	SD	
poslouchali více:	p01: Posloucháme písničky nebo básničky v daném cizím jazyce.	310	0,92	0,27	289	0,88	0,33	0,04
	p02: Sledujeme televizní pořady nebo videa v cizím jazyce.	355	0,92	0,27	286	0,65	0,48	0,28
	p03: Říkám žákům, aby si procvičovali poslech tím, že poslouchají daný cizí jazyk, když ho někde slyší.	293	0,97	0,16	286	0,60	0,49	0,37
rozuměli vyslovovaným hláskám:	p04: Hledáme hlásky nebo slova v daném cizím jazyce, které se vyslovují podobně jako v češtině.	335	0,08	0,27	281	0,26	0,44	-0,18
	p05: Učím se výslovnost neznámých hlásek.	355	1,00	0,00	288	0,74	0,44	0,26
rozuměli tomu, co slyší:	p06: Radím jim, aby se snažili zachytit důležitá slova.	338	1,00	0,00	286	0,90	0,31	0,10
	p07: Radím jim, aby se zaměřovali na to, co potřebují zjistit.	355	1,00	0,00	285	0,79	0,41	0,21
	p08: Učím žáky zachycovat slova, která se opakují.	297	0,34	0,47	285	0,54	0,50	-0,20
dělali, když nerozumí tomu, co někdo říká:	p09: Požádat o zopakování.	335	0,93	0,26	284	0,84	0,37	0,08
	p10: Požádat člověka, se kterým mluví, aby zpomalil.	335	0,96	0,19	283	0,52	0,50	0,44
	p11: Zeptat se.	355	0,96	0,19	283	0,81	0,39	0,15
	p12: Odhadnout význam z tónu hlasu (např. rozzlobený, nebo šťastný).	254	0,69	0,47	289	0,64	0,48	0,05
	p13: Odhadnout význam z toho, jak se ten člověk pohybuje, nebo stojí.	310	0,44	0,50	287	0,37	0,48	0,07
	p14: Odhadnout význam z toho, co již bylo řečeno.	335	0,80	0,40	286	0,66	0,47	0,14

Pozn.: Data nejsou normálně rozložena, nicméně průměr je zde orientačním ukazatelem spolu se směrodatnou odchylkou, vzhledem k tomu, že se jedná o dichotomická data na škále 0 (ne) a 1 (ano). Podobně je tomu u dalších tabulek a grafů v této kapitole.



Pozn.: Hodnoty v pruzích jsou průměry (škála 0–1). Jde je snadno převést na procentuální používání strategií vynásobením 100.

Obrázek 38. Průměrná podpora a používání strategií poslechu.

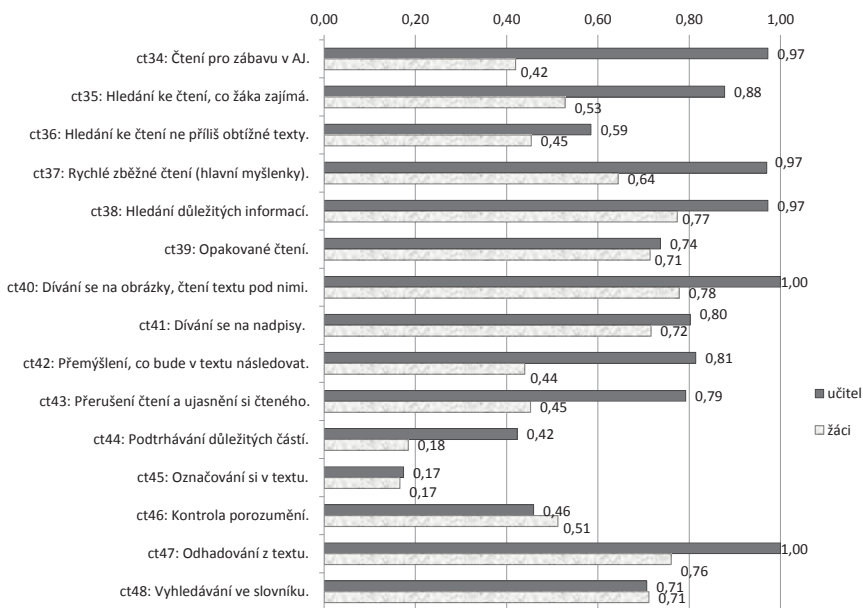
Podpora a používání strategií čtení

Námi zkoumané strategie čtení jsou také více podporovány učitelem než používány žáky (tab. 60 a obr. 39), vyjma strategie kontroly porozumění čtenému (ct46). Největší rozdíly ve prospěch podpory strategií jsou u čtení si pro zábavu; přemýšlení, co bude v textu následovat; hledání si zajímavých věcí ke čtení; rychlého projití textu s cílem zjistit, o čem je a přerušení čtení textu s cílem ujasnit si, o čem byl.

Tabulka 60

Deskriptivní statistika podpory a používání strategií čtení v angličtině

Co děláme, aby žáci...	položky	učitel			žáci			rozdíl
		N	\bar{x}	SD	N	\bar{x}	SD	
četli v cizím jazyce více:	ct34: Radím žákům, ať si čtou pro zábavu v daném cizím jazyce.	293	0,97	0,16	286	0,42	0,49	0,55
	ct35: Říkám žákům, ať si hledají ke čtení to, co je zajímavé.	270	0,88	0,33	284	0,53	0,50	0,35
	ct36: Říkám žákům, ať si hledají ke čtení věci, které nejsou příliš obtížné.	270	0,59	0,49	282	0,45	0,50	0,13
rozuměli tomu, co čtou:	ct37: Říkám jim, ať nejprve rychle text projdou, aby zjistili, o čem je.	270	0,97	0,17	284	0,64	0,48	0,33
	ct38: Hledáme v textu důležité informace.	293	0,97	0,16	283	0,77	0,42	0,20
	ct39: Čteme věci více než jednou.	270	0,74	0,44	280	0,71	0,45	0,02
	ct40: Říkám jim, ať se dívají na obrázky a čtou text pod nimi.	270	1,00	0,00	284	0,78	0,42	0,22
	ct41: Říkám jim, ať se dívají na nadpisy.	293	0,80	0,40	282	0,72	0,45	0,09
	ct42: Vedu je k přemýšlení o tom, co bude v textu následovat.	270	0,81	0,39	282	0,44	0,50	0,38
	ct43: Přerušíme čtení a ujasníme si, co jsme právě četli.	260	0,79	0,41	283	0,45	0,50	0,34
	ct44: Říkám jim, ať si podtrhávají části, které se zdají důležité.	293	0,42	0,49	282	0,18	0,39	0,24
když žáci nerozumí tomu, co čtou:	ct45: Říkám jim, ať si označují text (např. různými barvami), aby lépe rozuměli.	270	0,17	0,38	283	0,17	0,37	0,01
	ct46: Říkám jim, ať si kontrolují, jak moc textu rozuměli.	270	0,46	0,50	283	0,51	0,50	-0,05
	ct47: Říkám jim, ať odhadnou význam tím, že použijí náznaky z jiných částí textu.	293	1,00	0,00	284	0,76	0,43	0,24
	ct48: Používáme slovník, aby si význam vyhledali.	270	0,71	0,46	281	0,71	0,45	0,00



Pozn.: Hodnoty v pruzích jsou průměry (škála 0–1). Jde je snadno převést na procentuální používání strategií vynásobením 100.

Obrázek 39. Průměrná podpora a používání strategií čtení.

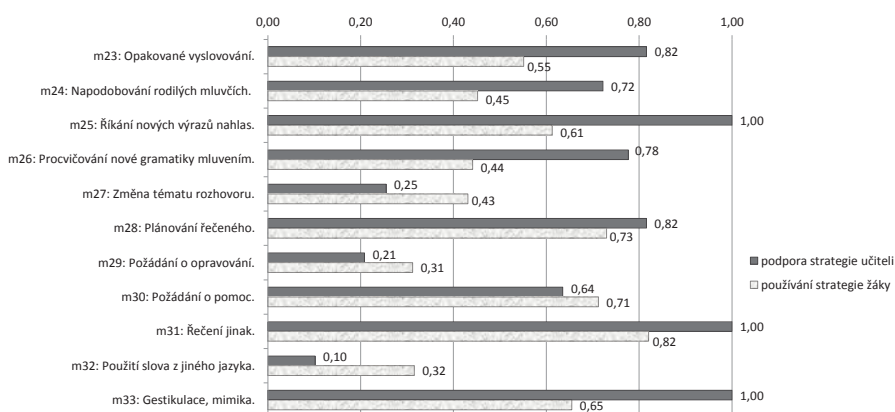
Podpora a používání strategií mluvení

Strategie mluvení jsou učitelem více podporovány než používány žáky (tab. 61, obr. 40), vyjma strategií změny tématu rozhovoru, když žák nezná slovíčka; požádání o opravení při rozhovoru a požádání o pomoc, u nichž se jedná o strategie uplatňované spíše v přirozeném prostředí. Největší rozdíly v podpoře a používání strategií ve prospěch jejich podpory jsou u strategií říkání si nových výrazů nahlas, procvičování nové gramatiky při mluvení a použití gestikulace v přirozeném prostředí pro dorozumění, které nepoužívá více než třetina z žáků, kterým jsou doporučovány učitelem.

Tabulka 61

Deskriptivní statistika podpory a používání strategií mluvení v angličtině

Co děláme, aby žáci...	položky	učitel			žáci			rozdíl
		N	\bar{x}	SD	N	\bar{x}	SD	
procvičovali mluvení:	m23: Procvičujeme výslovnost, dokud slovo neumí vyslovit dobře.	277	0,82	0,39	283	0,55	0,50	0,26
	m24: Radím žákům napodobovat způsob, jakým mluví rodilí mluvčí.	335	0,72	0,45	281	0,45	0,50	0,27
	m25: Říkáme nové výrazy nahlas.	355	1,00	0,00	284	0,61	0,49	0,39
	m26: Procvičujeme novou gramatiku, když mluvíme.	318	0,78	0,42	281	0,44	0,50	0,34
více mluvili s jinými lidmi:	m27: Říkám jim, že v reálné situaci mohou změnit téma rozhovoru, když neznají slovíčka.	318	0,25	0,44	283	0,43	0,50	-0,18
	m28: Radím jim předem si plánovat, co chtějí říct.	282	0,82	0,39	285	0,73	0,44	0,09
	m29: Doporučuji jim požádat osobu, se kterou mluví, aby je při mluvení opravovala.	355	0,21	0,41	266	0,31	0,46	-0,10
když si žáci nemohou vzpomenout na slovíčko nebo výraz, který chtějí říct:	m30: Požádají někoho o pomoc.	280	0,64	0,48	285	0,71	0,45	-0,08
	m31: Říkám jim, ať to zkusí říct jinak.	293	1,00	0,00	284	0,82	0,38	0,18
	m32: Říkám jim, že v přirozené situaci mohou použít alespoň slovo z jiného jazyka.	206	0,10	0,30	282	0,32	0,47	-0,21
	m33: Říkám jim, že v přirozené situaci mohou ukázat rukama nebo tělem, aby jim šlo porozumět.	280	1,00	0,00	284	0,65	0,48	0,35



Pozn.: Hodnoty v pruzích jsou průměry (škála 0–1). Jde je snadno převést na procentuální používání strategií vynásobením 100.

Obrázek 40. Průměrná podpora a používání strategií mluvení.

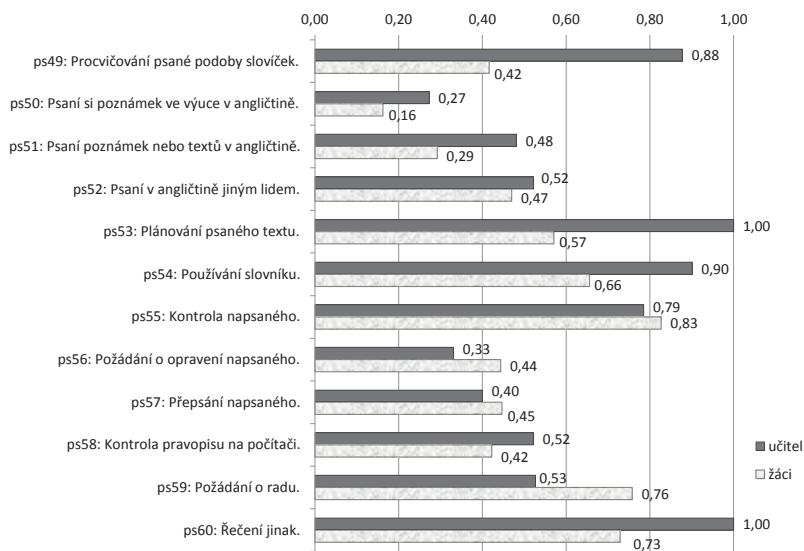
Podpora a používání strategií psaní

Také strategie psaní jsou učitelem více podporovány než používány žáky, jak plyne z výpovědí dotazovaných (tab. 62 a obr. 41), a to vyjma strategií kontroly napsaného, požádání o opravení napsaného, přepsání napsaného a požádání o radu, které jdou spíše směrem k tomu, že je používá tolik žáků, kolika je to doporučováno nebo více žáků, než kolika je to doporučováno. Největší rozdíly mezi podporou a používáním strategií jsou u procvičování psané podoby slovíček a plánování, co bude žák psát, a to ve prospěch podpory těchto strategií, které více než 40% z žáků, kterým jsou doporučovány, nepoužívá.

Tabulka 62

Deskriptivní statistika podpory a používání strategií psaní v angličtině

Co děláme, aby žáci...	položky	učitel			žáci			rozdíl
		N	\bar{x}	SD	N	\bar{x}	SD	
psali více:	ps49: Procvičujeme psanou podobu slovíček.	270	0,88	0,33	286	0,42	0,49	0,46
	ps50: Říkám jim, ať si při výuce dělají poznámky v cizím jazyce.	293	0,27	0,45	283	0,16	0,37	0,11
	ps51: Píší jiné poznámky nebo texty v cizím jazyce.	293	0,48	0,50	284	0,29	0,46	0,19
	ps52: Píšeme v cizím jazyce jiným lidem.	270	0,52	0,50	283	0,47	0,50	0,05
psali lépe:	ps53: Říkám jim, aby si nejprve naplánovali, co se chystají psát.	293	1,00	0,00	282	0,57	0,50	0,43
	ps54: Používáme slovník.	293	0,90	0,30	279	0,66	0,48	0,25
	ps55: Radím jim, ať si přečtou, co napsali, aby viděli, jestli je to dobré.	270	0,79	0,41	283	0,83	0,38	-0,04
	ps56: Říkám jim, aby požádali někoho o opravu toho, co napsali.	293	0,33	0,47	284	0,44	0,50	-0,11
	ps57: Říkám jim, ať si přepisují, co napsali, aby to vylepšili.	270	0,40	0,49	282	0,45	0,50	-0,05
	ps58: Radím jim, aby v reálných situacích používali kontrolu pravopisu nebo gramatiky na počítači.	270	0,52	0,50	284	0,42	0,49	0,10
vzpomněli si na výraz:	ps59: Říkám jim, aby požádali někoho, aby jim poradil.	260	0,53	0,50	285	0,76	0,43	-0,23
	ps60: Říkám jim, ať to zkusí říct jinak.	293	1,00	0,00	284	0,73	0,45	0,27



Pozn.: Hodnoty v pruzích jsou průměry (škála 0–1). Jde je snadno převést na procentuální používání strategií vynásobením 100.

Obrázek 41. Průměrná podpora a používání strategií psaní.

Kontextové výsledky: Podpora a používání strategií slovní zásoby a překladu

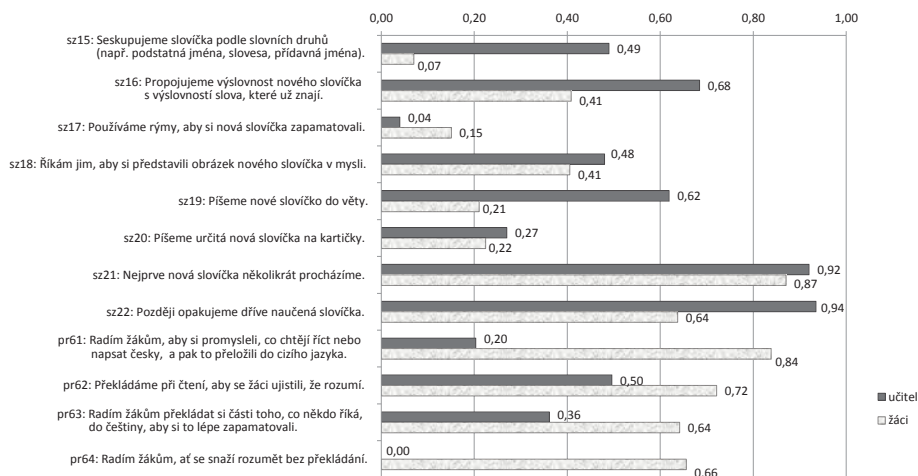
Strategie slovní zásoby jsou učitelem podporovány více než používány žáky (tab. 63 a obr. 42), a to vyjma rýmů pro zapamatování si slov. Největší rozdíly v podpoře a používání strategií jsou u seskupování si slovíček dle slovních druhů při učení, psaní si nových slovíček do vět, opakování dříve naučených slov, které nepoužívá asi třetina žáků, jimž jsou doporučovány.

Strategie překladu jsou jako jediné z daných skupin strategií více používány žáky než doporučovány učiteli. Týká se to všech strategií překladu (tab. 63, obr. 42). Přes 60 % žáků není učiteli doporučováno promýšlení si, co chce žák říci, a teprve potom napsání anglicky a snažení se rozumět bez překládání, přesto jsou jejich žáky používány.

Tabulka 63

Deskriptivní statistika podpory a používání strategií slovní zásoby a překladu

Co děláme, aby si žáci zapamatovali nová slovíčka:	učitel			žáci			rozdíl
	N	\bar{x}	SD	N	\bar{x}	SD	
sz15: Seskupujeme slovíčka podle slovních druhů (např. podstatná jména, slovesa, přídavná jména).	355	0,49	0,50	285	0,07	0,26	0,42
sz16: Propojujeme výslovnost nového slovíčka s výslovností slova, které už znají.	279	0,68	0,47	284	0,41	0,49	0,28
sz17: Používáme rýmy, aby si nová slovíčka zapamatovali.	322	0,04	0,20	285	0,15	0,36	-0,11
sz18: Říkám jim, aby si představili obrázek nového slovíčka v myslí.	302	0,48	0,50	286	0,41	0,49	0,07
sz19: Píšeme nové slovíčko do věty.	318	0,62	0,49	285	0,21	0,41	0,41
sz20: Píšeme určitá nová slovíčka na kartičky.	355	0,27	0,44	285	0,22	0,42	0,05
sz21: Nejprve nová slovíčka několikrát procházíme.	315	0,92	0,27	286	0,87	0,34	0,05
sz22: Později opakujeme dříve naučená slovíčka.	355	0,94	0,25	287	0,64	0,48	0,30
pr61: Radím žákům, aby si promysleli, co chtějí říct nebo napsat česky, a pak to přeložili do cizího jazyka.	270	0,20	0,40	285	0,84	0,37	-0,63
pr62: Překládáme při čtení, aby se žáci ujistili, že rozumí.	260	0,50	0,50	280	0,72	0,45	-0,23
pr63: Radím žákům překládat si části toho, co někdo říká, do češtiny, aby si to lépe zapamatovali.	293	0,36	0,48	282	0,64	0,48	-0,28
pr64: Radím žákům, ať se snaží rozumět bez překládání.	29	0,00	0,00	285	0,66	0,48	-0,66



Pozn.: Hodnoty v pruzích jsou průměry (škála 0–1). Jde je snadno převést na procentuální používání strategií vynásobením 100.

Obrázek 42. Průměrná podpora a používání strategií slovní zásoby a překladu.

11 Vztah vzdělávacích výsledků a dalších zkoumaných proměnných

Vztah vybraných měřených indikátorů vzdělávacích výsledků žáků (známka z anglického jazyka, skóre v jazykovém testu KET, sebehodnocení pořadí zdatnosti v řečových dovednostech) a dalších vybraných zkoumaných proměnných jsme zjišťovali na základě jazykových úloh testu KET (po řečových dovednostech) a distribuovaných dotazníků zaměřených na demografické a kontextové údaje, postoje k předmětu, předpoklady pro výkon, učená motivaci, výkonovou motivaci a styly učení.

11.1 Postoje k předmětu, předpoklady pro výkon a vzdělávací výsledky

Všechny postoje k předmětu (oblíba, obtížnost, význam), stejně tak jako předpoklady pro školní výkon (nadání, motivace, píle), které jsme v podobě vlastních výpovědí žáka měřili, korelují s námi sledovanými indikátory vzdělávacích výsledků, tj. se známkou z anglického jazyka na vysvědčení, skóre KET jako celku i všech jeho částí měřících řečové dovednosti (tab. 64). Čím oblíbenější je u žáků anglický jazyk jako předmět, čím je pro ně významnější, čím větší uvádí své nadání, čím jsou motivovanější a pilnější, tím lepší mají známku z anglického jazyka a vyšší skóre v naší modifikaci jazykového testu KET. Čím lepší mají žáci známku z anglického jazyka, tím méně je podle jejich výpovědí pro ně obtížná. Stejně tak čím více žáci vnímali anglický jazyk jako snadný, tím vyššího skóre v testu KET a jeho částech dosahovali.

Tabulka 64

Spearmanův koeficient korelace: postoje k anglickému jazyku, předpoklady pro výkon a vzdělávací výsledky

indikátor vzdělávacích výsledků	oblíba	obtížnost (neg.)	význam	nadání	motivace	píle
známka AJ	0,33	-0,37	0,30	0,41	0,34	0,38
skóre KET (z dovedností)	-0,41	0,33	-0,40	-0,42	-0,37	-0,33
skóre KET (z úloh)	-0,43	0,34	-0,38	-0,43	-0,34	-0,34
čtení	-0,32	0,26	-0,27	-0,37	-0,26	-0,28
psaní	-0,26	0,20	-0,25	-0,29	-0,26	-0,25
poslech	-0,30	0,21	-0,24	-0,26	-0,21	-0,16
mluvení	-0,31	0,33	-0,27	-0,31	-0,28	-0,23

Pozn.: Všechny korelace jsou statisticky významné na hladině významnosti $p < 0,05$. Obtížnost je také na škále 1 velmi – 5 vůbec.

11.2 Učební motivace žáků a vzdělávací výsledky

Učební motivace (jako index 6 pohnutek k učení, bez MU1 a MU6) vykazuje pozitivní vztah jak ke známce z anglického jazyka, tak úspěšnosti v jazykovém testu KET v naší modifikaci (tab. 65). Čím větší mají žáci učební motivaci, tím lepší mají známku z anglického jazyka a lepší skóre v testu KET, a naopak. Tato vazba se ukazuje také u známky z matematiky, českého jazyka a skóre v jednotlivých řečových dovednostech, kromě poslechu.

Tabulka 65

Spearmanův korelační koeficient učební motivace a výsledků vzdělávání

indikátor vzdělávacích výsledků	učební motivace
známka z anglického jazyka	-0,30
známka z matematiky	-0,25
známka z českého jazyka	-0,30
vyznamenání	0,27
skóre KET čtení (1 až 4)	0,20
skóre KET5 psaní	0,19
skóre KET poslech (6 až 8)	0,12
skóre KET mluvení (9, 10)	0,19
skóre KET (z dovedností)	0,25
skóre KET (z úloh)	0,23
úspěšnost KET \geq 70 %	0,23

Pozn.: Tučně zvýrazněné korelace jsou statisticky významné na hladině významnosti $p < 0,05$.

Tabulka 66 nabízí detailní pohled na jednotlivé pohnutky k učení a jejich vztah ke sledovaným indikátorům vzdělávacích výsledků. Nejsilnější je vztah u přání být v anglickém jazyce lepší než ostatní a skóre z testu KET. Čím více žáci chtějí být lepší v anglickém jazyce než ostatní, tím lepších výsledků v jazykovém testu KET dosáhli. Naopak žáci, kteří se obávají, že nebudou z anglického jazyka nic umět (MU6), dosahovali horších výsledků v testu KET, a naopak. Žáci, kteří chtějí mít později dobrou práci, mají lepší prospěch (známku z anglického jazyka především). Lepší známky z anglického jazyka dosahují žáci, kteří chtějí být v anglickém jazyce lepší než ostatní; zajímá je to, co se učí; vědí, že učení se anglickému jazyku je jejich povinnost; mají dobrý pocit, když se něco naučí; chtějí mít později dobrou práci a rodiče chtějí, aby byli v anglickém jazyce dobří.

Tabulka 66

Spearmanův korelační koeficient jednotlivých učebních pohnutek a výsledků vzdělávání

učební pohnutka	známka AJ	známka Mat	známka ČJ	vyzna- menání	skóre KET (z dovedností)
xMU1: Chci, aby mě měl učitel angličtiny rád.	-0,06	0,03	-0,08	0,06	0,07
MU2: Chci být v angličtině lepší než ostatní.	-0,20	-0,19	-0,17	0,16	0,34
MU3: To, co se v angličtině učím, mě zajímá.	-0,25	-0,15	-0,20	0,18	0,26
MU4: Víím, že učení angličtině je má povinnost.	-0,13	-0,13	-0,14	0,14	-0,01
MU5: Mám dobrý pocit, když se něčemu v angličtině dobře naučím.	-0,18	-0,15	-0,21	0,20	0,06
xMU6: Obávám se, že nebudu z angličtiny nic umět.	0,13	0,00	0,00	-0,07	-0,20
MU7: Chci mít později dobrou práci (povolání).	-0,27	-0,21	-0,25	0,19	0,11
MU8: Moji rodiče chtějí, abych byl v angličtině dobrý.	-0,11	-0,10	-0,15	0,14	0,03

Pozn.: Tučně zvýrazněné korelace jsou statisticky významné na hladině významnosti $p < 0,05$.

11.3 Výkonová motivace žáků a vzdělávací výsledky

Potřeba úspěšného výkonu (PÚV) a stejně tak potřeba vyhnout se neúspěchu (PVN) korelují s jednotlivými indikátory vzdělávacích výsledků žáků. Čím vyšší mají žáci potřebu úspěšného výkonu, tím lepší mají známku z anglického jazyka (ale také matematiky, češtiny, a tím spíše budou mít také vyznamenání), tím lepších výsledků v naší modifikaci testu KET dosahovali, včetně jeho částí zaměřených na řečové dovednosti (tab. 67). Naopak čím větší uváděli žáci potřebu vyhnout se neúspěchu, tím horší měli známku z anglického jazyka (ale také češtiny a spíše neměli vyznamenání), tím nižšího skóre v testu a KET a všech jeho částech dosahovali. Vztah s celým testem KET je u obou potřeb středně silný (tab. 67).

Tabulka 67

Spearmanův koeficient korelace: vztah výkonové motivace a indikátorů vzdělávacích výsledků

indikátor vzdělávacích výsledků	potřeba úspěšného výkonu (PÚV)	potřeba vyhnout se neúspěchu (PVN)
známka AJ	-0,45	0,34
známka Mat	-0,30	0,10
známka ČJ	-0,37	0,12
vyznamenání	0,36	-0,15
skóre čtení	0,34	-0,29
skóre psaní	0,27	-0,25
skóre poslech	0,23	-0,32
skóre mluvení	0,25	-0,28
skóre KET (z úloh)	0,35	-0,40
skóre KET (z dovedností)	0,35	-0,39

Pozn.: Tučně zvýrazněné korelace jsou statisticky významné na hladině významnosti $p < 0,05$.

Korelace jednotlivých položek potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnout se neúspěchu a indikátorů vzdělávacích výsledků jsou k dispozici v tab. 68 a 69. Středně silně a pozitivně například koreluje známka z anglického jazyka a schopnost soustředit se při učení se angličtině nebo touha být vynikajícím žákem v anglickém jazyce a skóre KET. Všechny položky potřeby úspěšného výkonu korelovaly pozitivně se známkou z anglického jazyka.

Tabulka 68

Spearmanův koeficient korelace: vztah položek potřeby úspěšného výkonu a indikátorů vzdělávacích výsledků

proměnná	PÚV1	PÚV2	PÚV3	PÚV4	PÚV5	PÚV6	xPÚV7	PÚV8
známka AJ	-0,36	-0,19	-0,46	-0,37	-0,28	-0,34	-0,33	-0,19
známka Mat	-0,26	-0,18	-0,25	-0,23	-0,16	-0,19	-0,21	-0,16
známka ČJ	-0,36	-0,19	-0,31	-0,29	-0,18	-0,23	-0,26	-0,21
vyznamenání	0,32	0,18	0,35	0,36	0,19	0,19	0,22	0,15
skóre čtení	0,38	0,04	0,34	0,29	0,22	0,21	0,24	0,12
skóre psaní	0,33	0,04	0,24	0,21	0,22	0,16	0,27	0,04
skóre poslech	0,21	-0,01	0,27	0,16	0,20	0,21	0,26	0,05
skóre mluvení	0,24	0,08	0,23	0,20	0,22	0,22	0,28	0,08
skóre KET (z úloh)	0,39	0,02	0,38	0,27	0,33	0,24	0,30	0,01
skóre KET (z dovedností)	0,40	0,03	0,37	0,27	0,33	0,25	0,35	0,01

Pozn.: PÚV1: Stojím o to, abych byl vynikajícím žákem v AJ. PÚV2: Dobré známky z AJ pro mě mají hodnotu. PÚV3: Při učení se AJ se mi daří soustředit. PÚV4: Při učení se AJ jsem pečlivý. PÚV5: Ve výuce AJ se hlásím. PÚV6: Chtěl bych být v AJ známkováný (četnost). xPÚV7: Chtěl bych být v AJ známkováný (činnosti). PÚV8: Mám-li před vysvědčením nerozhodnou známku, přihlásím se, abych byl vyzkoušen. Tučně zvýrazněné korelace jsou statisticky významné na hladině významnosti $p < 0,05$.

Naopak se například ukazuje, že čím větší chuť mívá žák nejtít do školy, když se píše „písemka“, tím horší má skóre v testu KET ($R = -0,46$). Horší výsledky v testu KET dosahovali také žáci, kteří se anglického jazyka jako předmětu bojí. Respektive, všechny položky potřeby vyhnutí se neúspěchu korelovaly negativně se skóre v testu KET, jeho částech i se známkou z anglického jazyka (tab. 69).

Tabulka 69

Spearmanův koreficient korelace: vztah položek potřeby vyhnutí se neúspěchu a indikátorů vzdělávacích výsledků

proměnná	PVN9	PVN10	PVN11	PVN12	PVN13	PVN14	PVN15
známka AJ	0,17	0,22	0,33	0,22	0,30	0,25	0,34
známka Mat	0,03	0,07	0,15	0,11	0,11	-0,01	0,12
známka ČJ	0,01	0,10	0,18	0,10	0,09	0,04	0,16
vyznamenání	-0,03	-0,11	-0,22	-0,13	-0,16	-0,05	-0,18
skóre čtení	-0,12	-0,19	-0,30	-0,20	-0,23	-0,18	-0,30
skóre psaní	-0,13	-0,23	-0,29	-0,16	-0,23	-0,19	-0,16
skóre poslech	-0,16	-0,31	-0,28	-0,17	-0,31	-0,21	-0,29
skóre mluvení	-0,24	-0,24	-0,31	-0,21	-0,18	-0,14	-0,22
skóre KET (z úloh)	-0,23	-0,34	-0,42	-0,28	-0,33	-0,23	-0,37
skóre KET (z dovedností)	-0,22	-0,34	-0,46	-0,26	-0,30	-0,23	-0,32

Pozn.: PVN9: Když mám být v AJ zkoušený, mám strach. PVN10: Angličtiny jako předmětu se bojím. PVN11: Mám chuť nejtít do školy, když máme psát z AJ písemku. PVN12: Mám pocit, že bych se nejráději sebral a odešel, když jsem zkoušený z AJ a moc neumím. PVN13: Když jdu ráno do školy, mívám strach, jak to zase v AJ dopadne. PVN14: Obávám se špatných známek z AJ. PVN15: Když ve škole píšeme písemku z AJ, počítám raději s horší známkou. Tučně zvýrazněné korelace jsou statisticky významné na hladině významnosti $p < 0,05$.

11.4 Preferované postupy v rámci stylů učení žáků a vzdělávací výsledky

Styly učení dle smyslových modalit

a) Zrakový styl

Položky zrakového stylu učení korelují s indikátory vzdělávacích výsledků jen částečně a pokud ano, tak velmi slabě (tab. 70). Objevují se i negativní korelace u položek 04 a 06, které ukazují, že žáci s lepším skóre nepotřebují, aby učitel současně psal na tabuli to, co říká a nepotřebují k ústnímu zadání dostat pokyny i písemně. Žádná položka nekoreluje se skóre z poslechu. Žáci, kteří si věci lépe pamatují, když si je

zapisují, jsou spíše ti, kteří mají lepší známku z anglického jazyka. Naopak žáci, kteří potřebují k ústním informacím i písemné a grafické, aby lépe porozuměli, mají horší známku z anglického jazyka.

Tabulka 70

Spearmanův koeficient pořadové korelace: zrakový styl a vzdělávací výsledky

položky zrakového stylu učení	testové skóre					známka
	čtení	psaní	poslech	mluvení	KET	AJ
01: Lépe si něco zapamatuji, když si to zapíši.	0,01	0,09	0,03	-0,10	0,02	-0,14
02: Když poslouchám, vybavují se mi obrázky, čísla nebo slova.	0,13	0,12	0,07	0,12	0,08	-0,09
03: Když čtu, zvýrazňuji si text různými barvami.	-0,01	0,01	0,03	-0,03	0,02	-0,04
04: K úkolům potřebuji dostat pokyny písemně.	-0,15	-0,05	-0,09	-0,15	-0,17	0,16
05: Když lidé mluví, musím se na ně dívat, abych rozuměl(a), co říkají.	-0,04	0,03	-0,03	-0,04	-0,01	0,02
06: Učitelé rozumím lépe, když to, co říká, píše zároveň na tabuli.	-0,21	-0,15	-0,05	-0,17	-0,14	0,11
07: Snáze porozumím tomu, co někdo říká, když k tomu mám obrázek, graf, tabulku, diagram nebo mapu.	-0,11	-0,05	-0,06	-0,08	-0,07	0,12

Pozn.: Chybějící data párově vyřazena z analýz, tučně vyznačené korelace jsou signifikantní na $p < 0,05$.

b) Sluchový styl

I zde jsou všechny korelace slabé a málo četné. Se známkou korelují pouze dvě položky, a to extrémně slabě: Lepší známku mají žáci, kterým vyhovuje dostávat pokyny ústně a ti, kteří dovedou porozumět slyšenému, i když nevidí mluvčího. Se skóre v testu KET korelují statisticky významně také jen dvě položky: Vyššího skóre dosahovali žáci, kteří dovedou porozumět slyšenému, i když nevidí mluvčího (položka 11) a ti, kteří rozpoznají i jen podle hlasu, kdo mluví. Vzhledem k nepřímému vztahu těchto proměnným s daným indikátorem vzdělávacích výsledků se pravděpodobně jedná o korelaci určité latentní proměnné za danými konstrukty, jako je jazykové nadání nebo inteligence (viz korelace položky 11 se všemi indikátory). Se skóre nebo známkou statisticky významně nekorelují položky poslouchání hudby při učení nebo zaměření se více na zvuk než obraz (např. při sledování televize).

Tabulka 71

Spearmanův koeficient pořadové korelace: sluchový styl a vzdělávací výsledky

položky sluchového stylu učení	testové skóre					známka
	čtení	psaní	poslech	mluvení	KET	AJ
08: Věci si lépe pamatuji, když o nich s někým mluvím.	0,13	0,07	0,15	-0,06	0,03	-0,09
09: Vyhovuje mi, když dostanu pokyny k úkolům ústně.	0,13	0,00	0,06	0,09	0,08	-0,13
10: Při učení rád(a) poslouchám hudbu.	-0,02	0,04	0,03	0,03	0,04	0,05
11: Dokážu porozumět tomu, co lidé říkají, i když je nevidím.	0,18	0,18	0,18	0,25	0,30	-0,13
12: Snadno si zapamatuji vtipy, které slyším.	0,03	0,01	0,07	0,05	0,05	0,02
13: Rozpoznám, o koho jde, i jen podle hlasu (např. v telefonu).	0,02	0,09	0,01	0,03	0,16	-0,01
14: Když si pustím televizi, poslouchám více zvuk, než sleduji obrazovku.	0,05	0,07	0,10	0,04	0,14	-0,08

Pozn.: Chybějící data párově vyřazena z analýz, tučně zvýrazněné korelace jsou signifikantní na $p < 0,05$.

c) Dotykový/pohybový styl

Z daných položek prakticky žádná až na jednu nekoreluje s jakýmkoli testovým skóre, nicméně položky statisticky významně, ale extrémně slabě korelují se známkou z anglického jazyka. Slabší žáci potřebují více přestávek při učení, něco jíst, když se učí, při dlouhém sezení jsou rychleji nervózní, hrají si častěji s propiskou, když někdo mluví, často si během vyučování kreslí. Vztah platí také vzhledem k ex post facto typu výzkumu a korelacím naopak, tj. žáci, kteří toto dělají, dosahují horších známek.

Tabulka 72

Spearmanův koeficient pořadové korelace: styl dotykový/pohybový styl a vzdělávací výsledky

položky dotykového/pohybového stylu učení	testové skóre					známka
	čtení	psaní	poslech	mluvení	KET	AJ
15: Raději se do věcí hned pouštím, než abych se věnoval(a) pokynům.	0,02	0,02	0,11	-0,05	0,06	-0,01
16: Když se učím, potřebuji hodně přestávek.	-0,11	-0,02	-0,07	-0,04	-0,05	0,13
17: Potřebuji něco jíst, když se učím nebo si čtu.	-0,07	-0,01	-0,05	0,02	0,03	0,16
18: Když si můžu vybrat mezi sezením a stáním, raději stojím.	-0,11	-0,12	-0,06	0,06	-0,03	0,10
19: Když příliš dlouho sedím, začnu být nervózní.	-0,11	-0,06	-0,09	-0,06	-0,08	0,14
20: Lépe mi to myslí, když se hýbu (např. chodím sem a tam, poklepávám nohou).	-0,07	-0,05	-0,01	-0,07	-0,08	0,06
21: Když někdo mluví, hrají si s propiskou nebo ji okusují.	-0,13	-0,05	-0,08	-0,10	-0,13	0,15
22: Když mluvím, hodně pohybuji rukama.	-0,05	-0,03	0,12	-0,04	0,02	-0,02
23: Během vyučování si často kreslím.	-0,07	-0,02	-0,03	-0,09	-0,03	0,12

Pozn.: Chybějící data párově vyřazena z analýz, tučně vyznačené korelace jsou signifikantní na $p < 0,05$.

Styly učení dle preference společného či samostatného učení: extravertní a introvertní styl

a) Preference společného učení (extravertní styl učení)

Preference společného učení nekorelovala se skóry v testu KET ani se známkou z jazyka, až na položku 24, kde žáci, kteří se lépe učí s ostatními než sami, měli lepší známky, i když korelace je extrémně slabá (tab. 73).

Tabulka 73

Spearmanův koeficient pořadové korelace: styl s preferencí společného učení a vzdělávací výsledky

položky preference společného učení	testové skóre					známka
	čtení	psaní	poslech	mluvení	KET	AJ
24: Lépe se učím s ostatními než sám(a).	-0,01	-0,10	-0,03	-0,06	-0,08	0,11
25: S novými lidmi se snadno seznamuji tak, že se s nimi začnu bavit nebo se zapojím do jejich rozhovoru.	0,03	0,04	-0,02	-0,04	0,04	0,11
26: Lépe se učím ve třídě než se soukromým učitelem.	-0,04	-0,02	0,02	-0,04	-0,01	-0,02
27: Je pro mě snadné bavit se s cizími lidmi.	-0,06	-0,01	0,01	0,00	0,01	0,08
28: Mluvení a komunikace se spolužáky ve výuce mi dodává energii.	0,02	-0,08	0,11	0,03	0,02	0,03

Pozn.: Chybějící data párově vyřazena z analýz, tučně vyznačené korelace jsou signifikantní na $p < 0,05$.

b) Preference samostatného učení (introvertní styl učení)

Podobně jako u preference společného učení, i u preference samostatného učení je minimum statisticky významných korelací se sledovanými indikátory vzdělávacích výsledků.

Tabulka 74

Spearmanův koeficient pořadové korelace: styl s preferencí samostatného učení a vzdělávací výsledky

položky preference samostatného učení	testové skóre					známka
	čtení	psaní	poslech	mluvení	KET	AJ
29: Dávám přednost samostatné práci/činnosti nebo práci ve dvojici.	-0,04	-0,02	0,05	-0,10	0,02	-0,08
30: Mám jen pár zájmů a těm se opravdu věnuji.	0,07	0,04	0,01	-0,02	-0,05	-0,07
31: Práce ve velké skupině mě velmi unavuje.	0,13	0,08	0,13	0,08	0,11	-0,16
32: Ve velké skupině spíš mlčím a jen poslouchám.	-0,10	-0,10	-0,10	-0,04	-0,11	0,09
33: Než něco zkusím, chci tomu opravdu dobře rozumět.	0,03	-0,07	-0,04	0,00	-0,04	-0,09

Pozn.: Chybějící data párově vyřazena z analýz, tučně vyznačené korelace jsou signifikantní na $p < 0,05$.

Styly učení podle přístupu k úkolům: preferenze jasných/uzavřených či otevřených situací

a) Orientace na uzavřenost situace

Všechny položky (kromě plánování učení, které nekorelovalo s žádným indikátorem) korelovaly se známkou s anglického jazyka: Čím lepší známku mají žáci z anglického jazyka, tím spíše mají svoje zápisky a materiály pečlivě uspořádané, chtějí přesně vědět, co anglické výrazy znamenají a jak a proč používat gramatická pravidla, mají tedy v tomto smyslu zájem o učení se angličtině. Síla korelací je však slabá. Žáci, kteří takto fungují, dosahovali také lepšího skóre ve čtení. Ti, kteří chtějí přesně vědět, jak a proč používat gramatická pravidla, měli také lepší výsledky ve skóre z psaní a mluvení.

Tabulka 75

Spearmanův koeficient pořadové korelace: styl s orientací na uzavřenost situace a vzdělávací výsledky

položky orientace na uzavřenost situace	testové skóre					známka AJ
	čtení	psaní	poslech	mluvení	KET	
34: Učení si plánuji a rád(a) se učím s dostatečným předstihem.	0,02	0,08	0,03	0,10	0,02	-0,10
35: Svoje zápisky a materiály mám pečlivě uspořádané.	0,12	0,04	-0,02	-0,04	0,09	-0,17
36: Chci přesně vědět, co anglické výrazy znamenají.	0,12	0,09	0,05	-0,06	0,05	-0,12
37: Chci přesně vědět, jak a proč používat gramatická pravidla.	0,14	0,14	0,12	0,14	0,11	-0,20

Pozn.: Chybějící data párově vyřazena z analýz, tučně vyznačené korelace jsou signifikantní na $p < 0,05$.

b) Orientace na otevřenost situace

Horší známky z anglického jazyka měli žáci, kteří si „nedělali hlavu“, zda úkol dokončí včas a nepotřebovali na vše jasné odpovědi, a naopak ti, kteří si „nedělali hlavu“ a nepotřebovali jasné odpovědi, měli horší známku na vysvědčení. Síla vztahů je opět extrémně slabá. Ti, kteří si nedělali starosti, když něčemu ve výuce nerozuměli, měli horší skóre ve čtení a ti, kteří si „nedělali hlavu“, jestli úkol dokončí včas, měli horší skóre v psaní.

Tabulka 76

Spearmanův koeficient pořadové korelace: styl s orientací na otevřenost situací a vzdělávací výsledky

položky orientace na otevřenost situace	testové skóre					známka AJ
	čtení	psaní	poslech	mluvení	KET	
38: Nedělám si hlavu, jestli úkol dokončím včas.	-0,12	-0,15	0,01	-0,03	-0,09	0,14
39: Doma na stole mám stohy papírů.	0,01	0,02	0,04	0,13	0,06	-0,05
40: Nedělám si starosti, když ve výuce něčemu nerozumím.	-0,13	-0,12	-0,04	-0,01	-0,15	0,09
41: Nepotřebuji na vše jasné odpovědi.	-0,05	-0,10	0,02	-0,11	-0,08	0,14

Pozn.: Chybějící data párově vyřazena z analýz, tučně vyznačené korelace jsou signifikantní na $p < 0,05$.

Styly učení podle přijímání informací: orientace na celek nebo části

a) Zaměření na celek (globální styl)

Položky v této kategorii nevykazovaly žádné statisticky signifikantní vztahy s námi sledovanými indikátory vzdělávacích výsledků žáků. Zaměření na celek spíše než na detaily nevykazovalo korelace se známkou nebo skóre v jazykovém testu KET jako celku nebo za řečové dovednosti (tab. 77).

Tabulka 77

Spearmanův koeficient pořadové korelace: styl zaměření na celek a vzdělávací výsledky

položky zaměření na celek	testové skóre					známka AJ
	čtení	psaní	poslech	mluvení	KET	
42: Krátké a jednoduché odpovědi mám raději než dlouhé vysvětlování.	-0,07	-0,09	-0,09	0,03	-0,07	0,04
43: Podrobnostem, které nejsou pro daný úkol důležité, nevěnuji pozornost.	0,07	0,02	-0,01	0,11	0,10	0,02
44: Je pro mě snadné vidět věci v širších souvislostech.	0,10	0,05	-0,03	0,09	0,07	0,04
45: Pochopím to nejpodstatnější, a to mi stačí.	0,06	-0,03	0,03	0,06	0,05	0,04
46: Když o něčem vyprávím, na spoustu podrobností zapomenou.	-0,06	-0,09	0,07	0,00	0,04	-0,09

Pozn.: Chybějící data párově vyřazena z analýz, korelace nejsou signifikantní na $p < 0,05$.

b) Zaměření na detaily

Na rozdíl od zaměření na celek, kde se žádné korelace se skóre v jazykovém testu nebo se známkou neobjevovaly, u stylu učení se žáků se zaměřením na detaily se ukazuje, že lepší známku mají žáci, pro které je snadné zapamatovat si nové fráze či slovíčka, když je slyší. Tito žáci dosahovali také lepšího skóre ve čtení, mluvení a testu KET celkově. Žáci, kteří mají rádi cvičení na doplňování slov z poslechu, dosahovali vyššího skóre v testu čtení, psaní a poslechu, nikoli však mluvení či celkovém KET. Žáci, kteří se zaměřují na konkrétní informace, dosahovali lepších výsledků v úloze na psaní. Žáci, kteří potřebují konkrétní příklady, aby rozuměli, měli horší výsledky KET jako celku.

Tabulka 78

Spearmanův koeficient pořadové korelace: styl zaměření na detaily a vzdělávací výsledky

položky zaměření na detaily	testové skóre					známka AJ
	čtení	psaní	poslech	mluvení	KET	
47: Potřebuji konkrétní příklady, abych věci úplně porozuměl(a).	-0,07	-0,02	0,10	-0,07	-0,14	0,08
48: Zaměřuji se na konkrétní údaje a informace.	0,12	0,12	-0,01	0,11	0,07	-0,07
49: Je pro mě snadné zapamatovat si nová slova a fráze, když je slyším.	0,18	0,08	0,10	0,18	0,14	-0,16
50: Mám rád(a) cvičení, ve kterých doplňuji chybějící slova podle poslechu.	0,19	0,14	0,15	0,11	0,08	0,02
51: Když vyprávím vtip, uvedu podrobnosti, ale ztratím pointu (hlavní myšlenku).	0,03	-0,08	-0,03	0,05	-0,12	-0,09

Pozn.: Chybějící data párově vyřazena z analýz, tučně vyznačené korelace jsou signifikantní na $p < 0,05$.

12 Typy žáků z hlediska vzdělávacích výsledků, motivace a strategií učení

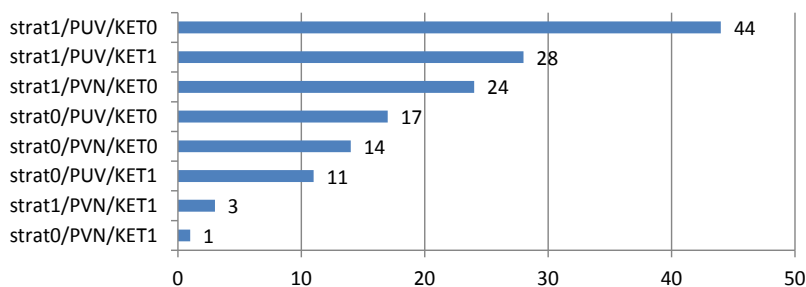
Nyní se podíváme na kombinaci používání strategií učení se angličtině (méně/více než 50%, tj. užší nebo širší spektrum strategií), převahu typu výkonové motivace v anglickém jazyce (potřeba úspěšného výkonu/potřeba vyhnouti se neúspěchu) a skóre v jazykovém testu KET (neúspěšnost pod/nad 70%) a známku (lepší: 1 a 2, horší: 3 a 4).

Tabulka 79

Četnosti strategií, výkonové motivace, KET a známky z anglického jazyka

kategorie	strategie > 50% (1)	%	PÚV (1) PVN (0)	%	KET ≥ 70% (1)	%	známka z AJ 1 a 2 (0), 3 a 4 (1)	%
0	96	33,10	261	70,35	123	66,85	281	66,27
1	194	66,90	110	29,65	61	33,15	143	33,73
ChD (N = 462)	172	59,31	91	24,53	278	151,09	38	8,96

Nejvíce žáků (44, 31% ze 142, kteří měli úplná data ke všem těmto proměnným) patří do skupiny žáků s převažující potřebou úspěšného výkonu, kteří používají strategie nad 50% a byli v jazykovém testu KET neúspěšní. Dalšími dvěma nejsilnějšími skupinami jsou žáci s převažující potřebou úspěšného výkonu, používající strategie nad 50% a úspěšní v KET (28, 20% ze 142) a žáci s převažující potřebou vyhnouti se neúspěchu, používající strategie nad 50% a neúspěšní v testu KET (24, 17% ze 142). Prakticky nevyskytující se skupinou žáků jsou žáci úspěšní v testu KET, s potřebou vyhnouti se neúspěchu, bez ohledu na to, zda strategie používají nad 50% nebo ne.



Obrázek 43. Absolutní četnosti žáků dle strategií, výkonové motivace a skóre KET.

Tabulka 80 ukazuje různé kombinace daných proměnných a počty žáků. Počty jsou omezeny tím, že současně ke všem proměnným musela být data, tj. neodpovídají počtům za jednotlivé proměnné v jiných kapitolách.

Tabulka 80

Souhrnná tabulka četností strategií, výkonové motivace a skóre KET

převažující výkonová motivace	používání strategií	úspěšnost KET < 70 %	úspěšnost KET ≥ 70 %	řádky celkem
potřeba vyhnout se neúspěchu (PVN)	≤ 50 %	14	1	15
	> 50 %	24	3	27
celkem		38	4	42
potřeba úspěšného výkonu (PÚV)	≤ 50 %	17	11	28
	> 50 %	44	28	72
celkem		61	39	100
sloupce celkem		99	43	142

Pokud do porovnání přidáme známku (tab. 81), ukazuje se, že dvěma nejpočetnějšími skupinkami žáků jsou žáci s převažující potřebou úspěšného výkonu, používající strategie nad 50 %, s dobrou známkou z anglického jazyka (1 nebo 2) a jednak (a) neúspěšní v jazykovém testu KET (34, 24 % ze 139, kteří měli úplná data ke všem proměnným), jednak (b) úspěšní v testu KET (25, 18 %).

Tabulka 81

Souhrnná tabulka četností strategií, výkonové motivace, skóre KET a známky z anglického jazyka

převažující výkonová motivace	používání strategií	známka z AJ	úspěšnost KET < 70 %	úspěšnost KET ≥ 70 %	řádky celkem
potřeba vyhnout se neúspěchu (PVN)	≤ 50 %	3, 4	9	0	9
		1, 2	4	1	5
celkem			13	1	14
potřeba vyhnout se neúspěchu (PVN)	> 50 %	3, 4	13	1	14
		1, 2	10	2	12
celkem			23	3	26
potřeba úspěšného výkonu (PÚV)	≤ 50 %	3, 4	7	1	8
		1, 2	10	10	20
celkem			17	11	28
potřeba úspěšného výkonu (PÚV)	> 50 %	3, 4	10	2	12
		1, 2	34	25	59
celkem			44	27	71
celkem sloupce			97	42	139

Dále nás zajímalo, jaké jednotlivé strategie učení používají žáci dle výkonové motivace a vzdělávacích výsledků. Ukazuje se, že více než třetina žáků (67, 37 %) z těch, co měli kompletní KET a údaj o známce, jsou úspěšní žáci v daném předmětu (mají známku 1 nebo 2), a přitom nebyli úspěšní v jazykovém testu KET (tab. 82) na úrovni A2 dle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (2001), která

představuje očekávanou úroveň na konci povinné docházky v ČR. Jen 4 žáci, měli známku 3 nebo 4 a přitom řešili KET úspěšně. V dalších analýzách tedy porovnáme jen žáky, kteří měli dobrou známku a byli v testu KET úspěšní či neúspěšní.

Tabulka 82

Souhrnná tabulka četností známky a úspěšnosti v testu KET

známka AJ	úspěšnost KET < 70 %	úspěšnost KET ≥ 70 %	řádky celkem
1	24	32	56
2	43	23	66
3	38	3	41
4	16	1	17
5	1	0	1
celkem	122	59	181

Porovnání žáků úspěšných a neúspěšných v testu KET s dobrou známkou z anglického jazyka

Kladli jsme si otázku jak to, že někteří žáci, jinak úspěšní v anglickém jazyce jako školním předmětu, neuspěli v jazykovém testu KET. Na rozdíly mezi žáky úspěšnými v předmětu a úspěšnými či neúspěšnými v testu KET jsme se proto podívali z hlediska jejich výkonové motivace, učební motivace, postojů k předmětu a strategií učení. U žáků s dobrou známkou, kteří zároveň byli úspěšní v testu KET (tab. 83), signifikantně více převažovala potřeba úspěšného výkonu ($Z = -2,27$, $p = 0,03$) a potřeba vyhnout se neúspěchu byla menší ($Z = -2,52$, $p = 0,01$).

Tabulka 83

Četnosti úspěšnosti v testu KET a výkonové motivace u žáků s dobrou známkou z anglického jazyka

známka 1 a 2	PVN	% (řádek)	PÚV	% (řádek)	celkem
neúspěšný KET	15	24,59	46	75,41	61
úspěšný KET	3	6,12	46	93,88	49
celkem	18	16,36	92	83,64	110

Neukazuje se statisticky významný rozdíl v celkové míře používání strategií (U-test, $Z = 0,80$, $p = 0,42$) ani v učební motivaci jako celku (U-test: $Z = -1,69$, $p = 0,09$) ani v jejich jednotlivých položkách, vyjma položky MU2, kdy žáci úspěšnější v KET, chtějí být lepší než ostatní ($Z = -2,71$, $p = 0,01$). Nicméně se tyto dvě skupiny žáků liší statisticky významně ve všech postojích k předmětu a ve všech subjektivně reflektovaných předpokladech pro školní výkon v anglickém jazyce: Žáci, kteří byli v testu KET úspěšní, mají předmět oblíbenější ($Z = 2,56$, $p = 0,01$), je pro ně významnější ($Z = 2,17$, $p = 0,03$), méně obtížný ($Z = -2,14$, $p = 0,03$) a jako vyšší vnímají své nadání na angličtinu ($Z = 2,60$, $p = 0,01$), motivaci ($Z = 2,63$, $p = 0,01$) a pili ($Z = 2,24$, $p = 0,03$).

Porovnání žáků s dobrou a horší známkou z anglického jazyka úspěšných v testu KET

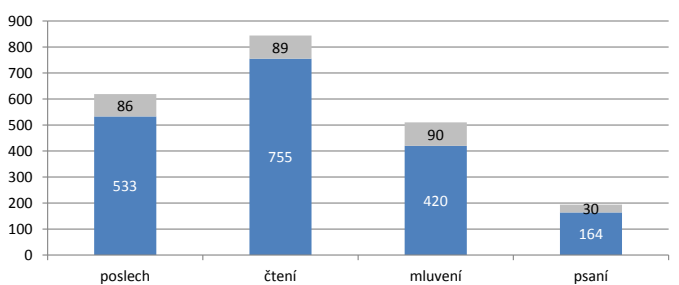
Dále jsme si kladli otázku jak to, že někteří žáci byli úspěšní v naší modifikaci kvazistandardizovaného jazykového testu KET a přitom mají trojky nebo čtyřky na vysvědčení z anglického jazyka. Tyto rozdíly se pokoušíme vysvětlit používáním strategií, výkonovou a učební motivací. Celkem bylo 67 žáků (55 % ze 121, kteří měli data k oběma proměnným), kteří byli úspěšní v testu KET a měli dobrou známku (1 nebo 2) a 54 žáků (45 % ze 121), kteří měli horší známku z anglického jazyka (3 až 4). Tyto počty se pak však pro další analýzy liší, protože je vždy třeba, aby žáci měli kompletní data ke všem porovnávaným proměnným.

Žáci úspěšní v testu KET s dobrou nebo horší známkou z anglického jazyka se nijak neliší v deklarované míře používání strategií učení, které jsme zkoumali (U-test: $Z = 1,36$, $p = 0,17$), ani se neliší v míře deklarované podpory strategií učitelem ($Z = -1,16$, $p = 0,24$) měřené dotazníkem na strategie učení pro učitele. Dílčí rozdíly lze nalézt jen u 10 strategií z 64 měřených: Žáci úspěšní v testu KET s dobrou známkou používají více strategie sledování televize nebo videa v angličtině ($p02: Z = 2,34$, $p = 0,02$), snaží se zachytit důležitá slova ($p06: Z = 2,29$, $p = 0,02$), odhadují význam z tónu hlasu ($p12: Z = 1,97$, $p = 0,048$) nebo z již řečeného ($p14: Z = 2,02$, $p = 0,04$) a méně hledají slova nebo hlásky v angličtině, které se vyslovují podobně jako v češtině ($p4: Z = -2,64$, $p = 0,01$). U strategií slovní zásoby a mluvení není žádný statisticky významný rozdíl u žádné z položek. Ze strategií čtení používají více strategie hledání si důležitých informací v textu ($ct38: Z = 2,01$, $p = 0,4$), přemýšlí o tom, co bude v textu následovat ($ct42: Z = 2,37$, $p = 0,02$). Ze strategií psaní používají více psaní anglicky jiným lidem ($ps52: Z = 1,98$, $p = 0,047$) a méně kontrolu pravopisu na počítači ($ps58: Z = -2,56$, $p = 0,01$). Z překladových strategií používají více strategií překládání si při čtení s cílem zkontrolovat porozumění ($pr62: Z = 2,36$, $p = 0,02$).

Žáci úspěšní v testu KET s dobrou známkou z anglického jazyka se liší oproti žákům s horší známkou ve všech postojích k předmětu a předpokladech pro výkon a také ve výkonové a učební motivaci jako celku. Anglický jazyk pro ně byl oblíbenější ($Z = -2,30$, $p = 0,02$), měl menší obtížnost ($Z = 2,48$, $p = 0,01$) a větší význam ($Z = -3,40$, $p = 0,00$). Uváděli, že mají větší nadání na angličtinu ($Z = -4,04$, $p = 0,00$), větší motivaci ($Z = -2,30$, $p = 0,02$) a větší píli ($Z = -2,83$, $p = 0,00$). Měli větší potřebu úspěšného výkonu ($Z = 3,67$, $p = 0,00$) a nižší potřebu vyhnouti se neúspěchu ($Z = -2,66$, $p = 0,01$). Celkově měli také větší učební motivaci ($Z = 2,41$, $p = 0,00$).

13 Žákovské strategie užívání jazyka z hlediska řečových dovedností

V následujících čtyřech kapitolách prezentujeme výsledky týkající se žákovských strategií užívání jazyka v rámci jednotlivých řečových dovedností: poslechu, čtení, mluvení a psaní. Vycházíme přitom z dat výběrového souboru 79 žáků získaných prostřednictvím šablon (templates), které žáci vyplňovali po vyřešení jednotlivých úkolů testu KET. Pro úspěšné splnění testu KET je přitom od žáků očekávána úroveň cizojazyčné komunikační kompetence A2 dle *Společného referenčního rámce pro jazyky* (2002). Touto perspektivou je tudíž potřeba nahlížet i výsledky našeho výzkumu, v tomto případě tedy strategie užívání jazyka při řešení úloh žáky (viz kap. 5.4.9). Celkové počty jednotek analýzy dle navrženého kategoriálního systému (viz kap. 5.7.1), celkový počet identifikovaných žákovských strategií užívání jazyka (kategorií strategií 1–4 navrženého kategoriálního systému) a výroků v rámci subjektivního hodnocení úkolu nebo problémů s úkolem (dále subjektivní hodnocení; kategorie 5. v kategoriálním systému) níže shrnuje pro přehled u jednotlivých řečových dovedností obrázek 44. Uvedené absolutní četnosti je však třeba chápat jako orientační, jelikož se liší vzhledem k různému počtu úkolů v rámci řečových dovedností (3 úkoly v rámci poslechu, 4 úkoly v rámci čtení, 2 úkoly v rámci mluvení a 1 úkol v rámci psaní). V celkovém součtu se jednalo o 2167 jednotek analýzy, z toho 295 bylo nakódováno v rámci subjektivního hodnocení, které vyjadřuje pouze kontextuální a doprovodná data k analyzovaným strategiím (viz dále).



Obrázek 44. Počet jednotek analýzy (výroků) u jednotlivých řečových dovedností.

Jednotlivé kapitoly začínají přehledem všech žákovských strategií užívání jazyka v rámci dané řečové dovednosti a jejich četností. Prezentují nejprve zastoupení strategií na úrovni oblastí kategoriálního systému (1. fáze *před*, 2. fáze *během*, 3. fáze *po* řešení úkolu, 4. *ostatní* a 5. *subjektivní hodnocení*) a na úrovni kategorií „druhého

řádu“ (kategorie agregující všechny vlastní podkategorie)¹⁵. Ty jsme zvolili jako výchozí pro prezentaci našich dat z důvodu lepší přehlednosti dat, úspornosti a vhodnějšího způsobu zachycení pravidelnosti výskytu strategií, jelikož byl náš kategoriální systém koncipován velmi detailně a některé podkategorie se vyskytovaly ve velmi omezené míře.

Podrobnější přehled výskytu žákovských strategií (i v rámci kategorií třetího a čtvrtého řádu) je nabídnut v rámci podkapitol zaměřených na zastoupení strategií v jednotlivých fázích řešení úkolu (tzn. *před* řešením úkolu, *během* něj a *po* něm) a v rámci všech fází (v kategorii *ostatní*). Nejdříve jsou prezentovány četnosti strategií za celý soubor 79 žáků, dále pak ve vazbě na úspěšnost v řečové dovednosti, tzn. u souboru žáků úspěšných a neúspěšných v dané řečové dovednosti testu KET (pro stanovení úspěšnosti byla aplikována hranice 70 % správných odpovědí v části testu KET z dané řečové dovednosti).

Po prezentaci zastoupení používaných žákovských strategií užívání jazyka následuje stručné shrnutí výskytu žáky deklarovaného *subjektivního hodnocení* úkolu (kategorie 5), které má kontextuálně dokreslit užívání strategií ve vztahu k úspěšnosti žáků v testu. Tato kategorie byla koncipována jako doplňková, tedy má pouze upřesňovat žáky deklarované užívání strategií (viz popis kategoriálního systému v kap. 5.7.1), a tudíž není její výskyt zahrnut do celkového počtu identifikovaných strategií.

Dále jsou v kapitolách prezentovány typické strategie užívání jazyka dané řečové dovednosti, které jako typické (nejčetnější) označujeme na základě zvolené hranice výskytu¹⁶. Ta byla stanovena pomocí horního kvartilu četností kategorií druhého řádu dané řečové dovednosti, tzn. zahrnovala 25 % nejčastějších strategií dané dovednosti. Pro přehled prezentujeme horní kvartily četností identifikovaných strategií v rámci všech řečových dovedností v tabulce 84 (za celkový soubor 79 žáků) a v tabulce 85 (zohledňující úspěšnost žáků v řečové dovednosti).

Tabulka 84

Horní kvartily četností kategorií strategií druhého řádu

řečová dovednost	horní kvartil četností kategorií (v %)
poslech	5,14
čtení	3,90
psaní	8,21
mluvení	6,96

¹⁵ Názvy kategorií a podkategorií prezentujeme v kapitolách vzhledem k jejich délce ve zkrácené verzi. Úplné názvy je možno dohledat v kapitole prezentující kategoriální systém (kap. 5.7.1).

¹⁶ Při vyhodnocování typických strategií nezohledňujeme četnosti kategorie 5. *subjektivní hodnocení*, kterou považujeme za kategorii kontextových informací.

Tabulka 85

Horní kvartily četnosti kategorií strategií druhého řádu u úspěšných a neúspěšných žáků

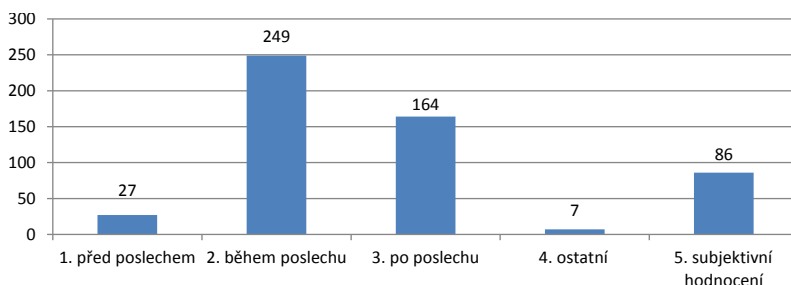
řečová dovednost	horní kvartil četnosti kategorií (v %)	
	úspěšní v dané dovednosti	neúspěšní v dané dovednosti
poslech	4,24	4,87
čtení	4,05	3,80
psaní	8,06	7,32
mluvení	6,96	7,45

Vyústěním kapitol pojednávajících o žakovských strategiích užívání jazyka jsou sekvence typických strategií dané řečové dovednosti. Při analýze dat se ukázalo, že vzhledem k charakteru dat nelze určit typické sekvence strategií. Pro jednotlivé fáze řešení úkolu je možné určit typické strategie, avšak z celkového pohledu na kombinaci strategií, které žáci při řešení úkolu v časovém sledu používají, nelze najít stabilní vzorce kombinací. Samotné sekvence strategií používaných žáky jsou tak velmi individuální (více k tomu viz kap. 14). Prostřednictvím příkladů ilustrujeme sekvence typických strategií v rámci celého souboru 79 žáků i u žáků úspěšných a neúspěšných v daných řečových dovednostech a úkolech je měřících. Celkové shrnutí výsledků typických strategií a jejich srovnání ve vazbě na úspěšnost je nabídnuto v závěru kapitol.

13.1 Žakovské strategie užívání jazyka: řečová dovednost poslech

V rámci řešení úkolů (celkem 3 úkoly) zaměřených na řečovou dovednost poslechu bylo z hlediska definovaných kategorií identifikováno celkem 533 výroků (tj. jednotek analýzy), z toho se jednalo o 447 žakovských strategií užívání jazyka, tj. strategií užívaných žáky *před* poslechem, *během* něj, *po* něm a *ostatní* strategie. Dále pak byly do kategoriálního systému zahrnuty kategorie popisující *subjektivní hodnocení* obtížnosti řešení úkolů, které bylo žáky popsáno v celkem 86 výrocích.

Výroky žáků se objevily napříč všemi pěti oblastmi našeho kategoriálního systému, tj. strategie užívání jazyka: 1. *před poslechem*, 2. *během poslechu*, 3. *po poslechu*, 4. *ostatní* strategie užívání jazyka a 5. *subjektivní hodnocení* řešení úkolu (viz obr. 13.2).



Obrázek 45. Zastoupení oblastí kategoriálního systému: poslech.

Nejvíce zastoupené byly žákovské strategie *během poslechu* (249), následovaly žákovské strategie užívané *po poslechu* (164), *před poslechem* (27) a *ostatní* strategie užívání jazyka sestávající především z kompenzačních strategií (7). Hojně zastoupenou oblastí bylo rovněž *subjektivní hodnocení* řešení úkolu (86). Podrobněji lze na zastoupené kategorie nahlédnout v tabulce 86.

Tabulka 86

Četnost výskytu kategorií druhého řádu: poslech

kategorie druhého řádu	četnost ze všech kategorií	
	absolutní	relativní
1. před poslechem – celkem	27	5,07
1.1 identifikace a uvědomění si cíle poslechového úkolu	3	0,56
1.2 aktivizace kontextových a jazykových znalostí a zkušeností	3	0,56
1.3 formulace hypotéz a očekávání od poslechového textu	0	0,00
1.4 čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků	18	3,38
1.5 překlad textu (vět v rámci úkolu)	3	0,56
2. během poslechu – celkem	249	46,72
2.1 soustředění se na hlavní myšlenky poslechového textu	0	0,00
2.2 zaměření se na potřebné informace (specifické informace)	36	6,75
2.3 poslech s cílem detailního pochopení obsahu celého textu	7	1,31
2.4 (žáci nediferencovaný) poslech	129	24,20
2.5 ověření správnosti prvotních hypotéz o obsahu posl. textu	0	0,00
2.6 souběžně poslech a písemné odpovídání	25	4,69
2.11 překlad poslechového textu	17	3,19
2.12 dělání si poznámek během poslechu	2	0,38
2.14 kontrola nebo doplnění odpovědí při druhém poslechu	33	6,19
3. po poslechu – celkem	164	30,76
3.1 zpracování obsahu poslechového textu	141	26,45
3.2 kontrola nebo doplňování odpovědí	23	4,32

kategorie druhého řádu	četnost ze všech kategorií	
	absolutní	relativní
4. ostatní – celkem	7	1,31
4.1 spolupráce se spolužákem	2	0,38
4.2 opisování od spolužáka	0	0,00
4.3 požádání o pomoc učitele	0	0,00
4.4 používání slovníku apod.	0	0,00
4.5 další kompenzační strategie	2	0,38
4.5x zaměření se na známá slova	3	0,56
5. subjektivní hodnocení – celkem	86	16,14
5.1 hodnocení obtížnosti úkolu	37	6,94
5.2 dílčí problémy s úkolem	45	8,44
celkem	533	100,00

Pozn.: Kategorie 5, tj. *subjektivní hodnocení*, byla včetně jejích podkategorií identifikována celkem v 86 případech. Ve čtyřech z nich se jednalo přímo o kategorii 5 na úrovni prvního řádu, tj. v 0,75 % výskytů.

Celkem tedy bylo z našeho kategoriálního systému ve výrocích žáků identifikováno 19 kategorií na úrovni druhého řádu (např. 1.1), včetně jedné kategorie prvního řádu (tj. kategorie 5).

Z žakovských strategií užívání jazyka při řešení poslechových úkolů, tj. z oblastí 1, 2, 3 a 4, jich bylo zastoupeno 16. Ve zbývajících analyzovaných oblastech, tj. v oblasti 5, byly identifikovány 3 kategorie. Celkem tedy žáci komentovali při řešení poslechových úkolů 19 různých postupů řešení, tj. 16 žakovských strategií užívání jazyka a 3 kategorie zaměřené na subjektivní hodnocení řešení úkolu.

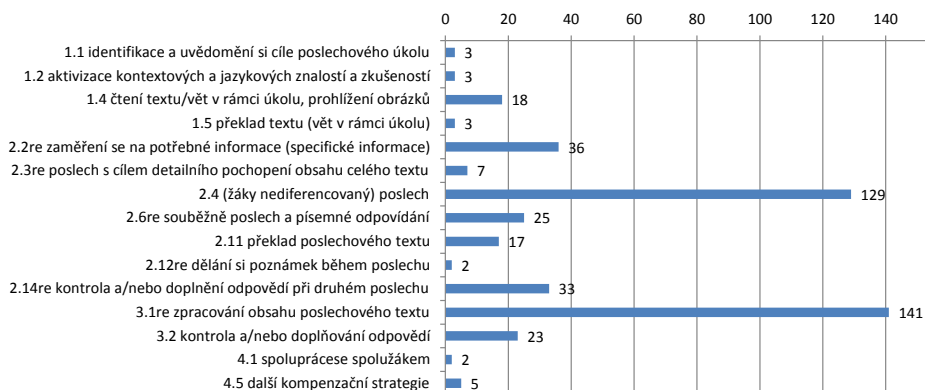
Analýze bylo tudíž podrobeno celkem 16 kategorií reprezentujících strategie užívání jazyka žáky, tj. oblasti 1–4 (viz tab. 87). Zvláštní analýze spojené s úspěšností řešení poslechových úkolů žáky pak byla podrobena oblast 5. *subjektivní hodnocení*, která sestává z kontextuálních informací (viz kap. 5.7.1).

Tabulka 87

Přehled analyzovaných žákovských strategií užívání jazyka druhého řádu: poslech

kategorie druhého řádu	absolutní četnost	relativní četnost
1.1 identifikace a uvědomění si cíle poslechového úkolu	3	0,67
1.2 aktivizace kontextových a jazykových znalostí a zkušeností	3	0,67
1.3 formulace hypotéz a očekávání od poslechového textu	0	0,00
1.4 čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků	18	4,03
1.5 překlad textu (vět v rámci úkolu)	3	0,67
2.1 soustředění se na hlavní myšlenky poslechového textu	0	0,00
2.2 zaměření se na potřebné informace (specifické informace)	36	8,05
2.3 poslech s cílem detailního pochopení obsahu celého textu	7	1,57
2.4 (žáky nediferencovaný) poslech	129	28,86
2.5 ověření správnosti prvotních hypotéz o obsahu posl. textu	0	0,00
2.6 souběžně poslech a písemné odpovídání	25	5,59
2.11 překlad poslechového textu	17	3,80
2.12 dělání si poznámek během poslechu	2	0,45
2.14 kontrola nebo doplnění odpovědí při druhém poslechu	33	7,38
3.1 zpracování obsahu poslechového textu	141	31,54
3.2 kontrola nebo doplňování odpovědí	23	5,15
4.1 spolupráce se spolužákem	2	0,45
4.2 opisování od spolužáka	0	0,00
4.3 požádání o pomoc učitele	0	0,00
4.4 používání slovníku apod.	0	0,00
4.5 další kompenzační strategie	5	1,12
celkem	447	100,00

Z tabulky 87 je zřejmé, že celkem bylo ve výrocích žáků podrobených analýze identifikováno 447 strategií užívání jazyka. Četnost výskytu žáky užívaných strategií řešení úkolu na úrovni druhého řádu (např. 1.1) byla relativně rozmanitá (viz také obr. 46).



Obrázek 46. Absolutní četnost výskytu analyzovaných kategorií druhého řádu: poslech.

Z výše uvedeného vyplývá, že variabilita ve výskytu jednotlivých kategorií je poměrně značná. Některé strategie vykazují relativně vysokou četnost výskytu, přičemž naopak téměř polovina našich kategorií se objevila víceméně výjimečně (např. pouze u jednoho či dvou žáků, viz podrobnější interpretace níže). Zajímavý pohled na tuto variabilitu v rámci jednotlivých žákovských strategií užívání jazyka tudíž nabízí rovněž jejich podrobnější přehled dle četnosti výskytu, jemuž bude v textu věnována pozornost níže při diskuzi nad žákovskými strategiemi užívání jazyka, které lze považovat za strategie typické (viz obr. 52).

13.1.1 Žákovské strategie dle fází řešení úkolu testu KET: poslech

Na tomto místě bude pozornost věnována pohledu na jednotlivé strategie (včetně vnořených podkategorií) perspektivou jejich klasifikace dle fází *před* poslechem, *během* něj a *po* něm, extra pak kategorií *ostatní* (viz obr. 13.2; srov. např. s klasifikacemi strategií učení dle Rampillon, 1996; Chudak, 2007; Janíková, 2008; Gower et al., 1995).

Žákovské strategie užívání jazyka ve fázi před poslechem

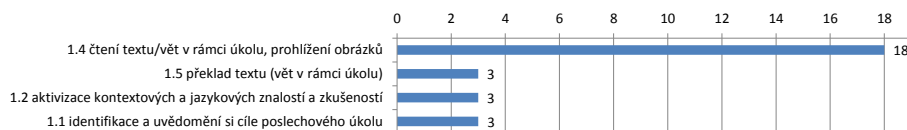
Z tabulky 88 je zřejmé, že se ve fázi *před* poslechem objevily pouze kategorie na druhé úrovni obecnosti (tj. např. 1.1), vnořené podkategorie v této poslechové fázi nebyly identifikovány. Celkem bylo identifikováno 27 strategií.

Tabulka 88

Žákovské strategie užívání jazyka ve fázi před poslechem

kategorie: 1. před poslechem	absolutní četnost
1.1 identifikace a uvědomění si cíle poslechového úkolu	3
1.2 aktivizace kontextových a jazykových znalostí a zkušeností	3
1.3 formulace hypotéz a očekávání od poslechového textu	0
1.4 čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků	18
1.4.1 čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků – 1. poslech	0
1.4.2 čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků – 2. poslech	0
1.5 překlad textu (vět v rámci úkolu)	3

Následující graf (obr. 47) nabízí pohled na výběr kategorií, které byly ve fázi *před* poslechem analyzovány.



Obrázek 47. Analyzované žákovské strategie užívání jazyka druhého řádu ve fázi *před* poslechem: dle četnosti výskytu.

Z celkového počtu identifikovaných strategií byla nejčetněji zastoupena kategorie 1.4, tj. žákovská strategie *čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků* (celkem 18). V rámci této kategorie žáci nediferencovali, zda se jedná o první nebo druhý poslech, výroky žáků však zahrnovaly ve vyšší míře pozornost věnovanou čtení textu v rámci úkolu, např. *Přečetla jsem si tabulku (Ž55)*, příp. pouze: *Přečetl (Ž59)*. Objevily se však i výroky, ve kterých žáci zaměřovali pozornost pouze na obrázky doprovázející čtený text, např.: *Prohlédla jsem si obrázky (Ž55)*. Ve výjimečných případech žáci integrovali zaměření se na textové zadání a jeho doprovodné ilustrace, např.: *Nejprve jsem si přečetl zadání a otázky na které se budu ptát (Ž61)*. Zaměření se na ilustrace je z části v souladu s teorií definovanou strategií cílenou na formulaci hypotéz a očekávání od textu mj. s pomocí ilustrací (viz Janíková, 2008). V rámci našeho kategoriálního systému byla této oblasti věnována zvláštní kategorie (1.3), která ale ve výrocih žáků nebyla identifikována. Domníváme se však, že s oporou o teoretické poznání v oblasti vztahu zaměření pozornosti na text úkolu a jeho doprovodné ilustrace lze hypotetizovat, že je tato žákovská strategie ve vztahu k formulování hypotéz a očekávání od poslechového textu.

Další tři identifikované strategie, které žáci používali při řešení poslechových úloh, vykazují stejnou četnost výskytu (každá celkem 3):

Kategorie 1.1, tj. žákovská strategie *identifikace a uvědomění si cíle poslechového úkolu*, dle našeho názoru reprezentovala v teorii popsanou strategii zaměření se na formulaci záměru poslechu (srov. Janíková, 2008), kterou žáci vyjadřovali např. výroky: *Četla jsem si, co po mně chtějí (Ž47); Ještě před poslechem jsem si prošla, o co půjde (Ž37)*.

Kategorie 1.2, tj. žákovská strategie *aktivizace kontextových a jazykových znalostí a zkušeností*, byla rovněž identifikována třikrát, avšak ve třech různých úkolech u jednoho respondenta/žáka (Ž21). Ve dvou případech žák uvedl: *Představil jsem si situaci*; v jednom případě pak: *Při postupu se vždycky snažím si situaci představit*.

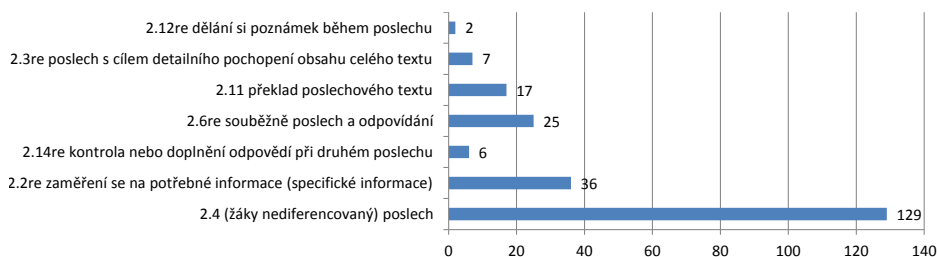
Poslední identifikovaná žákovská strategie, tj. kategorie 1.5 *překlad textu (vět v rámci úkolu)*, byla opět ve dvou případech identifikována u jednoho žáka, celkově se pak tři výroky tohoto typu objevily u dvou žáků: *Přeložím (Ž11); Prošla jsem si možnosti odpovědi a popřekládala (Ž37); Vše, co tam bylo anglicky, jsem si prošla a popřekládala (Ž37)*. Strategie překladu není jako jediná uváděna v teorii, vzhledem k tomu, že byla uvedena u dvou žáků z celkového počtu 79, nelze ji ani v našem případě hodnotit jako strategii uvědomovanou či zásadní.

V případě kategorií 1.2 a 1.5 lze hypotetizovat, že žáci, kteří si vlastní strategie užívání jazyka uvědomují, tyto následně ověřují a pro potřeby plnění předložených úkolů je i konsistentně využívají.

Žákovské strategie užívání jazyka ve fázi během poslechu

Ve fázi během poslechu bylo identifikováno celkem 249 žákovských strategií v rámci sedmi kategorií druhého řádu. Na rozdíl od strategií užívání jazyka ve fázi před poslechem byly ve fázi během poslechu identifikovány i podkategorie vnořené, tj. kategorie třetího i čtvrtého řádu.

Následující graf (obr. 48) nabízí pohled na výběr kategorií, které byly ve fázi během poslechu analyzovány.



Obrázek 48. Analyzované žákovské strategie užívání jazyka druhého řádu ve fázi během poslechu: dle četnosti výskytu.

Tabulka 89

Žákovské strategie užívání jazyka ve fázi během poslechu

kategorie: 2. během poslechu	absolutní četnost
2.1 soustředění se na hlavní myšlenky poslechového textu	0
2.1.1 soustředění se na hlavní myšlenky u prvního poslechu	0
2.1.2 soustředění se na hlavní myšlenky u druhého poslechu	0
2.2 zaměření se na potřebné informace (specifické informace)	33
2.2.1 zaměření se na potřebné informace u prvního poslechu	0
2.2.2 zaměření se na potřebné informace u druhého poslechu	3
2.3 poslech s cílem detailního pochopení obsahu celého textu	7
2.3.1 poslech s cílem pochopení obsahu celého textu – 1. poslech	0
2.3.2 poslech s cílem pochopení obsahu celého textu – 2. poslech	0
2.4 (žáky nediferencovaný) poslech	101
2.4.1 (nediferencovaný) první poslech	16
2.4.2 (nediferencovaný) druhý poslech	12
2.5 ověření správnosti prvotních hypotéz o obsahu poslechového textu	0
2.5.1 ověření správnosti prvotních hypotéz u 1. poslechu	0
2.5.2 ověření správnosti prvotních hypotéz u 2. poslechu	0
2.6 souběžně poslech a písemné odpovídání	8
2.6.1 souběžně 1. poslech a odpovídání	11
2.6.2 souběžně 2. poslech a odpovídání	6
2.11 překlad poslechového textu	4
2.11.1 poslech a překlad celého poslechového textu	8
2.11.1.1 překlad poslechového textu během 1. poslechu	5
2.11.1.2 překlad poslechového textu během 2. poslechu	0
2.11.2 poslech a překlad vybraných slovíček, frází či vět	0
2.11.2.1 překlad vybraných slovíček, frází či vět – 1. poslech	0
2.11.2.2 překlad vybraných slovíček, frází či vět – 2. poslech	0
2.12 dělání si poznámek během poslechu	0
2.12.1 dělání si poznámek během prvního poslechu	2
2.12.2 dělání si poznámek během druhého poslechu	0
2.14 kontrola nebo doplnění odpovědí při druhém poslechu	6
2.14.1 kontrola a oprava odpovědí	14
2.14.2 doplnění odpovědí	13

Na jednotlivé kategorie druhého řádu nahlédneme dle četnosti jejich výskytu (viz obr. 48), a to včetně jejich vnořených podkategorií.

Nejčetněji se vyskytovala kategorie 2.4, tj. *žáky nediferencovaný poslech* (celkem 129). Blíže nespecifikována byla tato žakovská strategie užívání jazyka identifikována ve 101 případech, přičemž se jednalo o obecné výroky typu: *Poslechl jsem si*

nahrávku (Ž68); *Poslechl jsem si rozhovor* (Ž66); či např. pouze: *Poslechl* (Ž59). Kategorie 2.4 byla však žáky hlouběji diferencována, a to na první a druhý poslech při řešení zadaného úkolu. V 16 případech se jednalo o *žáky nediferencovaný první poslech* (kategorie 2.4.1) vyjádřený např. výroky: *Poprvé jsem si to poslechl* (69); *V prvním poslechu jsem jen poslouchala a odpovědi jsem si pamatovala* (64). Ve 12 případech se pak jednalo o *žáky nediferencovaný druhý poslech* (2.4.2), který byl ve většině případů reprezentován stručnými výroky žáků: *Druhý poslech* (Ž32); *Poslechl jsem si znovu* (Ž63); či ve vztahu k poslechu prvnímu: *Dvakrát jsem si poslechl rozhovory* (Ž61). Druhý poslech je ve velké většině případů vztažen k nízkému porozumění v poslechu prvním, avšak nahlédneme-li na četnost výskytů jednotlivých žákovských strategií v podkategoriích 2.4.1 a 2.4.2, lze usuzovat, že si žáci diferencují mezi prvním a druhým poslechem uvědomují jen výjimečně. Obecně je však z vysoké četnosti výskytu v kategorii 2.4, tj. *žáky nediferencovaný poslech*, zřejmé, že žáci buď nejsou schopni volit strategie vhodné k cíli poslechového úkolu, nebo si užívané strategie neuvědomují či je považují za samozřejmé a nepovažují tedy za důležité je zmiňovat (oproti žákům popisujícím vlastní strategie zapadající do kategorií 2.2, tj. *zaměření se na potřebné informace (specifické informace)*, či 2.3, tj. *poslech s cílem detailního pochopení obsahu celého textu*, které jsou rovněž v souladu se strategiemi definovanými v teorii, např. Janíková, 2008; Gower et al., 1995).

Druhou nejčastěji zastoupenou byla kategorie 2.2 [re], tj. žákovská strategie *zaměření se na potřebné informace – specifické informace* (celkem 36). Výroky žáků v rámci této kategorie byly jednoznačné a s ohledem na charakter poslechových úkolů logické. Ze tří poslechových úkolů byly dva specificky založené na poslechu potřebných/konkrétních informací, přičemž se navíc vzhledem k úrovni úkolů na úrovni A1 komunikační kompetence jednalo o „pouhou“ identifikaci z výběru odpovědí (slov a obrázků). Jeden úkol byl pak rovněž zaměřen na specifické informace, např. na cenu, bylo však potřeba rovněž produkce textu, a to formou doplnění mezer (tzv. *gap fill*). Typické výroky žáků jsou např.: *Vyplnil jsem to podle slov z vět* (Ž78); *Zaměřil jsem se jen na jednu věc, která byla zadaná* (Ž77); *Snažila jsem se uslyšet to určité slovo z tabulky* (Ž74); *Když to poslouchám, zaměřuji se hlavně na větu, na kterou je otázka* (Ž72); *Hodně mi pomohlo soustředění na dané údaje* (Ž66); *Zaměřuji se jen na to, co potřebuju vědět* (Ž32). Ve třech případech z celkového počtu 36 kategorií se vyskytla rovněž podkategorie 2.2.2, tj. *zaměření se na potřebné informace u druhého poslechu*. Je zajímavé, že tato žákovská strategie byla identifikována pouze u jednoho žáka, který ji použil při řešení všech tří úkolů, např.: *Až podruhé jsem hledal v textu informaci, kterou jsem měl* (Ž21); *Až při druhém poslechu jsem si hledal potřebné informace* (Ž21). Celkově lze říci, že se ve velké míře výroky v rámci této kategorie vyskytovaly u žáků opakovaně. Tato strategie, tj. *zaměření se na potřebné informace*, se jeví s ohledem na zadání úkolu jako nejvhodnější. Jedná se o standardní postupy při řešení obdobných typů úkolů, tj. úkolů, jejichž cílem je extrahovat specifické informace z textu, např. fakta (Harmer, 2007), příp. pak úkolů, k jejichž řešení užívají žáci strategie rozvíjející „syntetický“ (globální, orientační a selektivní) poslech,

konkrétně strategie zjišťování, zda text obsahuje určité informace (Janíková, 2008). Námi využitě úkoly stavěly na tzv. *decision making tasks* (tj. např. *multiple choice*) a tzv. *completion tasks* (podrobněji např. Thornbury, 2007). Přestože se tedy k řešení našich poslechových úkolů jeví tato strategie jako vhodná, v teorii navíc strategie přehledně popsaná je žáky v našem výzkumném souboru užívána spíše výjimečně, tj. v cca 8%, příp. pak není žáky užívána vědomě.

Žákovská strategie užívání jazyka *kontrola nebo doplnění odpovědi při druhém poslechu*, tj. kategorie 2.14, byla identifikována v celkem 33 žákovských výpovědích. Jednalo se o kontrolu, případně opravování a doplňování odpovědi při druhém poslechu. Nediferencovaně, tj. na úrovni druhého řádu, se tato žákovská strategie objevila v šesti případech. Reprezentativní výrok, z něhož je očividná kontrola odpovědi již vyplněných při prvním poslechu a jejich následné opravování, tudíž další doplňování, je např. *U druhé otázky jsem odpověď změnila při druhém poslechu (Ž76)*. Z vnitřní diference této kategorie je zřejmé, že žáci rozlišují strategie, v rámci nichž vlastní odpovědi kontrolují, tj. kategorie 2.14.1 *kontrola a oprava odpovědi* (celkem 14), od strategií doplňování odpovědi chybějících, tj. kategorie 2.14.2 *doplnění odpovědi* (celkem 13). Kontrola a opravování odpovědi byla reprezentována např. výroky: *Ve druhém poslechu jsem to zkontroloval (Ž69)*; *Při druhém poslechu jsem změnil dvě odpovědi (Ž68)*; nebo *To, co jsem už měla, jsem si kontrolovala (Ž48)*. Doplňování odpovědi při druhém poslechu pak žáci popisovali např. následovně: *Něco jsem doplnila až při opakování poslechu (Ž62)*; *Při 2. poslechu jsem se soustředila na věci, které jsem nestihla (Ž30)*.

Kategorie 2.6, tj. *souběžně poslech a písemné odpovídání*, byla zastoupena celkem ve 25 případech. V osmi případech žáci nediferencovali, zda se jednalo o poslech první či druhý, např.: *Během poslechu jsem zaškrtovala odpovědi (Ž62)*; *Při poslechu jsem doplňovala odpovědi (Ž55)*; *Poslouchala jsem a zároveň dopisovala k číslům písmena (Ž48)*. Ve většině případů však žáci mezi prvním a druhým poslechem diferencovali, resp. si uvědomovali jednak fakt, že zodpovídají otázky v průběhu poslechu, ale i to, zda v průběhu poslechu prvního, tj. kategorie 2.6.1 *souběžně 1. poslech a odpovídání* (celkem 11), např. *4 odpovědi jsem zaškrtnul hned při prvním poslechu (Ž61)*; *Pustili jsme si to poprvé a já se snažila vše nějak doplnit (Ž37)*, nebo druhého, tj. 2.6.2 *souběžně 2. poslech a odpovídání* (celkem 6), např. *Při druhé nahrávce jsem si to doplnila (Ž64)*; *To, co jsem nestihla v „1. kole“, jsem si doplnila ve „2. kole“ (Ž48)*.

Poslední, relativně hojně zastoupenou, kategorií byla kategorie 2.11 *překlad poslechového textu* (celkem 17). Zastoupena byla jednak obecně (celkem 4) ve výrocih typu: *Přeložila jsem si to (Ž50)*; *Zkoušela jsem si to přeložit (Ž22)*. Je zajímavé, že v případech, kde žáci popisovali tuto strategii podrobněji, se zaměřili pouze na překlad celého poslechového textu, příp. pak překlad používali pouze při prvním poslechu. Naopak žáci nezmiňovali překlad textu při druhém poslechu či překlad vybraných slovíček, frází či vět. Kategorie 2.11.1, tj. *poslech a překlad celého poslechového textu* (celkem 8), byla žáky popisována např.: *Vnímala jsem a zároveň si překládala*

celý rozhovor (Ž71); *Celé jsem si to přeložila* (Ž48); *Poslouchala jsem rozhovor a překládala jsem si to v duchu* (Ž50). Někteří žáci navíc specifikovali překlad během prvního poslechu, tj. kategorie 2.11.1.1 *překlad poslechového textu během 1. poslechu* (celkem 5) – *Při prvním poslechu jsem si rozhovor přeložila* (Ž71). Je zajímavé, že žáci, kteří volili jako jednu ze strategií právě překlad poslechového textu, jsou z velké většiny žáci úspěšní.

Kategorie 2.3 [re], tj. *poslech s cílem detailního pochopení obsahu celého textu*, byla identifikována pouze v sedmi případech, a to navíc pouze u pěti žáků. Tato nízká četnost výskytu dané žákovské strategie je s ohledem na charakter zadaných poslechových úkolů pochopitelná, jelikož úkoly byly zaměřeny spíše na poslech specifických informací. Přesto někteří žáci vědomě zvolili strategii rozvíjející „analytický“ (totální) poslech cílený na pochopení obsahu celého textu (Janíková, 2008), tzn. získávání detailních informací (*extracting detailed information*) (Harmer, 1991, s. 184). Snahu pochopit celý obsah poslechového textu popisovali žáci např. následovně: *Snažila jsem se porozumět všemu, co říkají* (Ž74); *Snažila jsem se zachytit všechny informace, které tam proběhly* (Ž33); *Zaměřovala jsem se na to, abych rozuměla celému textu* (Ž23); *Soustředil jsem se na každé slovo* (Ž66).

Poslední žáky užívanou strategií byla 2.12 [re], tj. *dělání si poznámek během poslechu*, a to konkrétně jako podkategorie 2.12.1, tj. *dělání si poznámek během prvního poslechu*. Tato kategorie, kterou rovněž popisuje např. Janíková (2008), byla však identifikována pouze u jednoho žáka, a to dvakrát ve znění: *Po prvním poslechu jsem si udělal poznámky* (Ž69).

Žákovské strategie užívání jazyka ve fázi po poslechu

Ve fázi *po* poslechu bylo identifikováno celkem 164 kategorií, které tvoří cca jednu třetinu z celkového počtu žákovských strategií užívání jazyka. Tato fáze zahrnuje dvě kategorie na úrovni druhého řádu, z nichž první kategorie, 3.1 [re], tj. žákovská strategie *zpracování obsahu poslechového textu*, byla identifikována ve 123 případech, avšak včetně jejích podkategorií, tj. dílčích podrobněji definovaných strategií, byla žáky využita celkem ve 141 případech. Druhá kategorie, 3.2, tj. žákovská strategie *kontrola nebo doplňování odpovědí*, byla sama o sobě identifikována pouze v jednom případě, včetně všech jejích podkategorií pak celkem ve 23 případech.

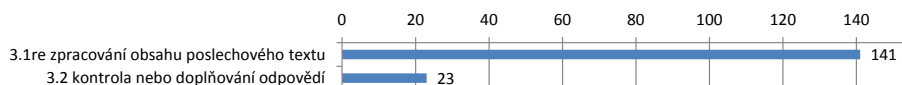
Stejně jako u strategií užívání jazyka ve fázi *během* poslechu byly ve fázi *po* poslechu identifikovány i podkategorie vnořené, tj. kategorie třetího i čtvrtého řádu.

Tabulka 90

Žákovské strategie užívání jazyka ve fázi po poslechu

kategorie: 3. po poslechu	absolutní četnost
3.1re zpracování obsahu poslechového textu	123
3.1.1 vylučování odpovědí	4
3.1.1.1 vylučování (vyškrtávání) nesprávných odpovědí po prvním poslechu	0
3.1.1.2 vylučování (vyškrtávání) nesprávných odpovědí po druhém poslechu	0
3.1.2 odhadování odpovědí na základě kontextu	2
3.1.2.1 odhadování po prvním poslechu	0
3.1.2.2 odhadování po druhém poslechu	0
3.1.3 tipování (bez rozmýšlení)	12
3.1.3.1 tipování po prvním poslechu	0
3.1.3.2 tipování po druhém poslechu	0
3.2 kontrola nebo doplňování odpovědí	1
3.2.1 kontrola odpovědí	2
3.2.1.1 kontrola odpovědí po prvním poslechu	0
3.2.1.2 kontrola odpovědí po druhém poslechu	5
3.2.2 doplňování odpovědí po druhém poslechu	15

Následující graf (obr. 49) poskytuje pohled na výběr kategorií, které byly ve fázi po poslechu analyzovány.



Obrázek 49. Analyzované žákovské strategie užívání jazyka druhého řádu ve fázi po poslechu: dle četnosti výskytu.

Na jednotlivé kategorie druhého řádu nahlédneme dle četnosti jejich výskytu (viz obr. 49), a to včetně jejich vnořených podkategorií. Zaměříme se tudíž na kategorie 3.1 a 3.2.

Kategorie 3.1 [re], tj. žákovská strategie *zpracování obsahu poslechového textu*, byla včetně všech jejích podkategorií identifikována celkem 141krát. Ve 123 případech se jednalo obecně o výše uvedenou kategorii 3.1 [re], a to v souladu s v teorií definovanou strategií užívanou *po* poslechu, tzv. zpracování obsahu textu (Janíková, 2008). V rámci této kategorie žáci popisovali vlastní strategie, jak ke zpracování poslechového textu přistupovali, např.: *A pak jsem zaškrtnl* (Ž78); *Zatřhl jsem správnou odpověď* (Ž77); *Doplnil jsem, co jsem rozuměl* (Ž77); *Nakonec jsem to pořádně přepsal* (Ž69); *Vybral jsem správnou odpověď* (Ž20). Kategorie byla dále vnitřně sycena dalšími třemi

podkategoriemi. Kategorie 3.1.1, tj. strategie *vylučování odpovědi* žáky (celkem 4), nebyla zastoupena hojně, nelze ji tedy ani nikterak hlouběji interpretovat; objevily se jasné výroky typu: *Při poslechu jsem postupovala vylučovací metodou* (Ž29); *Potom vylučovacím způsobem* (Ž23). Obdobně kategorie 3.1.2, tj. strategie *odhadování odpovědi na základě kontextu* (celkem 2), není kategorií hlouběji interpretovatelnou, jelikož byla využita pouze jedním žákem, a to: *Pokusil jsem se to odhadnout a Snažil jsem se odhadnout* (Ž24). Je zajímavé, že jsou tyto dvě strategie (zejména kategorie 3.1.2) užívání jazyka žáky zastoupeny sporadicky, a to především s ohledem na jejich jasné popsání v teoretických lingvodidaktických publikacích, např. strategie vyvozování významu z kontextu (*deducing meaning from context*, Harmer, 1991, s. 184), ale i možnost transferu této strategie z jazyka mateřského. Poslední, i když nejčteněji zastoupenou, podkategorií byla kategorie 3.1.3, tj. *tipování (bez rozmyšlení)* (celkem 12). Přestože nelze tuto strategii označit přímo za strategii užívání jazyka žáka, ale spíše za strategii testovou, tedy strategii plnění zadaného úkolu, vyskytovala se relativně hojně a jasně poukazovala na fakt, že oproti teorii i možným předpokladům učitelů, žáci při nedostatku porozumění textu inklinují k tipování odpovědi bez rozmyšlení (oproti snaze odhadnout odpověď z kontextu). Jako typické výroky v této kategorii se objevily např. *Doplňoval jsem bez rozmyšlení* (Ž58); *Psala jsem mé tipovací odpovědi* (Ž39). Z uvedených výroků je zřejmé, že žáci tipovali v rámci úkolů více odpovědí, ba všechny. Objevily se však i výroky, kdy žáci odhadovali pouze ty odpovědi, které nebyli schopni na základě poslechu doplnit, např. *Tipovala jsem, co možná byla 1* (Ž35). Dále se pak v jednom případě objevila zajímavá odpověď^c, a to výpověď^c o tipování v anglickém jazyce: *Random* (Ž41).

Kategorie 3.2, tj. *kontrola nebo doplňování odpovědi*, byla včetně všech jejích podkategorií identifikována celkem 23krát. Výše uvedená kategorie 3.2 se ve výrocích žáků objevila jednou, a to: *Po druhém poslechu jsem si uvědomila, že u Lucy je G a ne E* (Ž75). Podkategorie 3.2.1, tj. *kontrola odpovědi*, se pak ve výrocích žáků objevila pouze ve dvou případech, a to navíc u jednoho žáka: *Poté jsem si to ještě prošla a snažila se v hlavě nějak vzpomenout, jestli to tak bylo; Ještě jednou jsem si to nakonec prošla* (Ž37). Ještě hlouběji v této oblasti žáci explicitně diferencovali kontrolu odpovědi po druhém poslechu, tj. strategie 3.2.1.2 *kontrola odpovědi po druhém poslechu*, kterou bylo možno identifikovat v pěti případech, např. *U 2. jsem vylučovací metodou došla ke správné odpovědi* (Ž46); *Vše jsem si ještě jednou překontrolovala a přečetla* (Ž37). Z předešlého výroku je zřejmé, že se jedná o druhý poslech. Kromě kontroly odpovědi po prvním a druhém poslechu se žáci hojně vyjadřovali také k tomu, že po ukončení poslechu, tedy po poslechu druhém, další odpovědi doplňovali, tj. kategorie 3.2.2 *doplňování odpovědi po druhém poslechu* (celkem 15), např. *Většinou to doplním až napodruhé* (Ž72); *Většinou odpovědi jsem doplnil až na druhý pokus* (Ž68); *Něco jsem musela doplnit až po druhém poslechu* (Ž62).

Ostatní žakovské strategie užívání jazyka ve všech fázích poslechu

Tabulka 91

Ostatní žakovské strategie užívání jazyka ve všech fázích poslechu

kategorie: 4. ostatní	absolutní četnost
4.1 spolupráce se spolužákem	2
4.2 opisování od spolužáka	0
4.3 požádání o pomoc učitele	0
4.4 používání slovníku apod.	0
4.5 další kompenzační strategie	2
4.5x zaměření se na známá slova	3

Kategorie 4, která fungovala jako tzv. „sběrná“ kategorie pro *ostatní* žakovské strategie užívání jazyka, a to zejména strategie kompenzační, obsahovala výroky žáků ve třech jejích podkategoriích (dvou předem definovaných a jedné podkategorie indukované) s celkovou četností výskytu sedmi žakovských strategií. Žakovská strategie 4.1, tj. *spolupráce se spolužákem* (celkem 2), nebyla explicitně žáky popisována jako kooperace mezi žáky, ale spíše jako nahlížení ke spolužákovi pro pomoc či inspiraci, např. *Díval jsem se k sousedovi, ale neopisoval jsem* (Ž79). *Další kompenzační strategie*, tj. kategorie 4.5, byla identifikována celkem v pěti případech. Z toho ve dvou se jednalo přímo o kategorii 4.5, která je v souladu s klasifikací dle Janíkové (2008) zaměřena na odvozování významu slov z kontextu (Janíková tuto strategii řadí mezi strategie užívané ve fázi *během* poslechu), např. *I když jsem nerozuměla úplně všemu, snažila jsem se odvodit nějaká slova* (Ž74). Odhadování významu slov z kontextu popisují jako strategii učení se cizím jazykům např. i Williamsová a Burden (2007) či Brown (2000). Nově indukovaná podkategorie 4.5x, tj. *zaměření se na známá slova* (celkem 3), byla v úzké souvislosti s kategorií předešlou, avšak žáci se oproti odvozování významu neznámých slov z kontextu poslechového textu zaměřovali v textu na slova jim známá, např. *Snažila jsem se soustředit na slovíčka, která znám* (Ž73); *Hledala jsem známá slova, kterým rozumím* (Ž70).

13.1.2 Žakovské strategie užívání jazyka ve vztahu k úspěšnosti žáka v řečové dovednosti: poslech

V rámci řečové dovednosti poslechu byla více než polovina žáků při řešení poslechových úkolů úspěšná, tj. cca 62 % žáků. Ze 79 žáků bylo úspěšných 49 a neúspěšných 30 (viz tab. 92).

Tabulka 92

Přehled úspěšných a neúspěšných žáků v dovednosti poslechu

úspěšnost žáků v poslechu	absolutní počet žáků	počet žáků v %
úspěšní žáci	49	62,02
neúspěšní žáci	30	37,98
celkem	79	100

Tato kapitola je věnována strategiím užívání jazyka u úspěšných a následně neúspěšných žáků v řečové dovednosti poslechu. Považujeme však za nutné zdůraznit, že vzhledem k tomu, že v ohnisku našeho zájmu byly strategie užívání jazyka v rámci jednotlivých řečových dovedností, vyskytly si i takové případy, kdy přestože žák či žákyně splňovali podmínky úspěšnosti v celé řečové dovednosti (např. poslechu), nespĺňovali kritéria úspěšnosti v rámci všech řešených úkolů (např. v rámci řešení tří úkolů zaměřených na řečovou dovednost poslechu nedosáhlo 70% v jednom úkolu 26 žáků ze 49, tj. 53 %). Strategie, které byly použity žáky při řešení úkolu, v rámci něhož nedosáhli 70%, nezahrnujeme do kvalitativní analýzy.

13.1.2.1 Strategie užívání jazyka úspěšnými žáky v řečové dovednosti: poslech

V rámci řešení úkolů zaměřených na řečovou dovednost poslechu bylo u žáků vyhodnocených jako úspěšní (49 žáků, tj. 62% z celkového počtu 79) identifikováno celkem 283 strategií užívání jazyka, tj. strategií užívaných žáky *před* poslechem, *během* něj, *po* něm a *ostatní* strategie (viz tabulka 93). Dále pak byla dle kategoriálního systému ve výrocích žáků kódována kategorie 5, tj. *subjektivní hodnocení* obtížnosti řešení úkolů (celkem 58), která není do tabulky 93 zahrnuta, jelikož poskytuje kontextuální informace.

Tabulka 93

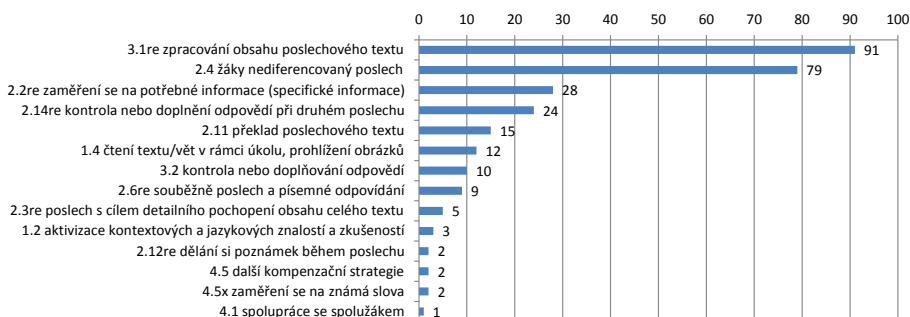
Četnost výskytu kategorií druhého řádu u úspěšných žáků: poslech

kategorie	absolutní četnost	relativní četnost
1. před poslechem – celkem	15	5,30
1.1 identifikace a uvědomění si cíle poslechového úkolu	0	0,00
1.2 aktivizace kontextových a jazykových znalostí a zkušeností	3	1,06
1.3 formulace hypotéz a očekávání od poslechového textu	0	0,00
1.4 čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků	12	4,24
1.5 překlad textu (vět v rámci úkolu)	0	0,00
2. během poslechu – celkem	163	57,60
2.1 soustředění se na hlavní myšlenky poslechového textu	0	0,00
2.2re zaměření se na potřebné informace (specifické informace)	28	9,89
2.3re poslech s cílem detailního pochopení obsahu celého textu	5	1,77
2.4 žáky nediferencovaný poslech	79	27,92
2.5 ověření správnosti prvotních hypotéz o obsahu poslechového textu	0	0,00
2.6 souběžně poslech a písemné odpovídání	9	3,18
2.11 překlad poslechového textu	15	5,30
2.12re dělán si poznámek během poslechu	2	0,71
2.14re kontrola nebo doplnění odpovědí při druhém poslechu	24	8,48
3. po poslechu – celkem	101	35,69
3.1re zpracování obsahu poslechového textu	91	32,16
3.2 kontrola nebo doplňování odpovědí	10	3,53
4. ostatní – celkem	5	1,77
4.1 spolupráce se spolužákem	1	0,35
4.2 opisování od spolužáka	0	0,00
4.3 požádání o pomoc učitele	0	0,00
4.4 používání slovníku apod.	0	0,00
4.5 další kompenzační strategie	2	0,71
4.5x zaměření se na známá slova	2	0,71

Z výše uvedené tabulky 93 je zřejmé, že žákovské strategie užívání jazyka žáky se objevily napříč všemi čtyřmi oblastmi našeho kategoriálního systému, tj. strategie užívání jazyka: 1) *před poslechem*: celkem 15 výskytů, 2) *během poslechu*: celkem 162 výskytů, 3) *po poslechu*: celkem 101 výskytů, 4) *jiné/ostatní* strategie užívání jazyka: celkem 5 výskytů, 5) *subjektivní hodnocení*: 58 výskytů.

V rámci výroků úspěšných žáků bylo na úrovni druhého řádu (podrobnější podkategorie se u úspěšných žáků neobjevily) identifikováno celkem 14 kategorií z našeho kategoriálního systému. Ze žákovských strategií užívání jazyka při řešení poslechových úkolů, tj. oblastí 1, 2 a 3, jich bylo zastoupeno 11. V kategorii *ostatní* (tj. v oblasti 4) bylo identifikováno 3 kategorie.

U úspěšných 49 žáků tedy bylo celkem analyzováno 283 výroků, tj. žákovských strategií spadajících celkem do 14 kategorií. Četnost výskytu úspěšnými žáky užívaných strategií byla relativně rozmanitá (viz obr. 50).



Obrázek 50. Absolutní četnost výskytu analyzovaných kategorií druhého řádu u úspěšných žáků: poslech.

Obdobně jako při vzhledu do všech žákovských strategií užívání jazyka při plnění poslechových úkolů i zde u úspěšných žáků nahlédneme na jednotlivé kategorie v souladu s klasifikací strategií dle fází jejich užívání, a to fází *před* poslechem, *během* něj a *po* něm, následně pak na kategorii *ostatní*.

Strategie užívání jazyka u žáků úspěšných v řečové dovednosti: ve fázi před poslechem

Nejčetněji zastoupenou kategorií byla u úspěšných žáků (stejně jako u všech žáků, viz výše) v předposlechové fázi kategorie 1.4, tj. žákovská strategie *čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků* (celkem 12). Žáci opět nediferencovali mezi prvním a druhým poslechem. Dále pak se zde objevila již pouze kategorie 1.2, tj. *aktivizace kontextových a jazykových znalostí a zkušeností* (celkem 3), která byla stejně jako výše uvedená pouze ve výrocích jednoho žáka.

Strategie užívání jazyka u žáků úspěšných v řečové dovednosti: ve fázi během poslechu

Nejčetněji zastoupenou kategorií byla žákovská strategie 2.4, tj. *(žáky nediferencovaný) poslech* (celkem 79). Nejvíce žáci opět popisovali tuto kategorii na uvedené druhé úrovni obecnosti (celkem 56). Diferenci mezi prvním a druhým poslechem pak vykazovali obdobnou jako u celého výzkumného vzorku, tj. více (celkem 13) nediferencovaný první poslech a dále pak (celkem 10) nediferencovaný druhý poslech. I přes relativní podobnost v poměrech využitých strategií lze poukázat na fakt, že úspěšní žáci využívají tyto strategie hojněji než žáci neúspěšní.

Dále pak byla hojně zastoupena kategorie 2.2 [re] *zaměření se na potřebné informace (specifické informace)* (celkem 28), což lze v souvislosti s úspěšností žáků považovat za logické, jelikož charakter úkolů si tento přístup k jejich řešení vyžadoval. Podkategorie 2.2.1 *zaměření se na potřebné informace u prvního poslechu* se u úspěšných žáků neobjevila, naopak podkategorie 2.2.2 *zaměření se na potřebné informace u druhého poslechu* u nich byla identifikována celkem ve 3 případech, tj. ve stejném počtu jako v celém zkoumaném souboru. Pouze úspěšní žáci tedy tuto strategii využívají.

Úspěšní žáci rovněž relativně hojně (celkem 24) využívali strategii 2.14 [re], tj. *kontrolu nebo doplnění odpovědi při druhém poslechu*. Vnitřní diferenciací této kategorie je relativně vyvážená, tj. celkem čtyři výskyty na druhé úrovni 2.14 [re], dále pak po deseti výskytech (v obou případech více než polovina výskytů v celém zkoumaném vzorku) v kategoriích 2.14.1 *kontrola a oprava odpovědi* a 2.14.2 *doplnění odpovědi*. Tento „zodpovědný“ přístup k řešení zadaných úkolů měl pravděpodobně rovněž vliv na úspěšnost jejich řešení.

V neposlední řadě lze za zajímavý označit fakt, že strategie 2.11 *překlad poslechového textu* se u úspěšných žáků objevila v 15 případech, přičemž u celého zkoumaného souboru se překlad objevil celkem v 17 případech. Z uvedeného je zřejmé, že překladu poslechového textu využívali až na dvě výjimky pouze žáci úspěšní. V tomto kontextu považujeme za zajímavé, že v rámci dvou podkategorií této kategorie byly tyto strategie, tj. strategie poslechu, používány pouze úspěšnými žáky: 2.11.1 *poslech a překlad celého poslechového textu* (celkem 8 výskytů z 8 v celém zkoumaném souboru); 2.11.1.1 *překlad poslechového textu během 1. poslechu* (celkem 5 výskytů z 5 v celém zkoumaném souboru).

Kategorie 2.6 [re], tj. žakovská strategie popisující *souběžně poslech a písemné odpovídání*, byla naopak u úspěšných žáků zastoupena méně často (celkem 9) než u žáků neúspěšných (3 výskyty v každé kategorii a podkategorii, tj. 2.6 [re] *souběžně poslech a písemné odpovídání*, 2.6.1 *souběžně 1. poslech a odpovídání*, 2.6.2 *souběžně 2. poslech a odpovídání*). Úspěšní žáci se tedy pravděpodobně většinou na poslech sous-tředili a následně zodpovídali zadané otázky.

Poslední dvě kategorie, které byly zastoupeny pouze marginálně, byly kategorie 2.3 [re] *poslech s cílem detailního pochopení obsahu celého textu* (celkem 5) a 2.12 [re] *dělání si poznámek během poslechu*, resp. podkategorie 2.12.1 *dělání si poznámek během prvního poslechu* (celkem 2).

Strategie užívání jazyka u žáků úspěšných v řečové dovednosti: ve fázi po poslechu

V poposlechové fázi byla distribuce dvou hlavních kategorií u úspěšných žáků srovnatelná s distribucí těchto kategorií v rámci celého zkoumaného souboru. Kategorie 3.1 [re], tj. strategie *zpracování obsahu poslechového textu*, byla nejčastěji zastoupenou kategorií druhého řádu (celkem 91). Její vnitřní diferenciací a porovnání s žáky

neúspěšnými (celkem 63 výskytů) napovídá, že tato kategorie, resp. využívání poposlechových strategií užívání jazyka pozitivně souvisí s úspěšností řešení zadaných úkolů. Nejvíce byla zastoupena ve výrocích žáků samotná kategorie 3.1 [re] (celkem 81). Dále pak vnitřní diference kategorie 3.1 [re] reflektovala rozložení kategorií u celého zkoumaného souboru, avšak jako velmi zajímavý a pro úspěšné žáky symptomatický lze označit fakt, že zatímco v kategoriích 3.1.1 *vylučování odpovědí* (celkem 3) a 3.1.1.2 *vyučování (vyškrtávání) nesprávných odpovědí po 2. poslechu* (celkem 2) úspěšní žáci reprezentovali (kromě jednoho výroku) celý výzkumný soubor, tj. tyto strategie byly úspěšnými žáky užívány, v kategorii 3.1.3 *tipování (bez rozmyšlení)* úspěšným žákům přináležejí méně než polovina identifikovaných výroků (celkem z 12).

Kategorie 3.2 *kontrola nebo doplňování odpovědí* se u úspěšných žáků objevila celkem v 10 případech. Velmi zajímavé je, že oproti celému zkoumanému souboru úspěšní žáci využívali pouze strategie 3.2.2 *doplňování odpovědí po druhém poslechu* (celkem 10).

Ostatní strategie užívání jazyka u žáků úspěšných v řečové dovednosti: ve všech fázích poslechu

Ostatní žakovské strategie, tj. kategorie 4.1, se u úspěšných žáků objevila celkem v pěti případech (v celém výzkumném vzorku celkem 7). Je tudíž zřejmé, že ostatní strategie byly využívány zejména žáky úspěšnými, a to v jednom případě na úrovni obecné – 4.1, následně pak po dvou případech v podkategoriích 4.5 další kompenzační strategie a v nově indukované kategorii specifické pouze pro úspěšné žáky – 4.5x zaměřením se na známá slova.

13.1.2.2 Strategie užívání jazyka žáky neúspěšnými v řečové dovednosti: poslech

V rámci řešení úkolů zaměřených na řečovou dovednost poslechu bylo u žáků, kteří byli vyhodnoceni jako žáci neúspěšní (30 žáků, tj. 38% z celkového počtu 79), identifikováno celkem 164 strategií užívání jazyka, tj. strategií užívaných žáky *před* poslechem, *během* něj, *po* něm a *ostatní* strategie (viz tabulka 94). Dále pak byla dle kategoriálního systému kódována kategorie 5, tj. *subjektivní hodnocení obtížnosti řešení úkolu*, kterou žáci popsali celkem ve 28 případech. Kategorie 5 stejně jako výše není do tabulky 94 zahrnuta, slouží pouze jako tzv. kontextuální informace.

Tabulka 94

Přehled žákovských strategií užívání jazyka na úrovni druhého řádu: neúspěšní žáci: poslech

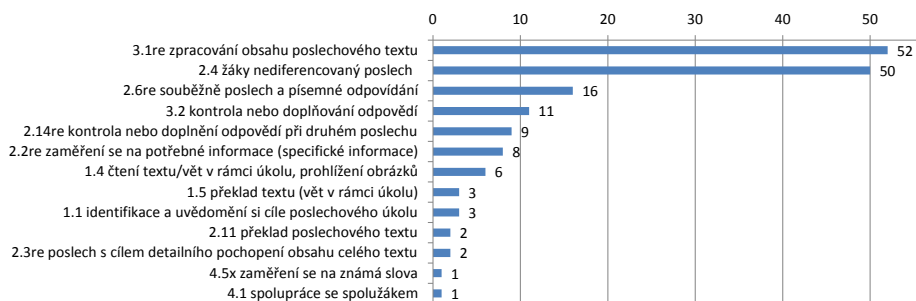
kategorie	absolutní četnost	relativní četnost
1. před poslechem – celkem	12	7,32
1.1 identifikace a uvědomění si cíle poslechového úkolu	3	1,83
1.2 aktivizace kontextových a jazykových znalostí a zkušeností	0	0,00
1.3 formulace hypotéz a očekávání od poslechového textu	0	0,00
1.4 čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků	6	3,66
1.5 překlad textu (vět v rámci úkolu)	3	1,83
2. během poslechu – celkem	87	53,06
2.1 soustředění se na hlavní myšlenky poslechového textu	0	0,00
2.2 zaměření se na potřebné informace (specifické informace)	8	4,88
2.3 poslech s cílem detailního pochopení obsahu celého textu	2	1,22
2.4 (žáci nediferencovaný) poslech	50	30,49
2.5 ověření správnosti prvotních hypotéz o obsahu poslechového textu	0	0,00
2.6 souběžně poslech a písemné odpovídání	16	9,76
2.11 překlad poslechového textu	2	1,22
2.12 děláním si poznámek během poslechu	0	0,00
2.14 kontrola nebo doplnění odpovědí při druhém poslechu	9	5,49
3. po poslechu – celkem	63	44,42
3.1 zpracování obsahu poslechového textu	52	31,71
3.2 kontrola nebo doplňování odpovědí	11	6,71
4. ostatní – celkem	2	1,22
4.1 spolupráce se spolužákem	1	0,61
4.2 opisování od spolužáka	0	0,00
4.3 požádání o pomoc učitele	0	0,00
4.4 používání slovníku apod.	0	0,00
4.5 další kompenzační strategie	0	0,00
4.5x zaměření se na známá slova	1	0,61

Z výše uvedené tabulky 94 je zřejmé, že strategie užívání jazyka žáky se objevily napříč všemi čtyřmi oblastmi našeho kategoriálního systému, tj. strategie užívání jazyka: 1) *před poslechem*: celkem 12 výskytů, 2) *během poslechu*: celkem 87 výskytů, 3) *po poslechu*: celkem 63 výskytů, 4) *jiné/ostatní* strategie užívání jazyka: celkem 2 výskytů, 5) *subjektivní hodnocení* řešení úkolu, celkem 28 výskytů.

V rámci výroků neúspěšných žáků bylo na úrovni druhého řádu (podrobnější podkategorie se u úspěšných žáků neobjevily) identifikováno celkem 13 kategorií z našeho kategoriálního systému. Ze žákovských strategií užívání jazyka při řešení poslechových úkolů, tj. oblasti 1, 2 a 3, jich bylo zastoupeno 11. V kategorii *ostatní* (tj. v oblasti 4) bylo identifikováno 2 kategorie.

U neúspěšných 30 žáků tedy bylo celkem analyzováno 164 výroků, tj. žákovských strategií spadajících celkem do 13 kategorií.

Četnost výskytu užívaných strategií byla u neúspěšných žáků rovněž velmi různá, což dobře ilustruje rozmanitost následujícího grafu (viz obr. 51).



Obrázek 51. Absolutní četnost výskytu analyzovaných kategorií druhého řádu u neúspěšných žáků: poslech.

Obdobně jako výše i u neúspěšných žáků zde nahlédneme na jednotlivé kategorie v souladu s klasifikací strategií dle fází jejich užívání, a to fází *před* poslechem, *během* něj a *po* něm, následně pak na kategorii *ostatní*. Celkově považujeme za symptomatické, že neúspěšní žáci ve všech oblastech (tj. 1 až 4) používali méně strategií užívání jazyka než žáci úspěšní.

Strategie užívání jazyka u žáků neúspěšných v řečové dovednosti: ve fázi před poslechem

Nejčetněji zastoupenou kategorií byla u neúspěšných žáků (stejně jako u všech žáků a žáků úspěšných, viz výše) v předposlechové fázi kategorie 1.4, tj. žákovská strategie *čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků* (celkem 6). Žáci opět nediferencovali mezi prvním a druhým poslechem. U neúspěšných žáků se oproti žákům úspěšným neobjevila kategorie 1.2, tj. *aktivizace kontextových a jazykových znalostí a zkušeností*. Naopak bylo možno ve výrocích žáků identifikovat kategorie 1.1 *identifikace a uvědomění si cíle poslechového úkolu* (celkem 3) a 1.5 *překlad text/vět v rámci úkolu* (celkem 3).

Strategie užívání jazyka u žáků neúspěšných v řečové dovednosti: ve fázi během poslechu

Nejčetněji zastoupenou kategorií byla žákovská strategie 2.4, tj. (*žáky nediferencovaný poslech*) (celkem 87), tj. četnější než u žáků úspěšných, což poukazuje na fakt, že méně úspěšní žáci nejsou schopni vědomě volit strategie relevantní k charakteru zadaných úkolů. Nejvíce však žáci opět popisovali tuto kategorii na uvedené druhé úrovni obecnosti (celkem 50). Diferenci mezi prvním a druhým poslechem pak vykazovali obdobnou jako u celého výzkumného vzorku.

Druhou nejčteněji zastoupenou kategorií byla (rozdílně od úspěšných žáků) kategorie 2.6 [re], tj. žákovská strategie popisující *souběžně poslech a písemné odpovídání* (celkem 16). Zdá se, že žáci, kteří jsou v řešení jazykových úkolů méně úspěšní, podléhají snaze odpovídat na zadané otázky okamžitě, tj. bez pozorného soustředěného poslechu s cílem porozumět konkrétním informacím.

Neúspěšní žáci rovněž oproti žákům úspěšným využívali méně (9 celkem 9) strategií 2.14 [re], tj. *kontrolu nebo doplnění odpovědi při druhém poslechu*. Tento přístup by mohl naznačovat buď nezáměr o daný jazykový úkol, nebo nepocítěnou potřebu odpovědi kontrolovat.

Méně pak byla zastoupena kategorie 2.2 [re] *zaměření se na potřebné informace (specifické informace)* (celkem 8 oproti 28 u žáků úspěšných). Vzhledem k tomu, že charakter úkolu si tento přístup k jejich řešení vyžadoval, je očekávající, že neúspěšní žáci tuto strategii volili pouze sporadicky.

Poslední kategorie, zastoupeny pouze marginálně, byly kategorie: 2.3 [re] *poslech s cílem detailního pochopení obsahu celého textu* (celkem 2) a 2.11 *překlad poslechového textu* (celkem 2). Za pozornost stojí zejména opomíjení překladu poslechového textu a jeho částí u neúspěšných žáků, přičemž překlad však není možno považovat za strategii, která by měla být hodnocena jako strategie obecně žádoucí (např. Thornbury, 2002).

Strategie užívání jazyka u žáků neúspěšných v řečové dovednosti: ve fázi po poslechu

V poposlechové fázi byla distribuce dvou hlavních kategorií u neúspěšných žáků srovnatelná s distribucí těchto kategorií v rámci celého zkoumaného souboru i žáků úspěšných, i když opět v nižší četnosti výskytu. Kategorie 3.1 [re], tj. strategie *zpracování obsahu poslechového textu*, byla nejčteněji zastoupenou kategorií (celkem 52). Kategorie 3.2 *kontrola nebo doplňování odpovědi* se u úspěšných žáků objevila celkem v 11 případech.

Ostatní strategie užívání jazyka u žáků neúspěšných v řečové dovednosti: ve všech fázích poslechu

Ostatní žákovské strategie, tj. kategorie 4., se u úspěšných žáků objevila celkem ve dvou případech (oproti celému výzkumnému vzorku: celkem 7). Je tudíž zřejmé, že ostatní strategie byly využívány zejména žáky úspěšnými, ne neúspěšnými. Identifikována byla pouze podkategorie 4.1 *spolupráce se spolužákem* (celkem 1) a nově indukovaná kategorie 4.5x *zaměření se na známá slova* (celkem 1).

13.1.2.3 Subjektivní hodnocení úkolu ve vztahu k úspěšnosti žáků v řečové dovednosti: poslech

Obecně bylo ve velké míře možno vztahovat úspěšnost, příp. neúspěšnost v řešení úkolů žáky, ke kontextové kategorii 5, tj. *subjektivní hodnocení* řešení úkolu. Celkem bylo v oblasti subjektivního hodnocení identifikováno 86 výroků žáků (viz obr. 45) v rámci 8 kategorií a podkategorií (viz tab. 95).

Tabulka 95

Subjektivní hodnocení úkolu nebo problémů s úkolem: poslech

kategorie	absolutní četnost
5. subjektivní hodnocení	4
5.1 hodnocení obtížnosti úkolu	4
5.1.1 považování úkolu za snadný	27
5.1.2 považování úkolu za obtížný	6
5.2 dílčí problémy s úkolem	11
5.2.1 problém s porozuměním zadání úkolu	0
5.2.2 problém s porozuměním obsahu poslechového textu	24
5.2.3 problém s (jazykovou) formou	7
5.2.4 problém s časem na úkol	3

Distribuce výše uvedených kategorií byla u úspěšných a neúspěšných žáků následující (viz tab. 96).

Tabulka 96

Četnosti výskytu kategorie subjektivního hodnocení u úspěšných a neúspěšných žáků: poslech

kategorie	úspěšní žáci		neúspěšní žáci	
	absolutní četnost	počet v %	absolutní četnost	počet v %
5. subjektivní hodnocení	4	8,16	0	0,00
5.1 hodnocení obtížnosti úkolu	25	51,02	12	40,00
5.2 dílčí problémy s úkolem	29	59,18	16	53,33

Subjektivní hodnocení úkolu: žáci úspěšní v poslechu

Celkově lze konstatovat, že se úspěšní žáci častěji vyjadřovali k oblasti hodnocení řešení poslechových úkolů (viz tab. 96). Pouze u žáků úspěšných byly identifikovány výroky (kategorie 5), které vyjadřovaly, zda žáky řešení úkolů bavilo či nikoli, např. *Omluvuji se, ale fakt mě to nebavilo (Ž32); Bylo to moc super (Ž25)*.

Kategorie 5.1.1 *považování úkolu za snadný* (celkem 27 výskytů) byla ve 20 případech identifikována u žáků úspěšných. Zdá se tedy, že žáci, kteří při řešení poslechových úkolů dosahovali dobrých výsledků, cítili motivaci, resp. uvědomovali si fakt, že pro ně řešení úkolů není obtížné, a byli ho schopni i příležitostně odhadnout a popsat, např. *Myslím, že to bylo lehké* (Ž66); *Byl to lehký poslech* (Ž28). Naopak pouze dva úspěšní žáci považovali poslech za obtížný (kategorie 5.1.2), resp. jeden z úkolů obtížnější než úkol předcházející, např. *Tento byl o něco těžší* (Ž16).

Pouze jeden žák uvedl dílčí problém s úkolem (5.2): *Moc mi to nešlo* (Ž70).

Problém s porozuměním obsahu poslechového textu (kategorie 5.2.2) se u úspěšných žáků vyskytl ve 14 případech, např. *Vůbec jsem nechápal* (Ž78). Přestože je tento výskyt vyšší než u žáků neúspěšných, s ohledem na vyšší četnost žáků úspěšných jej lze považovat za relativně vyvážený, tzn. že žáci úspěšní i neúspěšní ve srovnatelné míře pocítují problém s porozuměním poslechu.

Je zajímavé, že v kategorii 5.2.3 *problém s (jazykovou) formou* bylo identifikováno šest výroků (z celkového počtu sedmi) právě u žáků úspěšných. Jednalo se opakovaně o vyjadřování se k problému s hláskováním slov, např. *Nevěděla jsem, jak správně napsat to, co tam speloval* (Ž71). Dále pak by se dalo uvažovat o tom, že žáci měli problém s porozuměním konkrétním slovům, např. *Bylo těžší pochytit čísla napoprvé* (Ž16), z důvodu správné volby poslechové strategie soustředění se na specifické informace (viz podrobněji níže), což s sebou neslo i problémy v porozumění.

Kategorie 5.2.4 *problém s časem na úkol* byla ve všech třech výskytech identifikována u úspěšných žáků. Jednalo se o dva žáky, přičemž oba popisovali problém s časem v souvislosti s potřebou překladu, např. *Ani si to nestihám přeložit* (Ž72). V jednom případě se jednalo o obecný popis nedostatku času: *Zkoušel jsem vždy celý řádek, ale nestíhal jsem* (Ž7).

Subjektivní hodnocení úkolu: žáci neúspěšní v poslechu

Neúspěšní žáci se naopak k oblasti hodnocení řešení poslechových úkolů vyjadřovali méně často, přičemž i těchto žáků bylo oproti žákům úspěšným méně (viz tab. 96).

Pouze 7 žáků z celkového počtu 27 považovalo řešení poslechových úkolů za snadné (kategorie 5.1.1), např. *Opět jsem jim docela dost rozuměla* (Ž49); *Nebylo to zase tak moc těžké* (Ž35). Naopak většina, tj. čtyři neúspěšní žáci (z celkového počtu sedmi) považovali poslech za obtížný, např. *Bylo to těžké* (Ž35).

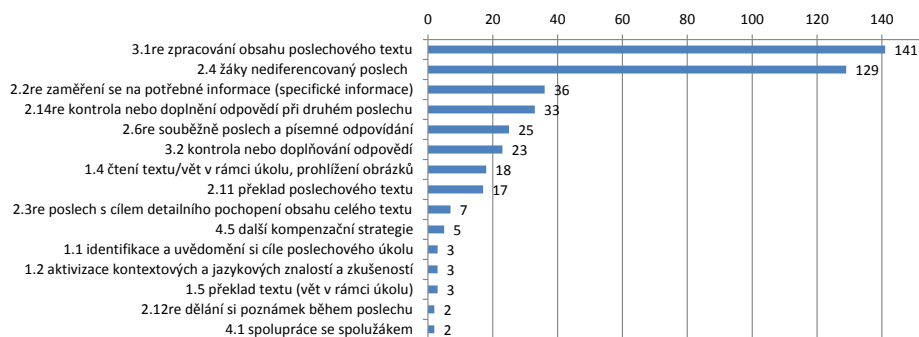
Výroky žáků k dílčím problémům s úkolem (5.2) pocházeli v 10 případech z 11 od žáků neúspěšných, např. *Tenhle poslech se mi moc nepovedl* (Ž23). Z této četnosti výskytu je zřejmé, že si neúspěšní žáci problémy s řešením úkolů uvědomují.

Problém s porozuměním obsahu poslechového textu (kategorie 5.2.2) se u neúspěšných žáků vyskytl v 10 případech, např. *Moc rychle mluví. Nerozuměla jsem jim* (Z35). Jak jsme již uvedli a zdůvodnili výše, žáci úspěšní i neúspěšní ve srovnatelné míře pocítují problém s porozuměním poslechu.

Kategorie 5.2.3 *problém s (jazykovou) formou* byla identifikována pouze v jednom případě (z celkového počtu sedmi), tj. u jednoho neúspěšného žáka. Kategorie 5.2.4 *problém s časem na úkol* u neúspěšných žáků nebyla identifikována vůbec.

13.1.3 Typické žákovské strategie užívání jazyka ve vztahu k úspěšnosti žáka v řečové dovednosti: poslech

Zajímavý pohled na variabilitu v rámci jednotlivých žákovských strategií užívání jazyka nabízí jejich přehled dle četnosti výskytu (viz obr. 52). Je zřejmé, že zatímco vybrané strategie vykazují relativně vysokou četnost výskytu, téměř polovina našich kategorií se objevila víceméně výjimečně (příp. např. pouze u jednoho či dvou žáků, viz níže).



Obrázek 52. Absolutní četnost výskytu typických kategorií druhého řádu: poslech.

Přestože jsme při obecném popisu strategií užívání jazyka celého výzkumného vzorku, úspěšných i neúspěšných žáků, postupovali dle fází jejich užívání, považujeme za hodnotné nahlédnout na strategie užívání jazyka při řešení poslechových (jako i dalších) úkolů dle četnosti jejich výskytu (viz obr. 52).

Konkrétně se pak zaměříme na žákovské strategie užívání jazyka, které se pro danou dovednost, tj. poslech, jeví jako typické. Jako hraniční hodnotu jsme zvolili horní kvartil, tj. v našem případě minimálně 5,14 % výskytu jednotlivých kategorií. Výsledkem tohoto výběru byly kategorie, resp. žákovské strategie, které je tudíž možno označit za strategie typické (viz tab. 97).

Tabulka 97

Přehled typických žákovských strategií užívání jazyka druhého řádu: poslech

kategorie	absolutní četnost	relativní četnost
2.2. [re] zaměření se na potřebné informace (specifické informace)	36	8,05
2.4. (žáky nediferencovaný) poslech	129	28,86
2.6. [re] souběžně poslech a písemné odpovídání	25	5,59
2.14 [re] kontrola nebo doplnění odpovědí při druhém poslechu	33	7,38
3.1. [re] zpracování obsahu poslechového textu	141	31,54
3.2 kontrola nebo doplňování odpovědí	23	5,15

Z celkového počtu 16 kategorií lze jako typické označit 6 z nich. Žákovské strategie užívání jazyka, které lze označit za typické pro řečovou dovednost poslechu na úrovni A2 cizojazyčné komunikační kompetence žáků, byly identifikovány celkem v 387 případech. Typické strategie tvoří 86,57% všech žáky užívaných strategií. Při pohledu na četnosti jejich výskytu je možné je rozdělit do tří oblastí, tj. strategie nejtypičtější, strategie průměrné a strategie sice typické, avšak svým způsobem hraniční.

Jako nejtypičtější je pro celý výzkumný soubor, tj. všech 79 žáků, žákovská strategie 3.1 [re] *zpracování obsahu poslechového textu* (celkem 141), která tvořila jednu třetinu všech žáky užívaných strategií (tj. 31,54 %). Druhou nejtypičtější strategií byla kategorie 2.4, tj. *(žáky nediferencovaný) poslech* (celkem 129), která byla rovněž identifikována téměř ve třetině všech užívaných strategií (tj. 28,86 %). Tyto dvě strategie tedy společně reprezentují celé dvě třetiny všech žáky užívaných strategií.

Další dvě typické strategie užívání jazyka byly 2.2 [re] *zaměření se na potřebné informace – specifické informace* (celkem 36) a 2.14 [re] *kontrola nebo doplnění odpovědí při druhém poslechu* (celkem 33). Obě tyto strategie se objevily v cca 8% případů, dohromady tudíž tvoří cca jednu šestinu všech žáky užívaných strategií. Je zajímavé, že obě tyto kategorie spadají do fáze *během* poslechu.

Poslední dvě strategie, které je možno označit za strategie typické, byly 2.6 [re] *souběžně poslech a písemné odpovídání* (celkem 25) a 3.2 *kontrola nebo doplňování odpovědí* (celkem 23). Každá z těchto strategií tvořila cca 5% ze všech žáky užívaných poslechových strategií.

Je zajímavé, že jako typická strategie se neobjevila žádná strategie z předposlechové fáze. Vzhledem k tomu, že žáky užívané poslechové strategie byly popsány výše, zaměříme se zde na perspektivu jejich nejpravděpodobnější kombinace žáky. Jako typická sekvence strategií při řešení poslechových úkolů na úrovni A2 komunikační kompetence se tedy jeví:

Během poslechu: žáci využívají především (cca 30%) nediferencovaný přístup k poslechu (kat. 2.4), přičemž cca 8% z nich se naopak zaměřuje na vyhledávání potřebných informací v poslechovém textu (kat. 2.2 [re]), což je v souladu se zadáním

našich poslechových úkolů (viz výše); cca 7 % žáků využívá kontroly, příp. doplňování odpovědí při druhém poslechu (kat. 2.14 [re]); cca 5 % žáků pak během poslechu již odpovídá na otázky zadané v úloze (kat. 2.6 [re]).

Po poslechu: většina žáků (cca 30 %) popisovala řešení poslechových úkolů obecně, tj. jako prosté zpracování poslechového textu (3.1 [re]); cca 5 % žáků pak ve fázi po poslechu volí strategii kontroly, příp. doplnění odpovědí (3.2).

Sekvence typických žakovských strategií užívání jazyka: poslech

Vzhledem k tomu, že žáky užívané poslechové strategie byly popsány výše, zaměříme se zde na perspektivu jejich nejpravděpodobnější kombinace žáky, tj. na nejvíce se vyskytující sekvence. Z *předposlechové fáze* nebyla mezi typickými strategiemi zastoupena žádná strategie užívání jazyka. Jako typická sekvence strategií při řešení poslechových úkolů na úrovni A2 komunikační kompetence se tedy jeví:

Během poslechu: žáci využívají především (cca 30 %) nediferencovaný přístup k poslechu (kat. 2.4), přičemž cca 8 % z nich se naopak zaměřuje na vyhledávání potřebných informací v poslechovém textu (kat. 2.2 [re]), což je v souladu se zadáním našich poslechových úkolů (viz výše); cca 7 % žáků využívá kontroly, příp. doplňování odpovědí při druhém poslechu (kat. 2.14 [re]); cca 5 % žáků pak během poslechu již odpovídá na otázky zadané v úloze (kat. 2.6 [re]).

Po poslechu: většina žáků (cca 30 %) popisovala řešení poslechových úkolů obecně, tj. jako prosté zpracování poslechového textu (3.1 [re]); cca 5 % žáků pak ve fázi po poslechu volí strategii kontroly, příp. doplnění odpovědí (3.2).

Tabulka 98 nabízí ukázkou sekvencí strategií, které se v naší analýze ukázaly jako typické. Celkově byly v této oblasti identifikovány pouze žakovské strategie užívané ve fázi během poslechu a po něm. Žák, jehož postupy lze považovat za reprezentativní ukázkou sekvencí strategií v rámci řešení úkolu, se s ohledem na charakter poslechového úkolu (poslech dvakrát) pohyboval od fáze *během* poslechu k fázi *poposlechové* a následně zpět do fáze *během* druhého poslechu (viz tab. 98).

Tabulka 98

Ukázka sekvence typických strategií u vybraného žáka (Ž63): poslech

kategorie	výrok žáka (Ž63)
2.4. (žáky nediferencovaný) poslech 2.4.1. (nediferencovaný) první poslech	Poslechl jsem si nahrávku.
3.1. [re] zpracování obsahu poslechového textu	Co jsem věděl z prvního poslechu, jsem vyplnil.
2.4. (žáky nediferencovaný) poslech 2.4.2. (nediferencovaný) druhý poslech	Poslechl jsem si znovu.
2.14. [re] kontrola nebo doplnění odpovědí při druhém poslechu 2.14.2. doplnění odpovědí	Doplnil jsem zbývající.

13.1.3.1 Typické žákovské strategie užívání jazyka u žáků úspěšných v řečové dovednosti: poslech

Pro volbu typických poslechových strategií u úspěšných žáků opět volíme horní kvartil, tj. v tomto případě minimálně 4,24% výskytu jednotlivých kategorií v souboru žáků, které jsme vyhodnotili jako žáky úspěšné. Kategorie, resp. žákovské strategie uvedené v tabulce 99 lze tedy označit za strategie typické pro žáky úspěšné v námi měřeném poslechu.

Tabulka 99

Přehled typických žákovských strategií užívání jazyka druhého řádu u úspěšných žáků: poslech

kategorie druhého řádu	absolutní četnost	relativní četnost
1.4 čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků	12	4,24
2.2 [re] zaměření se na potřebné informace (specifické informace)	28	9,89
2.4 (žáky nediferencovaný) poslech	79	27,92
2.11 překlad poslechového textu	15	5,30
2.14 [re] kontrola nebo doplnění odpovědí při druhém poslechu	24	8,48
3.1 zpracování obsahu poslechového textu	91	32,16

U 49 úspěšných žáků bylo tedy celkem analyzováno 283 výroků, tj. žákovských strategií, které spadaly celkem do 14 kategorií. Jako typických se ukázalo šest strategií užívání jazyka, které byly identifikovány v 249 výrocích úspěšných žáků. Typické strategie tedy tvoří 87,99 % ze všech strategií užívaných úspěšnými žáky.

Obdobně jako u celého zkoumaného souboru se i zde šest identifikovaných kategorií četností jejich výskytu dělí na tři různé skupiny, tj. strategie nejtypičtější, strategie průměrné a strategie sice typické, avšak svým způsobem hraniční.

Nejčetněji zastoupenou strategií bylo 3.1 [re] *zpracování obsahu poslechového textu* (celkem 91). Druhou velmi hojně zastoupenou kategorií byl 2.4 (*žáky nediferencovaný*) *poslech* (celkem 79). Obě tyto kategorie zastávají nejen stejné místo v řazení typických kategorií dle četnosti výskytu jako u celého zkoumaného souboru (viz kap. 13.1.3), ale obě tyto kategorie opět v součtu zastávají cca dvě třetiny všech strategií užívaných úspěšnými žáky.

Obdobně je tomu i u dalších dvou typických strategií užívání jazyka: 2.2 [re] *zaměření se na potřebné informace (specifické informace)* (celkem 28) a 2.14 [re] *kontrola nebo doplnění odpovědí při druhém poslechu* (celkem 24). Tyto strategie se objevily v cca 8 až téměř 10% případů, což je o trochu více než u celého zkoumaného souboru. Vzhledem k charakteru zadaných úkolů, které vyžadovaly strategii 2.14 [re], je zřejmé, že v souboru úspěšných žáků využilo tuto strategii téměř 10% z nich, což je cca o 2% více než u celého zkoumaného souboru. I s takto malou diferencí lze hypotetizovat, že více úspěšných žáků je schopno volit vhodnou strategii poslechu s ohledem na zadání úkolů.

Poslední skupinou, tj. strategiemi na hranici své typičnosti, jsou strategie, které se ukázaly být specifické pro úspěšné žáky, jelikož se tato skupina jako jediná liší od typických strategií užívaných všemi 79 žáky. Poslední dvě strategie, typické pro úspěšné žáky, jsou 2.11 *překlad poslechového textu* (celkem 15) a 1.4 *čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků* (celkem 12). Využívání překladu v rámci řešení poslechových úkolů jsme již diskutovali výše; je však zřejmé, že pro úspěšné řešení poslechových úkolů na úrovni A2 komunikační kompetence se jedná o strategii efektivní. Dále pak považujeme za zásadní, že úspěšní žáci využívají strategie přípravné, tj. seznámení se s úkolem a jeho kontextem, např. obrázky atd., což je v souladu s teoretickými poznatky považováno za jednu ze stěžejních kategorií (např. Janíková, 2008; Harmer, 1991).

Úspěšní žáci tedy oproti celému zkoumanému souboru i oproti žákům neúspěšným využívali strategie napříč všemi třemi fázemi řešení poslechových úkolů, tedy *před* poslechem, *během* něj i *po* něm. Je tedy zřejmé, že na úrovni A2 komunikační kompetence žáků je pro úspěšné plnění poslechových úkolů přípravná fáze důležitá. Jako typická sekvence strategií při řešení poslechových úkolů na úrovni A2 komunikační kompetence se tedy jeví:

Před poslechem: úspěšní žáci (cca 4%) se seznamují s poslechem, čtou si zadání, instrukce, prohlížejí s poslechem související obrázky (kat. 1.4).

Během poslechu: úspěšní žáci využívají především (cca 28%) nediferencovaný přístup k poslechu (2.4), přičemž cca 10% z nich (více než u celého výzkumného souboru) se naopak zaměřují na vyhledávání potřebných informací v poslechovém textu (kat. 2.2 [re]), což je v souladu se zadáním poslechových úkolů (viz výše); téměř 9% úspěšných žáků využívá kontroly, příp. doplňování odpovědí při druhém poslechu (kat. 2.14 [re]); cca 5% žáků využívá pomoci překladu poslechového textu (2.11).

Po poslechu: většina úspěšných žáků (32%) popisovala řešení poslechových úkolů obecně, tj. jako prosté zpracování poslechového textu (kat. 3.1 [re]) (kontrola se oproti žákům v celkovém souboru u úspěšných žáků neobjevila).

Sekvence typických strategií užívání jazyka u žáků úspěšných v řečové dovednosti: poslech

Úspěšní žáci tedy oproti celému zkoumanému souboru i oproti žákům neúspěšným využívali strategie napříč všemi třemi fázemi řešení poslechových úkolů, tedy *před* poslechem, *během* něj i *po* něm. Je tedy zřejmé, že na úrovni A2 komunikační kompetence žáků je pro úspěšné plnění poslechových úkolů přípravná fáze důležitá. Jako typická sekvence strategií při řešení poslechových úkolů na úrovni A2 komunikační kompetence se tedy jeví:

- *Před poslechem:* úspěšní žáci (cca 4%) se seznamují s poslechem, čtou si zadání, instrukce, prohlížejí s poslechem související obrázky (kat. 1.4).

- *Během poslechu:* úspěšní žáci využívají především (cca 28 %) nediferencovaný přístup k poslechu (2.4), přičemž cca 10 % z nich (více než u celého výzkumného souboru) se naopak zaměřují na vyhledávání potřebných informací v poslecho-
vém textu (kat. 2.2 [re]), což je v souladu se zadáním poslechových úkolů (viz
výše); téměř 9 % úspěšných žáků využívá kontroly, příp. doplňování odpovědí při
druhém poslechu (kat. 2.14 [re]); cca 5 % žáků využívá pomoci překladu posle-
chového textu (2.11).
- *Po poslechu:* většina úspěšných žáků (32 %) popisovala řešení poslechových úko-
lů obecně, tj. jako prosté zpracování poslechového textu (kat. 3.1 [re]) (kontrola se
oproti žákům v celkovém souboru u úspěšných žáků neobjevila).

Tabulka 100 nabízí příklad sekvencí typických strategií užitých úspěšným žákem. Je zřejmé, že úspěšní žáci jako jediná skupina využívali strategie užívání jazyka napříč všemi třemi fázemi, tj. *před* poslechem, *během* něj i *po* něm. Konkrétní úspěšný žák postupoval např. takto: příprava na poslech, následný nediferencovaný poslech a závěrečné zpracování poslechového textu (viz tab. 100).

Tabulka 100

Ukázka sekvence typických strategií u vybraného úspěšného žáka (Ž47): poslech

kategorie	výrok žáka (Ž47)
1.4 čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků	Podívala jsem se na celý cvičení.
2.4 (žáky nediferencovaný) poslech	Poslechla jsem si odpovědi.
3.1 [re] zpracování obsahu poslechového textu	Doplnila jsem odpovědi.

13.1.3.2 Typické žákovské strategie užívání jazyka u žáků neúspěšných v řečové dovednosti: poslech

U neúspěšných 30 žáků bylo celkem analyzováno 164 výroků, tj. žákovských strategií spadajících celkem do 13 kategorií. V obou hodnotách jsou žáci neúspěšní níže než žáci úspěšní, je tedy zřejmé, že celkově neúspěšní žáci využívají méně strategií užívání jazyka. Pro volbu typických poslechových strategií u neúspěšných žáků opět volíme horní kvartil, tj. v tomto případě minimálně 4,87 % výskytu jednotlivých kategorií v souboru žáků, které jsme vyhodnotili jako žáky neúspěšné. Kategorie, resp. žákovské strategie uvedené v tabulce 101 lze tedy označit za strategie, které jsou typické pro neúspěšné žáky, přičemž i počet neúspěšných žáků je však oproti žákům úspěšným v poslechu nižší.

Tabulka 101

Přehled typických žákovských strategií užívání jazyka druhého řádu u neúspěšných žáků: poslech

kategorie druhého řádu	absolutní četnost	relativní četnost
2.2 [re] zaměření se na potřebné informace (specifické informace)	8	4,88
2.4 (žáky nediferencovaný) poslech	50	30,49
2.6 [re] souběžně poslech a písemné odpovídání	16	9,76
2.14 [re] kontrola nebo doplnění odpovědi při druhém poslechu	9	5,49
3.1 zpracování obsahu poslechového textu	52	31,71
3.2 kontrola nebo doplňování odpovědí	11	6,71

Typické strategie užívání jazyka používané neúspěšnými žáky byly identifikovány v oblasti šesti kategorií ve 146 výrocích neúspěšných žáků. Typické strategie tedy tvoří 89,04 % ze všech strategií užívaných neúspěšnými žáky.

Obdobně jako u celého zkoumaného souboru se nejčastěji vyskytovaly kategorie 3.1 [re] a 2.4. Žákovská strategie 3.1 [re] *zpracování obsahu poslechového textu* byla zastoupena v téměř 32 % výroků všech neúspěšných žáků (celkem 52). Druhou velmi hojně zastoupenou kategorií byla 2.4 (*žáky nediferencovaný*) *poslech* (celkem 50, cca 30 %). Obě tyto kategorie opět zastávají stejné místo v řazení typických kategorií dle četnosti výskytu jako u celého zkoumaného souboru (viz tab. 97) i u žáků úspěšných (viz tab. 99). Stejně tak obdobně jako výše zastávají cca dvě třetiny všech neúspěšnými žáky využívaných strategií, lze tedy hypotetizovat, že mezi úspěšnými a neúspěšnými žáky není v této oblasti identifikovatelný rozdíl.

Dále pak neúspěšní žáci využívali strategie 2.6 [re] *souběžně poslech a písemné odpovídání* (celkem 16), a to téměř v 10 %. Tato strategie je touto skupinou žáků používána relativně hojně, naopak úspěšní žáci tuto strategii nepoužívají vůbec a v rámci celého zkoumaného souboru byla tato strategie identifikována jako strategie hraniční. Lze tudíž usuzovat, že strategie soustředit se na poslechový text a souběžně se snažit vyplnit úkol není strategií efektivní.

Strategie, která svou četností výskytu následuje, je 3.2 *kontrola nebo doplňování odpovědí* (celkem 11). Stejně jako u kategorie 2.6 [re] nebyla tato strategie užívání jazyka použita žáky úspěšnými a u celého zkoumaného souboru zůstala strategií hraniční. Opět je tedy možno hypotetizovat, že kontrolování a případné opravování po skončení poslechu nevede k úspěšnému plnění úkolu. Zde je zajímavé, že naopak kategorie 2.14 [re], tj. *kontrola nebo doplnění odpovědi při druhém poslechu*, tedy během poslouchání textu, byla u úspěšných žáků vyhodnocena jako typická, a tudíž vedoucí k úspěšnému plnění úkolů.

Kategorie 2.14 [re], tj. *kontrola; doplnění odpovědi při druhém poslechu* (celkem 9) byla naopak u neúspěšných žáků kategorií tzv. hraniční, tzn. lze ji označit za typickou, avšak i přesto neúspěšnými žáky málo využívanou strategii (tj. cca 5 %).

Jako zcela hraniční se pak u neúspěšných žáků ukazuje strategie 2.2 [re] *zaměření se na potřebné informace (specifické informace)* (celkem 8). Tato strategie byla identifikována v 4,88 %, přičemž hodnota našeho výběru byla 4,77 %. Je tedy zřejmé, že se jedná o strategii sice identifikovanou jako typickou, avšak neúspěšnými žáky užívanou pouze v necelých 5 %, přesto se jedná o strategii, která byla pro řešení zadaných úkolů žádoucí.

Neúspěšní žáci (stejně jako celý zkoumaný soubor, avšak oproti žákům úspěšným) využívali pouze strategie užívání jazyka především ve fázi *během* poslechu a ve fázi poposlechové. Na rozdíl od úspěšných žáků tedy nevyužívají žádné strategie, které by jim pomohly připravit se na poslechový text, naopak více prostoru věnují fázi *po* poslechu ve formě kontroly a doplňování odpovědí. Jako typická, méně efektivní, sekvence žakovských strategií při řešení poslechových úkolů na úrovni A2 komunikační kompetence se tedy jeví:

- *Během poslechu*: žáci využívají především (cca 30 %) nediferencovaný přístup k poslechu (kat. 2.4), přičemž necelých 5 % z nich se naopak zaměřuje na vyhledávání potřebných informací v poslechovém textu (kat. 2.2 [re]; neúspěšní žáci tedy využívají nejméně často postup, který je v souladu se zadáním našich poslechových úkolů, viz výše); necelých 10 % neúspěšných žáků během poslechu volí strategii souběžného poslouchání a písemného odpovídání (kat. 2.6 [re]); téměř cca 5 % neúspěšných žáků využívá kontroly, příp. doplňování odpovědí při druhém poslechu (kat. 2.14 [re]).
- *Po poslechu*: většina neúspěšných žáků (téměř 32 %) popisovala řešení poslechových úkolů obecně, tj. jako prosté zpracování obsahu poslechového textu (kat. 3.1 [re]); necelých 7 % žáků pak ve fázi *po* poslechu využívá kontroly, příp. doplňování odpovědí (kat. 3.2; kontrola a doplňování odpovědí se tedy u méně úspěšných žáků objevuje jak ve fázi *během* poslechu, tak *po* poslechu).

Sekvence typických strategií užívání jazyka u žáků neúspěšných v řečové dovednosti: poslech

Neúspěšní žáci (stejně jako celý zkoumaný soubor, avšak oproti žákům úspěšným) využívali pouze strategie užívání jazyka především ve fázi *během* poslechu a ve fázi poposlechové. Na rozdíl od úspěšných žáků tedy nevyužívají žádné strategie, které by jim pomohly připravit se na poslechový text, naopak více prostoru věnují fázi *po* poslechu ve formě kontroly a doplňování odpovědí. Jako typická, méně efektivní, sekvence žakovských strategií při řešení poslechových úkolů na úrovni A2 komunikační kompetence se tedy jeví:

- *Během poslechu*: žáci využívají především (cca 30 %) nediferencovaný přístup k poslechu (kat. 2.4), přičemž necelých 5 % z nich se naopak zaměřuje na vyhledávání potřebných informací v poslechovém textu (kat. 2.2 [re]; neúspěšní žáci tedy využívají nejméně často postup, který je v souladu se zadáním našich poslechových úkolů, viz výše); necelých 10 % neúspěšných žáků během poslechu volí

strategii souběžného poslouchání a písemného odpovídání (kat. 2.6 [re]); téměř cca 5 % neúspěšných žáků využívá kontroly, příp. doplňování odpovědí při druhém poslechu (kat. 2.14 [re]).

- *Po poslechu*: většina neúspěšných žáků (téměř 32%) popisovala řešení poslechových úkolů obecně, tj. jako prosté zpracování obsahu poslechového textu (kat. 3.1 [re]); necelých 7% žáků pak ve fázi *po* poslechu využívá kontroly, příp. doplňování odpovědí (kat. 3.2; kontrola a doplňování odpovědí se tedy u méně úspěšných žáků objevuje jak ve fázi *během* poslechu, tak *po* poslechu).

U neúspěšných žáků byly sekvence typických strategií identifikovány, stejně jako u žáků všech ve fázi *během* poslechu a *po* poslechu. Celkově lze říci, že se neúspěšní žáci více zaměřovali na kontrolu úkolu, a to jak ve fázi *během* (druhého) poslechu, tak ve fázi *poposlechové*. Tabulka 102 nabízí pohled na postupy konkrétního žáka, který postupoval od poslechu textu, přes zpracování jeho obsahu, po kontrolu, příp. doplňování odpovědí v průběhu druhého poslechu.

Tabulka 102

Ukázka sekvence typických strategií u vybraného neúspěšného žáka (Ž68): poslech

kategorie	výrok žáka (Ž68)
2.4.1. (nediferencovaný) první poslech	Poslechl jsem si nahrávku.
3.1. [re] zpracování obsahu poslechového textu	Vyplnil jsem list.
2.14 [re] kontrola nebo doplnění odpovědí při druhém poslechu	Při druhém poslechu jsem změnil dvě odpovědi.
2.14.1 kontrola a oprava odpovědí	

Shrnutí

V této kapitole (13.1) jsme se zaměřili na žákovské strategie užívání jazyka v rámci řečové dovednosti poslechu při řešení úloh na úrovni A2 cizojazyčné komunikační kompetence. Tyto strategie jsme analyzovali jak na rovině obecné, tj. všechny, tak následně s akcentem na strategie typické a jejich vztah k úspěšnosti řešení poslechových úloh. Zaměřili jsme se tedy na strategie typické pro celý výzkumný vzorek (tj. 79 žáků), ale i na strategie typické pro úspěšné i neúspěšné žáky. Z celkového počtu 16 žákovských strategií užívání jazyka se jako typických, dle námi vymezených kritérií (viz výše), ukázalo 6 strategií. Stejný výskyt, tj. 6 strategií, se objevil i u strategií typických pro úspěšné i neúspěšné žáky.

Shodně pro všechny tři analyzované soubory žáků, tj. celého výzkumného vzorku, úspěšných žáků i žáků neúspěšných, se ukázaly strategie 2.2 [re] *zaměření se na potřebné informace (specifické informace)*, 2.4 (žáky nediferencovaný) *poslech*, 2.14 [re] *kontrola nebo doplnění odpovědí při druhém poslechu* a 3.1 [re] *zpracování obsahu poslechového textu*.

Úspěšní žáci pak nepoužívali strategie užívání jazyka žáky definované v kategoriích 2.6 [re] *souběžně poslech a písemné odpovídání* a 3.2 *kontrola nebo doplňování odpovědí*. Navíc naopak používali strategie 1.4 *čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků*, což ukazuje na schopnost vnímat kontext zadaného úkolu. Dále pak se

úspěšní žáci soustředili na překlad poslechového textu, tj. kategorii 2.11 *překlad poslechového textu*, což lze považovat za zajímavý fenomén, avšak zřejmě napomáhá žákům k úspěšnému zvládnutí zadaného úkolu.

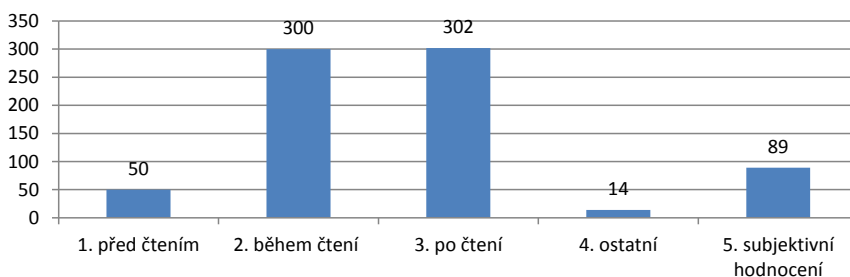
Neúspěšní žáci pak používali strategie užívání jazyka identické se strategiemi užívání jazyka celého zkoumaného souboru. Na rozdíl od žáků úspěšných tedy pracovali i v souladu s kategoriemi identifikovanými jako 2.6 [re] *souběžně poslech a písemné odpovídání* a 3.2 *kontrola nebo doplňování odpovědi*.

Závěrem získaných zjištění je relativně nízká úroveň verbalizace použitých strategií žáky, jak dokládají prezentované příklady sekvencí typických strategií, příp. pak jejich neuvědomování si žáky. Žáci ve svých výpovědích sice uvádějí sekvence kroků při zpracování úkolů, jejich výpovědi jsou však převážně stručné a obecné.

13.2 Žákovské strategie užívání jazyka: řečová dovednost čtení

Pro potřebu analýz v rámci celé dovednosti čtení jsme spojili úkoly 1, 2, 3 a 4 z testu KET, který žáci vyplňovali. Dle předem stanoveného kategoriálního systému (viz kap. 5.7.1) jsme identifikovali celkem 755 žákovských výroků, tj. jednotek analýzy. Z těchto výroků bylo jako *žákovské strategie užívání jazyka* v dovednosti čtení určeno 666 výroků a zbývajících 89 výroků se týkalo *subjektivního hodnocení*, ve kterém se žáci vyjadřovali k obtížnosti úkolů.

Náš kategoriální systém se opíral o teoretické přístupy, které rozdělují strategie na fáze *před* řešením úkolu, *během* něj a *po* řešení úkolu (např. Rampillon, 1996; Chudak, 2007; Janíková, 2008; Gower et al., 1995). Pro potřeby našeho výzkumu byly proto navrženy tyto oblasti kategoriálního systému užívání žákovských strategií: 1) *fáze před čtením*, 2) *fáze během čtení*, 3) *fáze po čtení*, 4) *ostatní strategie* a 5) *subjektivní hodnocení obtížnosti úkolu*. V následujícím obrázku představíme rozložení výroků do jednotlivých oblastí našeho kategoriálního systému.



Obrázek 53. Zastoupení oblastí kategoriálního systému: čtení.

Z dat ilustrovaných na obrázku 53 vyplývá, že v našem vzorku za dovednost čtení byly nejčastěji zastoupeny žákovské strategie užívané *po čtení* (302 případů) a strategie užívané *během čtení* (300). Strategie užívané *ve fázi před čtením* byly identifikovány v 50 případech a *ostatní strategie* pouze ve 14 případech. *Subjektivní hodnocení* náročnosti úlohy bylo možné nalézt v 89 výrocích. Podrobněji znázorněné četnosti uvádíme v následující tabulce (tab. 103). V tabulce uvádíme nejen absolutní počet výskytu kategorií druhého řádu ve výpovědích žáků, ale také údaj v procentech (tzv. relativní četnost).

Tabulka 103

Četnost výskytu kategorií druhého řádu: čtení

kategorie druhého řádu	absolutní četnost kategorií	relativní četnost kategorie
1. před čtením – celkem	50	6,62
1.1 identifikace a uvědomění si cíle úkolu pro čtení	6	0,79
1.5 překlad textu (vět v rámci úkolu)	9	1,19
1.2 aktivizace kontextových a jazykových znalostí a zkušeností	0	0
1.3 formulace hypotéz a očekávání od textu	0	0
1.4 čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků	35	4,64
2. během čtení – celkem	300	39,74
2.1 [re] soustředění se na hlavní myšlenky textu (obecné informace)	3	0,4
2.2 zaměření se na potřebné informace (specifické informace)	26	3,44
2.3 čtení s cílem detailního pochopení obsahu celého textu	6	0,79
2.4 (žáky nediferencované) čtení	171	22,65
2.5 ověření správnosti prvotních hypotéz o obsahu textu	0	0
2.6 souběžné čtení a písemné odpovídání	3	0,4
2.11 překlad čteného textu	88	11,66
2.12 [re] dělání si poznámek během čtení	0	0
2.14 [re] kontrola nebo doplnění odpovědí při druhém a dalším čtení	0	0
2.15 [čt] podtrhávání, zvýrazňování	3	0,4
3. po čtení – celkem	302	40
3.1 zpracování obsahu čteného textu	262	34,7
3.2 kontrola nebo doplňování odpovědí	40	5,3
4. ostatní – celkem	14	1,85
4.2 opisování od spolužáka	0	0
4.1 spolupráce se spolužákem	0	0
4.4 používání slovníku apod.	0	0
4.3 požádání o pomoc učitele	0	0
4.5 další kompenzační strategie	14	1,85
5. subjektivní hodnocení – celkem	89	11,79
5.1 hodnocení obtížnosti úkolu	33	4,37
5.2 dílčí problémy s úkolem	54	7,15
celkem	755	100

Pozn.: Kategorie 5, tj. *subjektivní hodnocení*, byla včetně jejích podkategorií identifikována celkem v 86 případech. Ve dvou případech se jednalo přímo o kategorii 5 na úrovni prvního řádu, tj. v 0,36% výskytů.

Z rozložení žákovských výroků do kategorií druhého řádu je patrné, že žákovské výroky byly identifikovány a kategorizovány do 16 kategorií z celkových 24 položek našeho kategoriálního systému. Výroky, týkající se výhradně užívání strategií, byly rozloženy do celkem 13 kategorií.

Protože žákovsky subjektivní hodnocení řešení úkolu (kategorie 5) chápeme jako kontextovou informaci k užívaným žákovským strategiím, je její pozice v kategoriálním systému specifická – obsahuje totiž kategorie prvního i druhého řádu. Subjektivní hodnocení jako samostatná kategorie prvního řádu zahrnuje dva výroky, kategorie druhého řádu zahrnují pak celkem 87 výroků, a proto je celkový počet výroků týkajících se subjektivního hodnocení 89.

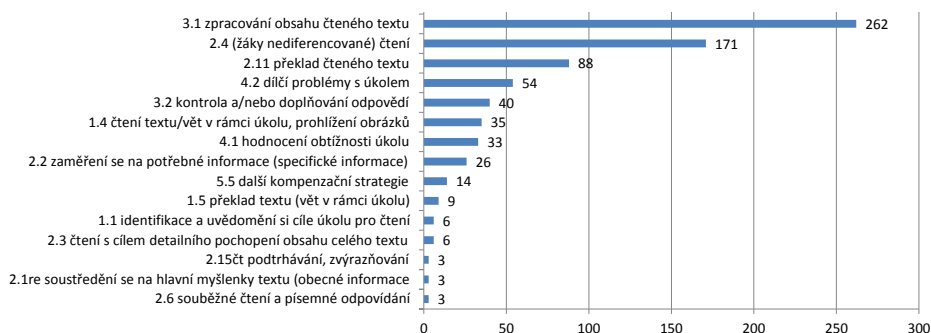
Nyní se zaměříme pouze na žákovské strategie užívání cizího jazyka v dovednosti čtení (tj. čtyři oblasti strategií bez subjektivního hodnocení). Subjektivním hodnocením se budeme zabývat v kapitole 13.2.2.3 a budeme jej analyzovat ve vztahu k úspěšnosti žáků v dovednosti čtení.

Tabulka 104

Přehled analyzovaných žákovských strategií užívání jazyka druhého řádu: čtení

kategorie druhého řádu	absolutní četnost	relativní četnost
1.1 identifikace a uvědomění si cíle úkolu pro čtení	6	0,90
1.5 překlad textu (vět v rámci úkolu)	9	1,35
1.2 aktivizace kontextových a jazykových znalostí a zkušeností	0	0,00
1.3 formulace hypotéz a očekávání od textu	0	0,00
1.4 čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků	35	5,26
2.1 [re] soustředění se na hlavní myšlenky textu (obecné informace)	3	0,45
2.2 zaměření se na potřebné informace (specifické informace)	26	3,90
2.3 čtení s cílem detailního pochopení obsahu celého textu	6	0,90
2.4 (žáky nediferencované) čtení	171	25,68
2.5 ověření správnosti prvotních hypotéz o obsahu textu	0	0,00
2.6 souběžné čtení a písemné odpovídání	3	0,45
2.11 překlad čteného textu	88	13,21
2.12 [re] dělání si poznámek během čtení	0	0,00
2.14 [re] kontrola nebo doplnění odpovědí při druhém a dalším čtení	0	0,00
2.15 [čt] podtrhávání, zvýrazňování	3	0,45
3.1 zpracování obsahu čteného textu	262	39,34
3.2 kontrola nebo doplňování odpovědí	40	6,01
5.2 opisování od spolužáka	0	0,00
5.1 spolupráce se spolužákem	0	0,00
5.4 používání slovníku apod.	0	0,00
5.3 požádání o pomoc učitele	0	0,00
5.5 další kompenzační strategie	14	2,10
celkem	666	100

Jak je uvedeno v tabulce 104, celkem byly strategie užívání jazyka v analyzovaných výročních žáků identifikovány v 666 případech. Následující graf (obr. 54) nám naznačuje rozložení četností užívaných strategií kategorizovaných v rámci kategorií druhého řádu.



Obrázek 54. Absolutní četnost výskyt analyzovaných kategorií druhého řádu: čtení.

Žáci nejvíce uváděli strategie zpracovávání obsahu čteného textu (262 výroků). Dále žáci relativně často uváděli nediferencované čtení (171), překlad čteného textu (88), kontrolu odpovědí (40), čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků (35) a zaměření se na potřebné informace – specifické informace (26). Další strategie byly uváděny pouze v minimálním počtu.

V tabulce lze také dobře vidět, že mezi jednotlivými kategoriemi existuje značná variabilita. Zatímco strategie *zpracovávání obsahu čteného textu* čítá 262 výroků, značná část kategorií se objevila pouze v minimálním počtu či vůbec. Znamená to tedy, že některé strategie jsou žáky užívány ve velkém množství, některé pak vůbec. V následujících podkapitolách se zaměříme na popis užívaných strategií v rámci fází, abychom se pokusili vysvětlit podstatu vysokých resp. nízkých četností strategií. Dále se pak pokusíme nastínit užití strategií ve vztahu k úspěšnosti a uvedeme, které strategie lze považovat v rámci dovednosti čtení za typické.

13.2.1 Žákovské strategie dle fází řešení úkolu testu KET: čtení

V následující kapitole se budeme zabývat užíváním žákovských strategií v rámci fází *před* čtením, *během* čtení a *po* čtení. Námi zvolené rozdělení strategií dle fází vychází z teoretických klasifikací, které byly nalezeny v odborné literatuře (např. Rampillon, 1996; Chudak, 2007; Janíková, 2008; Gower et al., 1995) a svojí strukturou i obsahem navazuje na další receptivní dovednost – tedy na poslech (viz kap. 13.1).

V rámci popisu užívání strategií jsme využívali nejen kategorie druhého řádu, ale do analýz jsme zahrnuli i tzv. „vnořené“ kategorie (stejně jako u ostatních dovedností). Jako vnořené kategorie chápeme kategorie nacházející se na třetím, čtvrtém atd. řádu obecnosti. Z tohoto důvodu budeme při popisu jednotlivých fází uvádět tabulky s kategoriemi druhého řádu spolu s „vnořenými“ kategoriemi.

Žákovské strategie užívání jazyka ve fázi před čtením

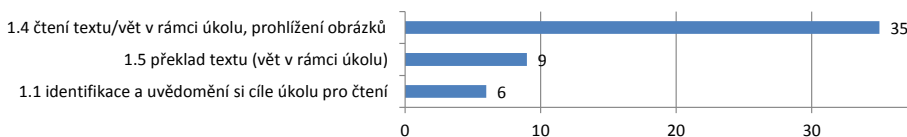
V následující tabulce jsou představeny kategorie na druhé úrovni obecnosti a v jejich rámci i kategorie, které nazýváme jako tzv. vnořené. Celkem bylo ve fázi *před* čtením identifikováno 50 výroků týkajících se užití strategií.

Tabulka 105

Žákovské strategie užívání jazyka ve fázi před čtením

kategorie: 1. před čtením	absolutní četnost
1.1 identifikace a uvědomění si cíle úkolu pro čtení	6
1.5 překlad textu (vět v rámci úkolu)	9
1.2 aktivizace kontextových a jazykových znalostí a zkušeností	0
1.3 formulace hypotéz a očekávání od textu	0
1.4 čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků	34
1.4.1 čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků u prvního čtení	0
1.4.2 čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků u druhého čtení	1

V následujícím grafu (obr. 55) vedeme přehled analyzovaných kategorií druhého řádu dle jejich četností.



Obrázek 55. Analyzované žákovské strategie užívání jazyka druhého řádu ve fázi *před* čtením: dle četnosti výskytu.

Nyní nahlédneme detailněji na nejčastěji uváděnou kategorii – tedy *čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků*. Na základě této kategorie jsme se snažili zachytit ty výroky, které se netýkají čtení vlastního textu ke čtení, ale vyjadřují se k větám, popř. obrázkům, které jsou v rámci úkolu – tzn. věty, které mají žáci doplnit, uvozující věty, obrázky atd. Je třeba zmínit, že se nejedná však o zadání úkolu. Vycházeli jsme totiž z toho, že čtení zadání nelze považovat za strategii, ale za nutnou podmínku k vyřešení úkolu. Navíc bylo zadání k jednotlivým úkolům v testu KET psané v češtině.

Zaměřme se na vlastní výroky žáků v kategorii *čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků*. V rámci této kategorie se často objevovaly výpovědi jako *Přečetl jsem si nabízené odpovědi* (Ž68), popř. *Přečetla jsem si otázky* (Ž54). Objevovaly se ale i výroky, ve kterých žáci reflektují účel přípravy ke čtení, jako např. žákyně 60: *Nejdřív jsem četla otázky, abych věděla, co mám v textu hledat. Z tohoto výroku je patrné, že žákyně reflektovala svůj postup při přípravě na čtení vlastního textu, a to v tom smyslu, že tento postup by jí měl zjednodušit (při čtení vlastního textu) zaměření se na konkrétní tematické oblasti, a tak usnadnit orientaci v textu při jeho čtení.*

Z některých výroků je však patrné, že někteří žáci zvolili jiný postup. Totiž, že si nejdříve přečetli vlastní text a až poté se vrátili k textům (popř. obrázkům) v rámci úkolu. Jako příklad uvedeme výrok *Prolítla jsem rychle text. Potom si přečetla, co se má doplnit...* (Ž23). Protože se nám nepodařilo v odborné literatuře najít oporu pro takový postup, zajímalo nás, zda žákyně 23 byla při řešení úkolu¹⁷ úspěšná. Ukázalo se, že nebyla, a navíc dále uvedla: *Ze začátku jsem nepochopila cvičení (jestli ke každému číslu patří více než jedna odpověď)*. I to mohlo pravděpodobně ovlivnit fakt, že žákyně nebyla při řešení daného úkolu úspěšná.

Překlad textu v rámci úkolu se v žáky uváděných reflexích objevoval taktéž relativně často. Musíme upozornit, že překladem textu však zde míníme výlučně překlad vět v rámci úkolu a nikoliv vlastního textu ke čtení. Zaměřme se nyní na konkrétní výroky žáků. V kategorii překlad textu/vět v rámci úkolu jsme našli například tyto výroky: *Přeložila jsem si odpovědi* (Ž51), popř. *Přeložila jsem si otázky* (Ž50). Některé výpovědi nám umožňují i určité vysvětlení toho, proč si věty v rámci úkolu žáci překládali. Například žákyně 1 uvedla: *Přeložila jsem si otázky, abych věděla jaké informace mám hledat*. Na základě tohoto výroku se lze domnívat, že si žákyně text přeložila do češtiny proto, aby mu lépe porozuměla a mohla se tak při čtení textu zaměřit na požadované informace. Překlad je pro tuto žákyni tedy zřejmě důležitý pro detailní porozumění tomu, co má číst a jak má úkol splnit.

Kategorii *identifikace a uvědomění si cíle úkolu pro čtení* chápeme jako myšlenkovou operaci, která směřuje k vyřešení úkolu. Nezahrnovali jsme tam ty výroky, které se řešení úkolů explicitně netýkaly a byly obecné (např. *Přemýšlel jsem*). Tato kategorie se opírá o teoretické konstrukty strategií např. Janíkové (2008), Chudaka (2007) či Rampillonové (1996), kteří tuto kategorii chápou jako jednu z klíčových strategií, jež umožní žákovi smysluplně postupovat při řešení jazykového úkolu ve fázi *před* čtením a zároveň, aby se maximalizoval potenciál pro učení se. V rámci této kategorie jsme se setkávali s výroky typu: *Snažil jsem se porozumět otázce* (Ž11) či *Prohlédla jsem si, o co jde v úkolu* (Ž37).

Žákovské strategie užívání jazyka ve fázi během čtení

Ve fázi *během* čtení bylo identifikováno celkem 300 strategií. Stejně jako fáze *před* čtením obsahuje fáze *během* čtení i tzv. vnořené kategorie. Pro názornost uvádíme podrobný přehled v tabulce 106.

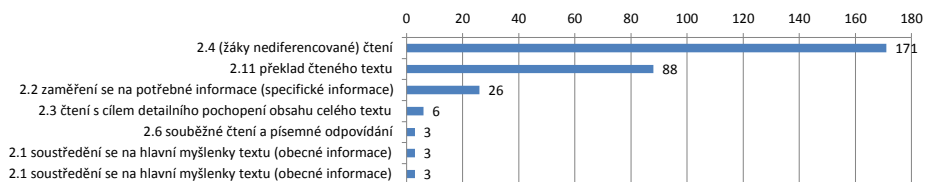
¹⁷ Jedná se o řešení úkolu KET1. Uvedené výroky jsou zmíněny v následné reflexi k tomuto úkolu.

Tabulka 106

Žákovské strategie užívání jazyka ve fázi během čtení

kategorie: 2. během čtení	absolutní četnost
2.1 [re] soustředění se na hlavní myšlenky textu (obecné informace)	3
2.1.1 soustředění se na hlavní myšlenky při prvním čtení	0
2.1.2 soustředění se na hlavní myšlenky při druhém čtení	0
2.2 zaměření se na potřebné informace (specifické informace)	21
2.2.1 zaměření se na potřebné informace u prvního čtení	0
2.2.2 zaměření se na potřebné informace u druhého čtení	5
2.3 čtení s cílem detailního pochopení obsahu celého textu	6
2.3.1 čtení s cílem pochopení obsahu celého textu během prvního čtení	0
2.3.2 čtení s cílem pochopení obsahu celého textu během druhého čtení	0
2.4 (žáky nediferencované) čtení	129
2.4.1 (nediferencované) první čtení	20
2.4.2 (nediferencované) druhé čtení	13
2.4x opakované čtení	7
2.4xx čtení nahlas	2
2.5 ověření správnosti prvotních hypotéz o obsahu textu	0
2.5.1 ověření správnosti prvotních hypotéz u prvního čtení	0
2.5.2 ověření správnosti prvotních hypotéz u druhého čtení	0
2.6 souběžné čtení a písemné odpovídání	3
2.6.1 souběžné čtení a odpovídání při prvním čtení	0
2.6.2 souběžné čtení a odpovídání při druhém čtení	0
2.11 překlad čteného textu	71
2.11.1 překlad celého čteného textu	6
2.11.1.1 překlad textu při prvním čtení	0
2.11.1.2 překlad textu při druhém čtení	0
2.11.2 překlad vybraných slovíček, frází či vět	10
2.11.2.1 čtení a překlad vybraných slovíček, frází či vět při prvním čtení	0
2.11.2.2 čtení a překlad vybraných slovíček, frází či vět při druhém čtení	1
2.12 [re] dělání si poznámek během čtení	0
2.12.1 dělání si poznámek během prvního čtení	0
2.12.2 dělání si poznámek během druhého čtení	0
2.14 [re] kontrola nebo doplnění odpovědí při druhém a dalším čtení	0
2.14.1 kontrola a oprava odpovědí	0
2.14.2 doplnění odpovědí	0
2.15 [čt] podtrhávání, zvýrazňování	3
2.15.1 podtrhávání, zvýrazňování vybraných slov, částí vět	0
2.15.2 podtrhávání, zvýrazňování vybraných slov, částí vět	0

Následující graf (obr. 56) nabízí přehled analyzovaných kategorií seřazených dle četnosti výskytu.



Obrázek 56. Analyzované žákovské strategie užívání jazyka druhého řádu ve fázi během čtení: dle četnosti výskytu.

Nyní se zaměříme na kategorie druhého řádu v rámci fáze *během* čtení, ty popíšeme (a zde využijeme i tzv. vnořených kategorií) a pro názornost uvedeme příklady výpovědí žáků. Nejčastěji identifikovanou kategorií se ukázalo být *žáky neidentifikované čtení* (171 výroků). Kategorie *nediferencované čtení* obsahuje takové výpovědi žáků, které se nám nepodařilo blíže charakterizovat dle nám přístupné teorie, či z konkrétních výpovědí žáků nebylo možné usuzovat na promyšlenější strategie. Tato kategorie obsahuje výroky typu: *Přečetl jsem si text* (Ž26), popř. *Prošel jsem si text* (Ž21), dále pak žáci udávali, že četli konkrétní texty (popř. konkrétní druhy textu) z testu KET, například: *Přečetl jsem si informace o všech třech lidech* (Ž61) nebo *Potom jsem si přečetla, jak popsala Janet svůj výlet Sáře* (Ž35). Z výroků žáků také vyplývá, že mnohdy diferencovali mezi prvním a druhým, popř. opakovaným čtením. První čtení žáci reflektovali například takto: *Nejdřív jsem si přečetla text* (Ž28). Druhé čtení textu ilustrujeme na tomto příkladu: *Znovu jsem to přečetl* (Ž24), *Znova jsem si přečetla celý text* (Ž30).

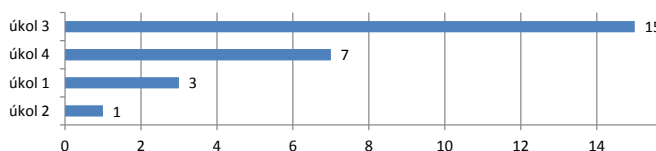
Další často zmiňovanou strategií, kterou jsme kategorizovali, byl *překlad čteného textu* (88 výroků). Četnost této strategie je poměrně překvapivá, avšak dle našeho názoru to souvisí s relativně malým rozsahem textů v testu KET. Typickým výrokem v rámci této kategorie byl například: *Přeložil jsem si text* (Ž44), *Všechno jsem si přeložila* (Ž71) či *Zkoušel jsem překládat do češtiny* (Ž79). Žáci dále uváděli, že si text překládají za tím účelem, aby textu zcela porozuměli, což lze ilustrovat na následujícím výroku: *Tak jsem si to celé přeložila, abych zjistila, o co v celém příběhu jde* (Ž35).

V našem kategoriálním systému jsme rozlišovali, zda si žáci překládají celý text, či zda si překládají pouze vybraná slova. Protože někteří žáci ve svých výrocích tento rozdíl reflektovali, uvedeme pro názornost příklady. Pro *překlad celého textu* uvedeme výrok žákyně 71: *Přeložila jsem si všechno*. Pokud si žáci překládali jenom některé věty či slova, zněly jejich výroky například následovně: *Části jsem si přeložila* (Ž48) nebo *Jsem si některé věty přeložila* (Ž4). Z některých výpovědí vyplývá, že překlad některých vět, frází či slov může být záměrem (např. *Snažila jsem se důležitá slova přeložit*, Ž22), anebo to může být dáno tím, že žák rozumí pouze některým slovům, frázím či větám, např. Ž24: *Přeložil jsem si slova, která znám*.

Další zmiňovanou strategií bylo *zaměření se na specifické informace* (26 výroků). Zaměření se na specifické informace znamená, že se žáci během čtení textu soustředili pouze na to, co považovali v textu za důležité (ať už z hlediska porozumění či řešení

úkolu) (srov. Janíková, 2008; Rampillon, 1996). V této kategorii jsme našli například výroky typu: *Postupně jsem je vyhledával v textu (Ž69)* nebo *Hledala jsem v textu odpovědi (Ž55)*. Mezi výroky žáků lze nalézt různé způsoby zaměření se na specifické informace. Kupříkladu žákyně 22 uvedla: *Přečetla jsem si slova u vynechaných políček*. Lze se domnívat, že hledala pouze informace poblíž místa v textu, které měla doplnit. Další strategií se ukázalo být to, že se žáci vraceli k místům v textu, které jim přišly důležité vzhledem k předchozímu čtení vět/slov v rámci úkolu. Uvedme příklad takového výroku: *Postupovala jsem od první otázky k poslední a vždycky jsem si na ni našla odpověď v textu (Ž1)*, popř. *Vyhledala jsem odpověď a přečetla si celý text u toho (Ž60)*. Dále je z některých výroků patrné, že někteří žáci se zaměřovali na specifické informace až během druhého čtení. To lze ilustrovat na výroku: *Co jsem si nepamatovala, jsem se pokusila znovu najít v textu odpověď (Ž35)*.

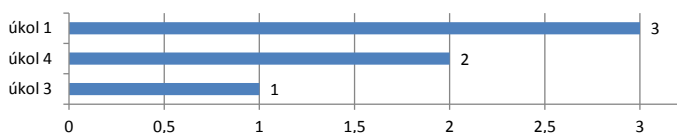
Protože využití strategie *zaměření se na specifické informace* by mělo být elicitováno určitým typem úkolu, pokusili jsme se znázornit rozložení této kategorie do úkolů (obr. 57).



Obrázek 57. Rozložení užívání strategie zaměření se na specifické informace do úkolů.

Z grafu je patrné, že žáci nejvíce uváděli používání strategie zaměření se na specifické informace v úkolu 3. Při pohledu na úkol 3 v testu KET (viz příloha 2) je patrné, že žáci měli číst nejdelší text, a navíc z pohledu na zadání vyplývá, že využití této strategie by mělo být dle našeho názoru adekvátním postupem k úspěšnému vyřešení úkolu. I přesto byla tato strategie uváděna relativně zřídka – zatímco nediferencované čtení uvedli žáci 171krát a překlad textu 88krát, četnost zmiňovaného užití strategie zaměření se na specifické informace byla pouze 26.

Dále se zaměříme na kategorii čtení s cílem detailního porozumění. Touto kategorií chápeme ty strategie, které vedou k detailnímu porozumění čtenému textu, tj., porozumění všemu napsanému. Pro názornost lze poukázat na tyto výroky, které spadají do této kategorie: *Jsem si vše pečlivě přečetla (Ž31)* či *Důkladně jsem si přečetl e-mail v úkolu (Ž61)*. Jsme toho názoru, že využití strategií detailního porozumění je závislé na typu úkolu, proto uvedeme přehled počtu kódů dle úkolů v rámci kategorie detailního porozumění (obr. 58).



Obrázek 58. Rozložení užívání strategie čtení s cílem detailního porozumění do úkolů.

Z tabulky je zřejmé, že strategie čtení s cílem detailního porozumění využívali dotazovaní žáci nejčastěji při čtení v rámci úkolu 1 (viz příloha test KET). Je třeba zmínit, že tento úkol obsahuje relativně malé množství textu a že svým zadáním k detailnímu čtení vybízí. Lze tedy pozorovat, že na volbu užití strategií má vliv zadání úkolu. Je nutné však upozornit, že tyto výsledky je nutné opět chápat s ohledem na četnosti – strategie čtení s cílem detailního porozumění se objevila ve zkoumaném souboru pouze šestkrát.

Protože jsou další strategie čtení zastoupeny jen velmi málo (všechny měly absolutní výskyt pouze 3), nebudeme se jimi na tomto místě dopodrobna zabývat. Na základě takto nízkého výskytu by totiž mohlo dojít ke zkreslení.

Žákovské strategie užívání jazyka ve fázi po čtení

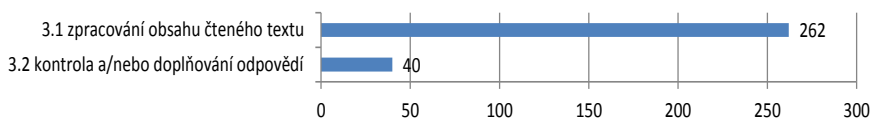
Ve fázi *po* čtení bylo identifikováno celkem 302 kategorií a je tím pádem fází, která obsahuje nejvíce výroků ohledně žákovských strategií užívání jazyka. Tato fáze zahrnuje sice pouze dvě kategorie druhého řádu, ale její diferenciaci se projevuje na dalších řádech, jak je patrné z následující tabulky.

Tabulka 107

Žákovské strategie užívání jazyka ve fázi po čtení

kategorie: 3. po čtení	absolutní četnost
3.1 [re] zpracování obsahu čteného textu	187
3.1.1 vylučování odpovědí	31
3.1.1.1 vylučování (vyškrtávání) nesprávných odpovědí po prvním čtení	0
3.1.1.2 vylučování (vyškrtávání) nesprávných odpovědí po druhém čtení	0
3.1.2 odhadování odpovědí na základě kontextu	17
3.1.2.1 odhadování po prvním čtení	0
3.1.2.2 odhadování po druhém čtení	0
3.1.3 tipování (bez rozmyšlení)	27
3.1.3.1 tipování po prvním čtení	0
3.1.3.2 tipování po druhém čtení	0
3.2 kontrola nebo doplňování odpovědí	3
3.2.1 kontrola odpovědí	18
3.2.1.1 kontrola odpovědí po prvním čtení a odpovídání	1
3.2.1.2 kontrola odpovědí po druhém a dalších čteních a doplňování odpovědí	5
3.2.2 doplňování odpovědí po druhém a dalším čtení	2
3.2.2x doplňování odpovědí po prvním čtení	9
3.2x oprava odpovědí	2

Následující graf (obr. 59) znázorňuje analyzované kategorie druhého řádu. Seřazeny jsou – stejně jako u předešlých fází – dle četnosti výskytu.



Obrázek 59. Analyzované žákovské strategie užívání jazyka druhého řádu ve fázi *po* čtení: dle četnosti výskytu.

Ve fázi *po* čtení žáci častěji udávali zpracování obsahu čteného textu (celkem 262) než kontrolu nebo doplňování odpovědí (celkem 40). Protože zpracování obsahu čteného textu se ukázalo jako nejčetněji zastoupená kategorie v rámci celé dovednosti vůbec, budeme se jí zabývat více do hloubky – to znamená, že se budeme zabývat i tzv. vnořenými kategoriemi.

Zpracováním obsahu čteného textu rozumíme různé způsoby toho, jak žáci zpracovávají obsah textu, který četli. Jejimi podkategoriemi byly *vylučování odpovědí*, *odhadování odpovědí na základě kontextu* a *tipování bez rozmyšlení*. Nahlédněme nyní na konkrétní výroky žáků. Kategorie *zpracování obsahu čteného textu* na obecné úrovni obsahovala výroky typu: *Doplnil jsem odpovědi* (Ž21), *Odpovídal jsem na otázky* (Ž3) nebo *Pak jsem vybral správnou odpověď* (Ž61). V rámci této kategorie žáci často zmiňovali strategie, jež se vztahovaly k dané úloze, kterou řešili. Např. *Poté jsem doplnil informace do tabulky* (Ž63), *Doplňovala jsem chybějící mezery* (Ž55) či *Snažila jsem se najít větu, která by zapadla do dialogu* (Ž49). Dále jsme identifikovali strategii *vylučování odpovědí*. Zde se objevovaly výroky typu: *Výřadila jsem písmena, která jsem usoudila, že nikam nepatří* (Ž1) či *Postupovala jsem vyluč. metodou* (Ž29). Některé výroky nám však nabídly i trochu hlubší obraz toho, jak a proč žáci vylučovali odpovědi: *Nakonec jsem se snažila vylučovací metodou rozpoznat, co může patřit na vynechaná místa* (Ž22) nebo také *Zkoušela jsem přiřazovat ke zbylým číslům, a to, co se mi zdálo nejlepší, jsem zvolila* (Ž48). Ze zmíněných výroků je tedy patrné, že vylučování odpovědí (ačkoli jde o spíše testovou strategii) je strategií, kterou žáci používají, když jim jejich úroveň znalosti angličtiny nepostačí k celkovému porozumění či pokud mají žáci dílčí problém s porozuměním. Tuto podkategorii jsme ještě rozdělili na *vylučování odpovědí po prvním* a *druhém čtení*. Ukázalo se však, že žáci takto jenně nediferencují (v porovnání s obecnou kategorií *během čtení*), a tak tyto dílčí podkategorie zůstaly prázdné.

Další podkategorii (spadající k zpracování obsahu čteného textu) bylo *odhadování odpovědí na základě kontextu*. Tato podkategorie je reprezentována výroky typu: *Začala jsem odvozovat* (Ž74), nebo *Jsem se snažila nějak odvodit od ostatních textů* (Ž32). Ani v rámci této podkategorie se nedají výroky přiřazovat k fázi *po prvním* či *druhém čtení*. Další podkategorii zpracovávání čteného textu bylo tipování. Sice na tomto místě lze pochybovat, že jde o strategii, která se váže na cizí jazyk, ale spíše o strategii testovou. Jsme ale toho názoru, že tipování zde může poukázat na možné nedostatky v dovednosti čtení. Kategorii tipování pak lze ilustrovat na následujících výrocích: *Tak jsem to oti- poval* (Ž25) nebo *Oti poval jsem* (Ž79). Stejně jako u předchozích podkate- gorií nelze určit, zda se jedná o fázi *po prvním* či *po druhém čtení*.

Druhou nejčetnější kategorií (kategorií druhého řádu) ve fázi *po* čtení byla *kontrola nebo doplňování odpovědí*. Ačkoli lze opět poukázat na to, že možná jde i o strategii testovou, jsme toho názoru, že čtení a kontrola vlastního porozumění je důležitým hlediskem při učení se cizímu jazyku. Protože je tato kategorie poměrně široká, rozdělili jsme ji do podkategorií: *kontrola odpovědí, doplňování odpovědí po druhém a dalším čtení, oprava odpovědí*.

Nyní se zaměříme na kategorii *kontrola nebo doplňování odpovědí*. Z tabulky 107 je patrné, že obecná kategorie *kontrola nebo doplňování odpovědí* byla zastoupena ve výrocích žáků jen sporadicky a mohli bychom ji ilustrovat na následujícím výroku: *Pokud jsem něco nevěděl, vyhledal jsem si to v textu (Ž77)*. Podkategorie *kontrola odpovědí* se ve výpovědích žáků objevovala nejčastěji. Uvedeme tedy příklady výroků, které do této podkategorie spadají: *Překontrolovala jsem si to (Ž19)* nebo *Nakonec jsem si doplněný rozhovor přečetla, jestli dává smysl (Ž51)*. Explicitně vyjádřená kontrola *po prvním* čtení se objevila v žakovských výrocích pouze jednou, konkrétně žákyně uvedla: *Poté jsem se k nim vrátila (Ž48)*. Abychom však porozuměli tomu, proč výrok kategorizujeme do *kontroly po prvním čtení*, musíme se podívat na kontext této výpovědi – v předešlých výrocích totiž žákyně 48 uvedla, že si text přečetla (*Přečetla jsem si všechny tři rámečky, kat. nediferencované čtení*). Kontrola *po druhém* čtení byla identifikována pouze v pěti výrocích, které si přiblížme na příkladu jednoho z nich: *Překontrolovala jsem to (Ž37)*, který však dává smysl pouze tehdy, nahlédneme-li na předešlé strategické postupy této žákyně. Tam žákyně uvedla, že si text přečetla dvakrát (*Vše jsem si přečetla a podívala jsem se na to znovu*). Je tedy patrné, že žákyně kontrolovala svůj text *po druhém* čtení.

Dále nahlédneme *podkategorii doplňování odpovědí po druhém a dalším čtení*. V rámci této kategorie jsme vycházeli z předpokladu, že žáci odpovědi doplňují až tehdy, když si text přečtou, zpracují obsah, a zjistí, že něco nevědí. Pak si přečtou text znova a teprve poté doplňují chybějící odpovědi. Tento předpoklad se však neukázal jako opodstatněný. Ukázalo se totiž, že doplňování odpovědí *po druhém* čtení se ve výrocích objevilo pouze dvakrát, zato doplňování odpovědí *po prvním* čtení jsme identifikovali devětkrát. Pro *doplňování odpovědí po druhém a dalším čtení* uvedeme následující příklad: *Když jsem nevěděla, tak jsem se podívala na informace a napsala (Ž23)*. Žáci v našem zkoumaném souboru tedy častěji doplňovali odpovědi už *po prvním* čtení. Tento strategický postup ilustrujeme na následujícím výroku: *Když jsem nevěděla odpověď, vyhledávala jsem ji v textu (Ž49)*. Pro úplnost k podkategorii *opravu odpovědí* uvedeme následující typický příklad: *Opravila jsem si (Ž60)*.

Ostatní strategie užívání jazyka ve všech fázích čtení

Ostatními žakovskými strategiemi míníme ty strategie, které jsme nebyli schopni zařadit do kategoriálního systému. Jedná se tedy o takové strategie, které sice považujeme za důležité, ale nedaly se určit jejich společné znaky tak, aby bylo možné vytvořit homogenní kategorii v rámci námi stanoveného kategoriálního systému.

Tabulka 108

Ostatní žákovské strategie užívání jazyka ve všech fázích čtení

kategorie: 4. ostatní	absolutní četnost
4.2 opisování od spolužáka	0
4.1 spolupráce se spolužákem	0
4.4 používání slovníku apod.	0
4.3 požádání o pomoc učitele	0
4.5 další kompenzační strategie	14

Z tabulky je patrné, že žáci uváděli výhradně *další kompenzační strategie*. Uvedeme nyní několik příkladů. Žákyně 13 uvedla, že se snažila najít společná slova, podobně žák 78 napsal: *Hledal jsem společná slova*. Dále se můžeme setkat s výrokem: *Ty čísla, která jsem nevěděla, jsem vynechávala* (Ž48). Žákyně tedy záměrně vynechávala některé části úlohy (resp. některé odpovědi). Pokud tento výrok interpretujeme v kontextu, lze si povšimnout, že se žákyně později vrátila k nezodpovězeným otázkám úlohy (*Nakonec jsem si dohledala odpovědi na ty „otázky“, které jsem nevěděla*). Je tedy zřejmé, že vynechávání odpovědí je v tomto smyslu promyšlená strategie, kterou žákyně kompenzuje nedostatečnou úroveň schopnosti čtení v anglickém jazyce. Další výrok pak ilustruje používání další námi nespécifikované kompenzační strategie: *V otázkách jsem si našla klíčové slovo* (Ž46). Pravděpodobně žákyně identifikovala klíčová slova v textu v rámci úlohy (tj. v otázkách) a poté se zaměřovala na potřebné informace, což lze dokumentovat na dalším výroku této žákyně: *Pomocí klíč. slov jsem si v textech vyhledala dané věty s danou informací*.

13.2.2 Žákovské strategie užívání jazyka ve vztahu k úspěšnosti žáka v řečové dovednosti: čtení

Abychom se mohli zabývat úspěšností žáků v rámci dovedností, bylo nutné stanovit kritéria úspěšnosti. V případě dovednosti čtení se jednalo o úspěšnost nad 70 % ze všech čtyř úkolů dohromady (viz úvod ke kapitole 13). Z celkového počtu 79 žáků bylo úspěšných 28 žáků a 51 žáků neúspěšných. Pro úplnost musíme zdůraznit, že ne všechny úkoly musel mít žák správně, aby byl označen jako „úspěšný“ v rámci dovednosti.

Tabulka 109

Počty úspěšných a neúspěšných žáků v dovednosti čtení

úspěšnost žáka ve čtení	absolutní počet žáků	počet žáků v %
neúspěšní žáci	51	35
úspěšní žáci	28	65
celkem žáků	79	100

V následujících kapitolách se zaměříme na úspěšné žáky, neúspěšné žáky a dále se pokusíme o srovnání. Protože se domníváme, že při popisu úspěšnosti (resp. neúspěšnosti) je vhodné zabývat se i tím, jak žáci vnímají náročnost úlohy, budeme se zabývat i subjektivním hodnocením obtížnosti úkolu ve výpovědích žáků.

13.2.2.1 Strategie užívání jazyka úspěšnými žáky v řečové dovednosti: čtení

V této kapitole se zaměříme na žáky, kteří byli úspěšní v rámci dovednosti čtení. Pro lepší přehlednost se budeme držet podobné struktury jako při popisu celého vzorku: nejprve představíme celkové četnosti kategorií a následně budeme analyzovat (kategorizované) výroky žáků v rámci fází *před* čtením, *během* čtení a *po* čtení. Subjektivnímu hodnocení obtížnosti úkolů se na tomto místě zabývat nebudeme, ale bude mu věnována samostatná kapitola.

Testový výkon v dovednosti čtení jsme mohli označit za úspěšný celkem u 29 žáků. U těchto žáků bylo identifikováno 271 kódů, které bylo možné kategorizovat na základě našeho kategoriálního systému. V následující tabulce jsme znázornili jejich rozložení do jednotlivých kategorií.

Tabulka 110

Četnost výskytu kategorií druhého řádu u úspěšných žáků: čtení

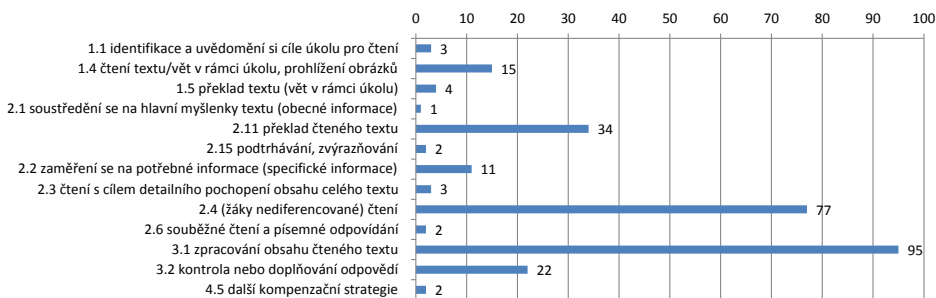
kategorie	absolutní četnost	relativní četnost
1. před čtením – celkem	22	8,11
1.1 identifikace a uvědomění si cíle úkolu pro čtení	3	1,11
1.2 aktivizace kontextových a jazykových znalostí a zkušeností	0	0
1.3 formulace hypotéz a očekávání od textu	0	0
1.4 čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků	15	5,54
1.5 překlad textu (vět v rámci úkolu)	4	1,48
2. během čtení – celkem	130	47,97
2.1 soustředění se na hlavní myšlenky textu (obecné informace)	1	0,37
2.11 překlad čteného textu	34	12,55
2.14 kontrola nebo doplnění odpovědi při druhém a dalším čtení	0	0
2.15 podtrhávání, zvýrazňování	2	0,74
2.2 zaměření se na potřebné informace (specifické informace)	11	4,06
2.3 čtení s cílem detailního pochopení obsahu celého textu	3	1,11
2.4 (žáky nediferencované) čtení	77	28,41
2.5 ověření správnosti prvotních hypotéz o obsahu textu	0	0
2.6 souběžné čtení a písemné odpovídání	2	0,74
3. po čtení – celkem	117	43,01
3.1 zpracování obsahu čteného textu	95	35,06
3.2 kontrola nebo doplňování odpovědí	22	8,12

kategorie	absolutní četnost	relativní četnost
4. ostatní – celkem	2	0,74
4.1 spolupráce se spolužákem	0	0
4.2 opisování od spolužáka	0	0
4.3 požádání o pomoc učitele	0	0
4.4 používání slovníku apod.	0	0
4.5 další kompenzační strategie	2	0,74

Zaměřme se nyní na četnosti výskytů kategorií u žáků, kteří byli úspěšní v rámci celé dovednosti čtení (tj. nemuseli mít všechny úkoly správně, ale jejich skóre v celé dovednosti přesahuje 70 %). Ve fázi *před čtením* jsme identifikovali celkem 22 výroků, ve fázi *během čtení* byl výskyt výroků 130 a fáze *po čtení* je reprezentována 117 výroky. Kategorie *ostatní* strategie pak obsahovala pouze 2 výroky.

Výroky 29 úspěšných žáků byly rozloženy celkem do 13 kategorií našeho kategoriálního systému. Zatímco 3 oblasti žakovských strategií užívání jazyka v rámci dovednosti čtení (tj. fáze *před čtením*, *během čtení* a *po čtení*) zahrnovaly identifikované výroky ve 12 kategoriích, pouze jedna kategorie (zastoupená dvěma výroky) byla přítomna v rámci ostatních strategií.

Pokud nahlédneme na četnosti jednotlivých výroků v rámci kategorií, je zřejmý její velký rozptyl. Pro ilustraci uvádíme obrázek znázorňující četnost výskytu analyzovaných kategorií.



Obrázek 60. Absolutní četnost výskytu analyzovaných kategorií druhého řádu u úspěšných žáků: čtení.

Jak jsme zmínili výše, budeme se nadále zabývat – stejně jako u popisu celkového souboru – jednotlivými fázemi čtení. K popisu strategií budeme opět využívat výroků žáků. Je třeba zmínit, že jsme využívali pouze těch výroků, které se vztahovaly k úspěšně vyřešeným úkolům. Zmíníme také ty strategie, které spadají do kategorie *ostatní*.

Strategie užívání jazyka u žáků úspěšných v řečové dovednosti: ve fázi před čtením

Ve fázi před čtením se byla nejčastěji identifikována kategorie *čtení vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků* (15), dále pak *překlad textu v rámci úkolu* (4) a i *identifikace a uvědomění si cíle úkolu pro čtení* (3).

Kategorii *čtení vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků* ilustrujeme na následujících výrocích úspěšných žáků: *Přečetla jsem si odpovědi* (Ž71) nebo *Přečetl jsem si otázky* (Ž21). Další kategorii, tedy překlad textu v rámci úkolu můžeme přiblížit na následujícím výroku: *Přeložila jsem odpovědi* (Ž51). Identifikace cílů byla úspěšnými žáky deklarována následujícím způsobem: *Prohlédla jsem si, o co jde v úkolu* (Ž37).

Strategie užívání jazyka u žáků úspěšných v řečové dovednosti: ve fázi během čtení

Úspěšní žáci nejčastěji udávají výroky spadající do kategorie *nediferencované čtení* (77 výroků). Nediferencované čtení úspěšní žáci reflektovali například v následujících výrocích: *Přečetl jsem si text* (Ž21) nebo *Přečetla jsem si to* (Ž62). Úspěšní žáci se v rámci výroků v této kategorii mnohdy zaměřovali na konkrétní texty, jako například žákyně 60: *Přečetla jsem e-mail*. Někteří úspěšní žáci také rozlišovali, zda si text čtou jednou či dvakrát. Pro názornost uvedeme dva výroky žákyně 37, která v prvním uvedla: *Vše jsem si přečetla* a následně pak: *Znovu jsem si vše prohlédla*.

Dále pak byla u úspěšných žáků identifikována strategie *překlad čteného textu* (34 výroků). Tu přiblížíme na základě těchto výroků: *Postupně jsem překládal věty* (Ž63) nebo *Všechno jsem si přeložila* (Ž71). Někteří žáci pak překlad různě specifikovali. Uváděli například, že si text překládají „v hlavě“ (Ž55: *Přeložila jsem si ho (v hlavě)*), že si překládají kompletně celý text (Ž71: *Přeložila si všechno*) nebo že si překládají jen některé části čteného textu (Ž2: *Samozřejmě, že některé věci jsem si musela překládat*).

Strategii *zaměření se na potřebné informace (specifické informace)*, zastoupenou 11 výroky, bychom mohli u úspěšných žáků ilustrovat na následujících výrocích: *Hledala jsem v textu odpovědi* (Ž55) nebo *Vyhledala jsem odpověď a přečetla si celý text u toho* (Ž60). *Zaměření se na potřebné informace* někteří žáci využívali pouze při druhém čtení, jako například žákyně 35, která prvně text četla a překládala (*Tak jsem si to celé přeložila, abych zjistila, o co v celém příběhu jde*) a poté se teprve zaměřovala na specifické informace, což lze doložit na jejím výroku: *Co jsem si nepamatovala, jsem se pokusila znovu najít v textu odpověď*.

Čtení s cílem detailního porozumění (3 výroky) lze ilustrovat na následujících výrocích: *Jsem si vše pečlivě přečetla* (Ž31) a *Důkladně jsem si přečetl e-mail v úkolu* (Ž61). Souběžné čtení a odpovídání můžeme vidět na výroku: *Jen jsem se podíval a bylo to* (Ž27) a kategorii *podtrhávání, zvýrazňování* z výroku: *V textu jsem si podtrhával důležité informace, které jsem poté využil v odpovědi* (Ž61). Ačkoli se tato kategorie objevila dvakrát, je nutné zmínit, že obě byly využity jedním žákem (tj. žákem 61). Jednou byla identifikována kategorie *soustředění se na hlavní myšlenky* textu, a to na základě výroku: *Lehké vyznění se v textu* (Ž57).

Strategie užívání jazyka u žáků úspěšných v řečové dovednosti: ve fázi po čtení

Úspěšní žáci nejčastěji uváděli výroky týkající se *zpracovávání obsahu čteného textu* (celkem 95) a pak až *kontrolu nebo doplňování odpovědí* (celkem 22). Zaměřme se nyní na výroky úspěšných žáků. V kategorii zpracování obsahu čteného textu jde konkrétně o výroky typu: *Poté jsem to doplnila* (Ž62) nebo *Napsal jsem odpověď* (Ž44). Výroky v rámci této kategorie se často lišily v závislosti na úkolu, ale nelze v nich nalézt velké rozdíly v hloubce či šíři promluvy (např. Ž60: *Když jsem našla podle mě správnou odpověď, tak jsem kroužkovala* nebo Ž71: *Přiřadila jsem odpovědi do rozhovoru*).

Protože považujeme *kategorii zpracování obsahu čteného textu* za velmi širokou, budeme i zde tuto kategorii popisovat na základě jejích subkategorií. První subkategorii, tedy *vyřazování odpovědí*, můžeme ilustrovat na následujícím výroku: *Potom jsem vyřazovací metodou vyškrtala, co se mi tam nehodí* (Ž71). Někteří žáci uváděli, že užívali strategii vylučování odpovědí v případě, když jejich úroveň komunikační kompetence nepostačovala k vyřešení úkolu. Jako příklad lze uvést výrok žákyně 51: *Zbytek, co jsem nevěděla, jsem udělala vylučovací metodou*. Dále uvedeme výrok spadající do kategorie *odhadování odpovědi na základě kontextu*: *Když jsem některý slovíčka nevěděla, tak jsem hledala stejnej smysl* (Ž2). Ilustrativní výrok v kategorii *tipování* jsme vybrali tento: *typnul jsem* (Ž61). Vzhledem k tomu, že žák měl úkol správně, můžeme se domnívat, že šlo buď opravdu o náhodu, nebo žák odvodil správnou odpověď, ale nebyl schopen reflektovat svůj postup při řešení a uvedl, že odpověď „tipnul“.

Kategorii *kontrola nebo doplňování odpovědí* představíme taktéž na základě subkategorií, které jsme v našem kategoriálním systému stanovili. Úspěšní žáci udávali, že kontrolují své odpovědi, a proto nyní nahlédneme na některé výroky, proto nyní nahlédneme na subkategorii *kontrola odpovědi* na základě vybraných výroků žáků: *Zkontrolovala jsem si to* (Ž60) nebo *Překontrolovala jsem si to* (Ž19). Subkategorii *Kontrola odpovědi po druhém čtení a dalších a doplňování odpovědi* nelze ilustrovat bez kontextu. Žákyně 37 dříve uvedla, že si text čte dvakrát (výroky: *Snažila jsem se správně odpovědět a vše vyřešit a dále Znovu jsem si vše prohlédla*). Poté uvedla výrok: *Překontrolovala jsem to*. Z toho vyplývá, že žákyně kontrolovala odpovědi až po druhém čtení. Subkategorii *doplňování odpovědi po prvním čtení* lze ilustrovat na následujícím výroku: *Chybičky se vloudily, ale spraveny* (Ž57).

Ostatní strategie užívání jazyka u žáků úspěšných v řečové dovednosti: ve všech fázích čtení

V rámci ostatních strategií byly identifikovány pouze dva výroky. První výrok se týkal obecně toho, jak se žák učí: *Pomohlo mi sledování filmů a seriálů v angličtině* (Ž16). Tento výrok je pro nás cenný, protože je z něj patrné, že se žák věnuje učení se anglickému jazyku i mimo školní prostředí. Lze se také na základě zmíněného výroku domnívat, že mu právě tato činnost, tj. sledování filmů a seriálů, pomáhá k dosahování vyšší úrovně komunikační kompetence nejen při poslechu, kde by to bylo zjevné, ale také při čtení.

Dalším výrokem pak bylo: *Vynechala jsem (Ž60)*. Vzhledem k tomu, žákyně byla úspěšná, jedná se pravděpodobně o vynechávání určitých částí odpovědi, u kterých si žákyně nebyla jistá nebo nevěděla. To usuzujeme z výroku, který žákyně udala dále a ten jsme připsali ke kategorii subjektivní hodnocení: *Druhý jsem vynechala, protože jsem si nebyla jistá*. Vynechání jedné odpovědi, resp. to, že se věnovala dalším částem úkolu, žákyni mohlo přispět k úspěchu při řešení celého úkolu.

13.2.2.2 Strategie užívání jazyka neúspěšnými žáky v řečové dovednosti: čtení

V následující kapitole se budeme zabývat výroky žáků, kteří v úkolech týkajících se dovednosti čtení tzv. nebyli úspěšní – to znamená, že do analýzy zahrnujeme výroky žáků, kteří v testu KET v rámci dovednosti čtení nezískali více než 70%. Budeme postupovat analogicky k analýze úspěšných žáků: v první řadě popíšeme celkovou četnost kategorií a poté se budeme v rámci analýz držet fázi *před* čtením, *během* čtení a *po* čtení.

Jak jsme zmínili výše, ve zkoumaném souboru bylo 51 neúspěšných žáků v dovednosti čtení (tj. 65 %). V jejich výrocih jsme identifikovali celkem 395 kódů, které jsme byli schopni kategorizovat na základě našeho kategoriálního systému. Stejně jako u úspěšných žáků musíme zmínit, že pro potřeby analýzy jsme vybírali ty výroky, které se vztahují k úkolům, ve kterých žák nebyl úspěšný.

V tabulce 111 nahlédneme na celkovou četnost kategorií druhého řádu u neúspěšných žáků a kromě absolutní četnosti uvádíme relativní četnost. Stejně jako u úspěšných žáků se zde nebudeme zabývat subjektivním hodnocením, které však zmíníme ve zvláštní kapitole (kap. 13.2.2.3).

Tabulka 111

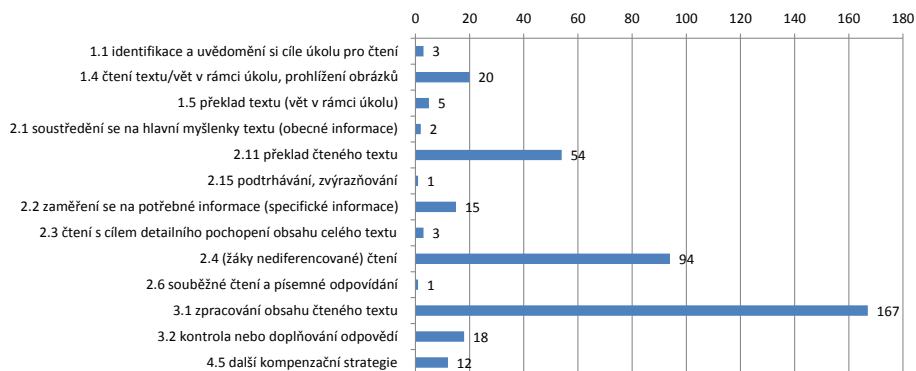
Četnost výskytu kategorií druhého řádu u neúspěšných žáků: čtení

kategorie	absolutní četnost	relativní četnost
1. před čtením – celkem	28	7,09
1.1 identifikace a uvědomění si cíle úkolu pro čtení	3	0,76
1.2 aktivizace kontextových a jazykových znalostí a zkušeností	0	0,00
1.3 formulace hypotéz a očekávání od textu	0	0,00
1.4 čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků	20	5,06
1.5 překlad textu (vět v rámci úkolu)	5	1,27
2. během čtení – celkem	170	43,04
2.1 soustředění se na hlavní myšlenky textu (obecné informace)	2	0,51
2.11 překlad čteného textu	54	13,67
2.14 kontrolanebo doplnění odpovědi při druhém a dalším čtení	0	0,00
2.15 podtrhávání, zvýrazňování	1	0,25
2.2 zaměření se na potřebné informace (specifické informace)	15	3,80

kategorie	absolutní četnost	relativní četnost
2.3 čtení s cílem detailního pochopení obsahu celého textu	3	0,76
2.4 (žáky nediferencované) čtení	94	23,80
2.5 ověření správnosti prvotních hypotéz o obsahu textu	0	0,00
2.6 souběžné čtení a písemné odpovídání	1	0,25
3. po čtení – celkem	185	46,84
3.1 zpracování obsahu čteného textu	167	42,28
3.2 kontrola nebo doplňování odpovědí	18	4,56
4. ostatní – celkem	12	3,04
4.1 spolupráce se spolužákem	0	0,00
4.2 opisování od spolužáka	0	0,00
4.3 požádání o pomoc učitele	0	0,00
4.4 používání slovníku apod.	0	0,00
4.5 další kompenzační strategie	12	3,04

Z tabulky 111 je patrné, že výroky neúspěšných žáků byly rozloženy do 13 kategorií. Dále lze říci, že strategie užívání jazyka se u neúspěšných žáků daly identifikovat v rámci všech oblastí našeho kategoriálního systému, konkrétně to znamená, že *před čtením* bylo nalezeno 28 výroků, *během čtení* 170 a *po čtení* 185 výroků. Ostatní strategie jsme našli ve 12 případech.

Pokud bychom se zaměřili na přehled analyzovaných kategorií identifikovaných na vzorku neúspěšných žáků, mohli bychom jej přiblížit pomocí následujícího grafu:



Obrázek 61. Absolutní četnost výskytu analyzovaných kategorií druhého řádu u neúspěšných žáků: čtení.

Analogicky ke kapitole o úspěšných žácích budeme i zde – tedy u neúspěšných žáků – postupovat dle klasifikace strategií *před čtením*, *během čtení* a *po čtení* a poté se zaměříme i na *ostatní* strategie.

Strategie užívání jazyka u žáků neúspěšných v řečové dovednosti: ve fázi před čtením

U neúspěšných žáků byla ve fázi *před* čtením nejčastěji identifikována strategie *čtení textu/věť v rámci úkolu, prohlížení obrázků* (20 výroků). Nyní se blíže podíváme na některé konkrétní výroky neúspěšných žáků, které ilustrují tuto strategii: *Přečetla jsem si možné odpovědi* (Ž54) nebo *Přečetla jsem si otázky* (Ž46). Je třeba zde také zmínit, že sice ve fázi *před* čtením je tato strategie nečastější, porovnáme-li četnosti s jinými fázemi, je však patrné, že neúspěšní žáci se této strategii příliš nevěnují.

V rámci kategorie *překlad textu (věť v rámci úkolu)* (5 výroků) se můžeme u neúspěšných žáků setkat s těmito výroky: *Přeložila jsem si otázky* (Ž50), popř. *Přeložila jsem si otázky, abych věděla, jaké informace mám hledat* (Ž1). Další kategorii, tedy identifikace a uvědomění si cíle úkolu pro čtení, si můžeme přiblížit na základě tohoto výroku: *Přemýšlela jsem nad tím, jak k to k sobě přiřadit* (Ž33).

Strategie užívání jazyka u žáků neúspěšných v řečové dovednosti: ve fázi během čtení

Ve výpovědích neúspěšných žáků byla nejčastěji zastoupena kategorie (*žáky nediferencované*) *čtení* (94 výroků). To naznačuje buď jejich nerefektování vlastního postupu při řešení, nebo nejsou schopni užívat sofistikovanější strategie ve fázi *během* čtení. Dále nahlédneme na konkrétní výroky neúspěšných žáků, jež se vztahují k úkolům, které žáci neměli správně vyplněné. Kategorii *nediferencované čtení* ilustrujeme na následujících výrocích: *Nejprve jsem si vše přečetla* (Ž76) či *Přečetla jsem si text* (Ž56).

Strategii *překlad čteného textu* (54 výroků) můžeme představit na základě následujících výroků: *Všechno jsem si přeložila* (Ž50) či *Text jsem si přeložil* (Ž12). Někteří žáci si překládali pouze určité části textu, což lze dokumentovat následujícím výrokem: *Snažil jsem si přeložit aspoň část nebo kousek věty, abych rozuměl, co se tam vlastně píše* (Ž25). Někteří žáci si překládali pouze některá slova a pro názornost uvádíme výrok žákyně 22: *Snažila jsem se důležitá slova přeložit*.

Pro přiblížení kategorie *zaměření se na potřebné informace (specifické informace)* jsme vybrali tyto výroky: *Zaměřila jsem se hlavně na určitá slova a hledala je v odpovědi* (Ž6) a *Odpovědi jsem vyhledala v textu* (Ž29). Kategorii *čtení s cílem detailního pochopení obsahu celého textu* lze představit na výrocích typu: *Pečlivě jsem prostudoval informace o osobách* (Ž68). Další kategorii, tj. *soustředění se na hlavní myšlenky textu (obecné informace)*, lze ilustrovat na výroku: *Přelítla jsem text očima* (Ž23).

Ostatní kategorie byly zastoupeny jen minimálně nebo vůbec. Třikrát se objevila kategorie *čtení s cílem detailního pochopení obsahu celého textu* a dvakrát kategorie *soustředění se na hlavní myšlenky textu (obecné informace)*, avšak oba tyto výroky jsou zmíněny jednou žačkou. Pouze jednou se ve zkoumaném vzorku objevily kategorie *podtrhávání, zvýrazňování a souběžné čtení a písemné odpovídání a souběžné čtení a písemné odpovídání*. Z tohoto důvodu se jimi nebudeme více zabývat.

Strategie užívání jazyka u žáků neúspěšných v řečové dovednosti: ve fázi po čtení

Ve fázi *po* čtení se neúspěšní žáci nejčastěji ve svých výrocích vyjadřovali ke *zpracování obsahu čteného textu* (167 výroků). *Kontrolu nebo doplňování odpovědi* jsme identifikovali v 18 výpovědích. Z porovnání obou čísel je patrné, že neúspěšní žáci se (i v porovnání s úspěšnými) žáky mnohem více zaměřili na strategie týkající se zpracování obsahu čteného textu než na kontrolu či na doplňování odpovědi. Fakt, že si neúspěšní žáci méně kontrolovali a doplňovali své odpovědi, může mít značný vliv na výsledek řešení úkolu. Ačkoli lze namítnout, že jde spíše o strategii testovou, jsme toho názoru, že kontrola vlastního porozumění čtenému textu může přispět k rozvoji dovednosti čtení v cizím jazyce.

Zpracování obsahu čteného textu byla, jak již bylo zmíněno, kategorie s nejčastějším výskytem, proto se jí budeme zabývat blíže. Pokud nahlédneme na kategorie z pohledu (neúspěšných) žáků, můžeme uvést několik výroků, které považujeme za charakteristické: *Postupně jsem doplňovala* (Ž56), *Vypracoval jsem úkol* (Ž68) či *Zakroužkovala jsem správnou odpověď* (Ž47).

Stejně jako u úspěšných žáků jsme tuto kategorii rozložili do několika subkategorií, které nám dávají detailnější obraz toho, jaké výroky jsme přiřadili ke kategorii *zpracování obsahu čteného textu*. Subkategorii *vyřučování odpovědi* jsme identifikovali například ve výrocích neúspěšných žáků typu: *Vyškrtala jsem odpovědi, které se sem nehodily* (Ž56). Strategii *vyřučování odpovědi* neúspěšní žáci relativně často užívali na konci řešení úkolu, což lze ukázat na příkladu následujícího výroku: *Nakonec jsem použila vyřazovací metodu* (Ž13).

Nadále se žáci poměrně často vyjadřovali, ve smyslu subkategorie *odhadování odpovědi na základě kontextu*, což lze ukázat na výrocích typu: *Odhadl jsem, o čem to je, a vyplnil písmena* (Ž24) nebo *Začala jsem odvozovat* (Ž74). Další subkategorii, spadající k *zpracování obsahu čteného textu*, bylo v našem kategoriálním systému *tipování*. Nahlédneme nyní na některé výroky, které jsme mohli zahrnout pod subkategorii *tipování*: *tipovačka* (Ž42), popř. *Většinu jsem tipla* (Ž72). Je zajímavé, že žádný z úkolů, ke kterým se vztahovaly výroky spadající do této subkategorie, nebyl správně vyřešen.

Další subkategorii, kterou bylo možné na základě výroků neúspěšných žáků identifikovat, byla *odhadování odpovědi na základě kontextu*. Ilustrujme nyní tuto subkategorii na základě některých vybraných výroků neúspěšných žáků: *Když jsem některý slovíčka nevěděla, tak jsem hledala stejnej smysl* (Ž2) nebo *Odhadl jsem, o čem to je* (Ž24).

Kontrolu nebo doplňování odpovědi jsme identifikovali v 18 výpovědích. Jako příklad lze uvést tento výrok: *Prohlédla jsem, jak co k čemu mám a popř. poopravila* (Ž37).

Ostatní strategie užívání jazyka u žáků neúspěšných v řečové dovednosti: všechny fáze čtení

V našem kategoriálním systému jsme se věnovali i strategiím, které jsme nemohli jednoznačně přiřadit do stanovených kategorií. Ty jsme i u neúspěšných žáků označili jako *ostatní*. Pro názornost opět uvedeme konkrétní výroky: *Vynechávala a postupně*

se k něm vracela (Ž29). Z toho je patrné, že žákyně některé dílčí úkoly, popř. úkony vynechávala a vracela se k nim. Nezdá se, že žačce tato strategie pomohla v řešení daného úkolu.

Další výrok, ilustrující kategorii ostatní strategie, jsme vybrali následující: *Hledal jsem stejná slova* (Ž78). Protože byl žák v úkolu neúspěšný, lze usuzovat, že se žák zaměřil jen na stejná slova, ale obsahu textu pravděpodobně neporozuměl.

13.2.2.3 Subjektivní hodnocení úkolu ve vztahu k úspěšnosti žáků v řečové dovednosti: čtení

V našem kategoriálním systému jsme se snažili zachytit i to, jak žáci subjektivně hodnotí úkoly, které řešili. Zajímalo nás zejména to, zda úkol žáci považovali za obtížný či za jednoduchý. Celkem bylo identifikováno 88 výroků, které byly distribuovány do 9 kategorií a subkategorií.

Tabulka 112

Subjektivní hodnocení úkolu nebo problémů s úkolem: čtení

kategorie	absolutní četnost
5. subjektivní hodnocení	2
5.1 hodnocení obtížnosti úkolu	1
5.1.1 považování úkolu za snadný	25
5.1.2 považování úkolu za obtížný	7
5.2 dílčí problémy s úkolem	34
5.2.1 problém s porozuměním zadání úkolu	4
5.2.2 problém s porozuměním obsahu čteného textu	9
5.2.3 problém s (jazykovou) formou	7
5.2.4 problém s časem na úkol	0

Dále se zaměříme na rozdíly v subjektivním hodnocení mezi úspěšnými a neúspěšnými žáky. Protože jsme měli odlišné počty úspěšných a neúspěšných žáků, je pro porovnání důležité sledovat zejména procentuální vyjádření.

Tabulka 113

Četnosti výskytu kategorie subjektivního hodnocení u úspěšných a neúspěšných žáků: čtení

kategorie	úspěšní žáci		neúspěšní žáci	
	absolutní četnost	počet v %	absolutní četnost	počet v %
5. subjektivní hodnocení	2	6,90	0	0,00
5.1 hodnocení obtížnosti úkolu	10	34,48	23	46,00
5.2 dílčí problémy s úkolem	12	41,38	42	84,00

Subjektivní hodnocení úkolu: žáci úspěšní ve čtení

Lze říci, že úspěšní žáci ve 12 případech zmiňovali dílčí problémy s úkolem. Na obecné úrovni žáci uváděli například tyto výroky: *Trošku jsem to nepochopil* (Ž17) nebo *Čtení šlo celkem pomale* (Ž60). Pokud se zaměříme na jednotlivé subkategorie, můžeme poukázat na to, že tři žáci vyjádřili *problém s porozuměním obsahu čteného textu*, což lze ilustrovat na následujícím výroku: *Už jsem si nevěděla rady / moc to nedávalo logiku* (Ž35).

Celkem deset výroků úspěšných žáků se týkalo hodnocení obtížnosti úkolů. Subkategorie *považování úkolu za snadný* se objevila celkem šestkrát, zatímco kategorii *považování úkolu za obtížný* jsme identifikovali pouze čtyřikrát. Z toho vyplývá, že úspěšní dotazovaní žáci spíše hodnotí úkoly jako snadné. Považování úkolů za lehké můžeme dokumentovat například těmito výroky: *Bylo to jednoduché* (Ž21) či *Tohle cvičení bylo lehké* (Ž67). Považování úkolů za obtížný je možné ilustrovat takto: *Bylo to náročné* (Ž45), anebo *Úkol se mi zdál velmi obtížný* (Ž18).

Subjektivní hodnocení úkolu: žáci neúspěšní ve čtení

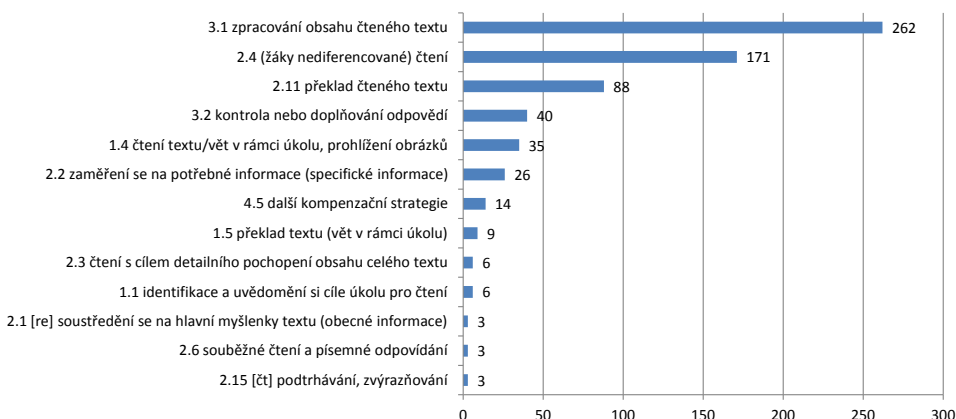
Nejčastěji neúspěšní žáci uvedli, že mají *dílčí problém s úkolem*. Ve vlastních výpovědích lze vysledovat různá odůvodnění, proto nyní nahlédneme na některé výroky neúspěšných žáků. Velmi obecně žáci uváděli například: *Dělalo mi to celkem problémy* (Ž22), dále *Tady jsem vůbec nechápala, o co jde* (Ž72) či *Nejprve jsem nepochopila* (Ž40).

Konkrétněji se žáci vyjadřovali ve výpovědích, které jsme charakterizovali pomocí *kategorie problém s (jazykovou) formou (gramatika, ortografie, slovíčka atd.)*. Uvedme příklady výroků žáků: *Něčemu jsem nerozuměla* (Ž70), *Nevěděla jsem si rady s překládáním* (Ž71) nebo *Musím přemýšlet nad slovíčkama* (Ž42).

V dalších výpovědích neúspěšných žáků jsme identifikovali kategorii *považování úkolu za snadný*. Z pohledu na výsledky z úkolů KET je však patrné, že mnozí neúspěšní žáci sice subjektivně hodnotili úkoly jako snadné, ale úkoly neměli vyplněné správně. Lze se domnívat, že zde buď došlo u takových žáků k pouhému omylu (např. se přepsali atd.), nebo mají tito žáci mylný obraz o své úrovni znalosti anglického jazyka. Pro názornost uvedeme některé konkrétní výroky žáků: *Úkol byl velice snadný* (Ž43) či *Bylo to lehké* (Ž6).

13.2.3 Typické žákovské strategie užívání jazyka ve vztahu k úspěšnosti žáka v řečové dovednosti: čtení

Pokud nahlédneme na rozložení kategorií užívání žákovských strategií je zřejmé, že nejsou rozloženy rovnoměrně. Z pohledu na celkovou četnost výroků, přiřazených k jednotlivým kategoriím, je patrné, že zatímco některé kategorie jsou naplněny velkým počtem výroků, více než polovina kategorií z našeho kategoriálního systému zůstala zcela prázdná.



Obrázek 62. Rozložení kategorií druhého řádu dle četnosti: čtení.

Jinými slovy lze tedy říci, že některé strategie žáci užívali (soudě dle toho, co deklarovali) podstatně více, než jiné. Z tohoto důvodu se nám zdá jako velmi zajímavé zaměřit se na to, které strategie žáci užívají nejčastěji – tedy které strategie jsou pro danou dovednost typické. Abychom mohli určit typičnost žákovských strategií, rozhodli jsme se využít horního kvartilu. V našem případě to znamená, že za typické strategie užívání jazyka v dovednosti čtení budeme považovat ty strategie, které měly relativní výskyt vyšší než 3,9 (viz tab. 114), tzn. jejich zastoupení ve vzorku je vyšší než 3,9%.

Tabulka 114

Přehled typických žákovských strategií užívání jazyka druhého řádu: čtení

kódy druhé úrovně	absolutní četnost	relativní četnost
3.1 zpracování obsahu čteného textu	262	39,34
2.4 (žáky nediferencované) čtení	171	25,68
2.11 překlad čteného textu	88	13,21
3.2 kontrola nebo doplňování odpovědí	40	6,01
1.4 čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků	35	5,26
2.2 zaměření se na potřebné informace (specifické informace)	26	3,90

Z tabulky je patrné, že mezi typické strategie pro dovednost čtení jsme zahrnuli celkem 5 kategorií z kategoriálního systému (*čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků; kontrola nebo doplňování odpovědí; překlad čteného textu; (žáky nediferencované) čtení; zpracování obsahu čteného textu*). Dále jsme identifikovali jednu strategii, která se pohybuje na hranici typičnosti, a tou je *zaměření se na potřebné informace (specifické informace)*. Pokud se zaměříme na četnost výroků, lze říci, že jako typické strategie jsme identifikovali celkem 622 výroků (včetně těch hraničních), což je 93,3% všech žáků uvedených strategií.

Nahlédněme nyní na jednotlivé typické strategie u všech žáků. Jako nejtýpichtější žákovská strategie se ukázala být strategie *zpracování čteného textu*. Tato strategie je naplněna celkem 262 výroky, což celkem tvoří téměř 40 % všech kódovaných výroků. Druhou nejtýpichtější strategií byla strategie, kterou jsme identifikovali pomocí kategorie (*žáky nediferencované*) *čtení*. Tato kategorie zahrnuje celkem 171 výroků – což čítá 25 % všech identifikovaných výroků. Třetí typickou žákovskou strategií je v našem vzorku *překlad čteného textu*. Tato kategorie je zastoupena celkem 88 výroky, tvoří tedy 13 % ze všech uváděných výroků. Je zajímavé, že více než 75 % všech výroků k úkolům v dovednosti čtení spadají do jedné z těchto tří kategorií.

Žákovské strategie *kontrola nebo doplňování odpovědí a čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků* byly ve výrocih zastoupeny podstatně méně, avšak spadají do horního kvartilu. Jejich zastoupení se pohybuje kolem 5 %, resp. 6 %.

Z hlediska fází je patrné, že ta nejtýpichtější strategie – *zpracování obsahu čteného textu* – patří do fáze *po čtení*. Do stejné fáze byla zařazena i strategie *kontrola nebo doplňování odpovědí*. Celkově tedy typické strategie ve fázi po čtení tvoří 45 % ze všech žáky udávaných strategií.

Jako typické strategie ve fázi během čtení lze označit strategie (*žáky nediferencované*) *čtení a překlad čteného textu*. Zastoupení těchto typických strategií překračovalo 38 % ze všech strategií, uvedených ve výpovědích žáků. Pokud přičteme i strategii na hranici typičnosti, tj. zaměření se na *potřebné informace (specifické informace)*, zjistíme, že fáze během čtení zahrnuje necelých 42 % všech uváděných strategií.

Fáze před čtením byla mezi typickými strategiemi v dovednosti čtení zastoupena pouze jednou, a to kategorií *čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků*, jejíž zastoupení překračuje pouze něco málo přes 5 %.

Sekvence typických strategií užívání jazyka: čtení

V této kapitole se pokusíme nastínit sekvence strategií, které byly identifikovány na základě posloupnosti užívání typických strategií ve fázích *před čtení, během čtení a po čtení*. Tyto sekvence představíme na základě jednoho žáka, jehož sekvence strategií byla tvořena pouze z typických strategií.

Z hlediska fází vyplývá, že si žáci nejčastěji ve fázi *před čtením* přečetli věty v rámci úkolu (5,26 % ze všech výroků). Poté, ve fázi *během čtení*, žáci pouze uváděli, že si text přečetli (tj. nediferencované čtení 25,68 %). Z fáze po čtení pak lze zmínit nejtýpichtější strategii *zpracování čteného textu* (39,34 %).

Tabulka 115 ukazuje na příkladu jednoho žáka sekvenci strategií, které použil při řešení úkolu 1 testu KET. Vybrali jsme tedy žáka, jehož strategický postup při řešení se pohyboval od fáze *před čtením*, přes fázi *během čtení* až po fázi *po čtení*. Ve všech třech fázích tento žák využil ty strategie, které jsme výše identifikovali jako typické.

Tabulka 115

Ukázka sekvence typických strategií u vybraného žáka (Ž62): čtení

kategorie	výrok žáka (Ž62)
1.4 čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků	Přečetla jsem si všechny otázky.
2.4 (žáky nediferencované) čtení	Přečetla jsem si příběhy všech kluků.
2.4.1 (nediferencované) první čtení	
3.1 zpracování obsahu čteného textu	Zakroužkovala jsem správnou odpověď.

13.2.3.1 Typické žákovské strategie užívání jazyka u žáků úspěšných v řečové dovednosti: čtení

Abychom mohli identifikovat typické strategie u úspěšných žáků, využili jsme, stejně jako u celkového souboru, horního kvartilu. V tomto případě se jedná o hodnotu relativní čtenosti 4,05, což vyjadřuje 4,05 % výskytu kategorie ve výrocích úspěšných žáků. Zjednodušeně řečeno jsme se pokusili nalézt typické strategie užívané úspěšnými žáky.

Tabulka 116

Přehled typických žákovských strategií užívání jazyka druhého řádu u úspěšných žáků: čtení

kódy druhé úrovně	četnost výskytu	procento z dovednosti
3.1 zpracování obsahu čteného textu	95	35,06
2.4 (žáky nediferencované) čtení	77	28,41
2.11 překlad čteného textu	34	12,55
3.2 kontrola nebo doplňování odpovědí	22	8,12
1.4 čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků	15	5,54
2.2 zaměření se na potřebné informace (specifické informace)	11	4,06

Nejtypičtější strategií úspěšných žáků je v našem vzorku *zpracování obsahu čteného textu* a zahrnovala přes 35 % všech identifikovaných výroků o užívaných strategiích (viz tab. 116). Další velmi typickou strategií se ukázalo být (*žáky nediferencované*) *čtení* čítající asi 28 % výroků. Další typické strategie úspěšných žáků byly: *překlad čteného textu* (12,5 % výskytu), *kontrola nebo doplňování odpovědí* (8,1 % výskytu) a *čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků* (5,5 % výskytu). Strategií úspěšných na hranici typičnosti se ukázalo být *zaměření se na potřebné informace* – specifické informace (4,6 % výskytu).

Nyní nahlédneme na typičnost strategií úspěšných žáků z hlediska fází. Pokud sečteme výskyt strategií v rámci fáze *během čtení*, tzn. *překlad čteného textu*, (*žáky nediferencované*) *čtení* a *zaměření se na potřebné informace (specifické informace)*, můžeme říci, že zahrnuje takřka 45% ze všech identifikovaných výroků ohledně užívání strategií. Nejtypičtější žákovská strategie, tj. *zpracování obsahu čteného textu* spolu se strategií

kontrola nebo doplňování odpovědí, které jsme zařadili do fáze *po čtení*, tvoří 43 % ze všech výroků. Fáze *před čtením* je zastoupena pouze jednou kategorizovanou typickou strategií *čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků*, která čítá přes 5 % výskytu.

Sekvence typických strategií užívání jazyka u žáků úspěšných v řečové dovednosti: čtení

Jak jsme zmínili výše, žáci úspěšní v dovednosti čtení se v užívání strategií nepříliš lišili od celkového souboru. Pro účely analýzy sekvencí typických strategií jsme se zaměřili na žáky, kteří využili všechny fáze – tedy fázi *před čtením, během čtení a po čtení*.

Ve fázi *před čtením* úspěšní žáci nejčastěji četli text/věty v rámci úkolu či si prohlíželi obrázky (5,54 % všech výroků úspěšných žáků). Během čtení úspěšní žáci uváděli kategorii nediferencované čtení jako nejčastěji používanou (28,41 %) – tedy ji chápeme jako typickou. *Po čtení* úspěšní žáci nejčastěji uváděli zpracovávání čteného textu (95 %).

V následující tabulce 117 opět uvádíme příklad jednoho žáka, který využil typické strategie ve všech fázích čtení.

Tabulka 117

Ukázka sekvence typických strategií u vybraného úspěšného žáka (Ž54): čtení

kategorie	výrok žáka (Ž54)
1.4 čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků	Přečetla jsem si otázky.
2.4 (žáky nediferencované) čtení	Přečetla jsem si příběhy.
3.1 zpracování obsahu čteného textu	Zakroužkovala jsem hodící se odpovědi.

13.2.3.2 Typické žákovské strategie užívání jazyka u žáků neúspěšných v řečové dovednosti: čtení

Dále jsme se pokusili určit typické strategie neúspěšných žáků. Stejně jako u celkového souboru a úspěšných žáků jsme pro identifikaci typických strategií zvolili jako spodní hranici hodnotu horního kvartilu. U neúspěšných žáků to byla hodnota 3,8.

Tabulka 118

Přehled typických žákovských strategií užívání jazyka druhého řádu u neúspěšných žáků: čtení

kódy druhé úrovně	četnost výskytu	procento z dovednosti
3.1 zpracování obsahu čteného textu	167	42,28
2.4 (žáky nediferencované) čtení	94	23,80
2.11 překlad čteného textu	54	13,67
1.4 čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků	20	5,06
3.2 kontrola nebo doplňování odpovědí	18	4,56
2.2 zaměření se na potřebné informace (specifické informace)	15	3,80

Z četností uvedených v tabulce je zřejmé, že nejtypičtější strategií neúspěšných žáků je, stejně jako u úspěšných žáků, *zpracování obsahu čteného textu*, avšak její četnost tvoří přes 42 % ze všech výroků neúspěšných žáků. Druhá nejtypičtější strategie, tj. (žáky nediferencované) čtení, měla pak relativní četnost 23 %. Další typická strategie neúspěšných žáků – překlad čteného textu – se svojí četností pohybovala kolem 13 % všech výroků. Ostatní typické strategie výrazně nepřekračují ani 5 %. Strategie *čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků* má zastoupení 5,06 % ze všech výroků, *kontrola nebo doplňování odpovědí* pak 4,56 % a na hranici typičnosti se pohybovala strategie *zaměření se na potřebné informace (specifické informace)* se zastoupením 3,80 %.

Zaměříme se taktéž na jednotlivé fáze. Typické strategie užití žáky ve fázi *po čtení* (*zpracování obsahu čteného textu, kontrola nebo doplňování odpovědí*) tvoří největší podíl, celkem je to 46,84 %. Strategie užití během čtení, které jsou zastoupeny kategoriemi (*žáky nediferencované*) čtení, *překlad čteného textu* a *zaměření se na potřebné informace (specifické informace)*, tvoří celkem 41,27 %. I u neúspěšných žáků jsou strategie, užití ve fázi před čtením, zastoupeny jedinou kategorií, a to *čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků*. Ta však tvořila pouze málo přes 5 % ze všech uváděných strategií.

Pokud se pokusíme porovnat typické strategie úspěšných a neúspěšných žáků, je patrné, že nelze pozorovat žádné markantní rozdíly v nejtypičtějších strategiích. Neúspěšní žáci však častěji udávali, že zpracovávají obsah čteného textu, naproti tomu nediferencované čtení bylo častěji zastoupeno u úspěšných žáků. Z toho se lze domnívat, že úspěšní žáci se více zaměřovali na samotný proces čtení, zatímco neúspěšní žáci na výsledek, tj. na odpovídání. Dále je zajímavé, že úspěšní žáci častěji kontrolovali své odpovědi než ti neúspěšní. I tento fakt může hrát roli při žákovské úspěšnosti v dovednosti čtení.

Sekvence typických strategií užívání jazyka u žáků neúspěšných v řečové dovednosti: čtení

Neúspěšní žáci se výrazným způsobem neodlišovali v užívání strategií od žáků úspěšných (viz shrnutí níže). Je tedy očekávatelné, že i sekvence strategií, které jsme označili za typické, budou velmi podobné, ba dokonce úplně shodné.

Protože se snažíme ukázat na sekvence těch „nejtypičtějších“ strategií, musíme konstatovat, že se výskytem neliší od úspěšných žáků, liší se pouze poměrným zastoupením. Ve fázi *před čtením* se jedná o typickou strategii čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků (5,06 % výskytu výroků u neúspěšných žáků), ve fázi během čtení o nediferencované čtení (23,80 %) a ve fázi po čtení o zpracování čteného obsahu (42,28 %).

Stejně jako u úspěšných žáků i u celého souboru představíme jeden příklad žáka, který použil při řešení úkolu 1 sekvenci typických strategií ve všech fázích čtení (viz tab. 119).

Tabulka 119

Ukázka sekvence typických strategií u vybraného neúspěšného žáka (Ž77): čtení

kategorie	výrok žáka (Ž77)
1.4 čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků	Přečetl jsem si odpovědi Kate.
2.4 (žáky nediferencované) čtení	Přečetl jsem si rozhovor.
3.1 zpracování obsahu čteného textu	Dosadil jsem do textu.

Z obou tabulek (tedy 117 a 118) je patrné, že nelze nalézt rozdíly v sekvencích typických strategií mezi úspěšnými a neúspěšnými žáky. To odpovídá tomu, co bylo zmíněno již výše, tedy že užívání strategií je vysoce individuální a záleží na jednotlivém žákovi, které strategie zvolí a kdy. Zároveň se ukázalo, že úspěšnost zkoumaných žáků při řešení úkolů neměla mít přímou souvislost s užitím typických strategií v pořadí *před čtením, během čtení a po čtení*.

Shrnutí

V kapitole jsme představili výsledky analýz, v nichž jsme hledali takové strategie, které by se daly označit jako typické. Zaměřili jsme se jak na výroky z celého zkoumaného souboru (tj. 79 žáků), tak jsme poukázali na některé rozdílné typické strategie úspěšných žáků a neúspěšných žáků v rámci dovednosti čtení. V rámci této kapitoly se pokusíme nastínit srovnání mezi typickými strategiemi úspěšných a neúspěšných žáků. Pro potřeby porovnání budeme vycházet z relativních četností (tzn. procentuální zastoupení) kategorií úspěšných a neúspěšných žáků v rámci dovednosti.

Z porovnání je patrné, že mezi oběma skupinami žáků nelze spatřovat výrazné rozdíly v užívání typických strategií. Úspěšní i neúspěšní žáci v našem vzorku nejčastěji uváděli výroky, které bylo možné přiřadit do kategorie *zpracování obsahu čteného textu*. Pokud se však zaměříme na konkrétní hodnoty relativních četností, je zřejmé, že neúspěšní žáci tuto kategorii uváděli častěji – zatímco úspěšní žáci měli relativní četnost 35,06 %, u neúspěšných byla tato hodnota 42,28 %. Z toho se lze domnívat, že se (úspěšní i neúspěšní) žáci při řešení jazykového úkolu k dovednosti čtení zaměřovali zejména na její „výsledek“ a nejčastěji reflektovali takové strategie, které se týkají až zpracování toho, co četli. Na tomto místě musíme říci, že žáci byli upozorněni na to, že úkol, který vyplňovali, nebude známkován a nepromítne se do jejich školního hodnocení. Přesto byla orientace na správné zpracování úkolu více než zřejmá.

Dále pak úspěšní i neúspěšní uváděli výroky, které jsme kategorizovali jako *(žáky nediferencované) čtení*. Tato kategorie byla identifikována častěji u úspěšných žáků (relativní četnost 28,41 %) než u žáků neúspěšných (relativní četnost 23,80 %). Dle našeho názoru to může souviset s tím, že úspěšnější žáci neměli potřebu použití sofistikovanější strategie, protože pro ně byl pravděpodobně úkol snadný. Na druhé straně u neúspěšných žáků se můžeme domnívat, že buď neznají vhodné strategie čtení v cizím jazyce, nebo je pouze nejsou schopni reflektovat.

I třetí typická strategie – *překlad čteného textu* – byla shodná (v pořadí relativních četností) pro úspěšné a neúspěšné žáky. I jejich relativní četnosti byly u obou skupin velmi podobné: úspěšní žáci měli relativní počet výroků v této kategorii 12,55%, neúspěšní žáci pak 13,67%. Poměrně vysokou četností této kategorie lze považovat za překvapující. Nelze totiž nalézt v teorii o strategiích učení se cizímu jazyku oporu pro užití doslovného překladu. Ba naopak je doslovný překlad spíše chápán jako překážka pro jak úspěšné zvládnutí úkolu, tak pro proces učení se.

V pořadí dalších kategorií však lze nalézt rozdíly. Úspěšní žáci nadále uváděli, že kontrolují své odpovědi (relativní četnost přes 8 %). Neúspěšní žáci sice jako další v pořadí uváděli čtení textu a prohlížení obrázků v rámci úkolů, z porovnání relativních četností je patrné, že se však jedná o podobné hodnoty relativních četností. Kontrolu odpovědí pak uvádělo pouze 4,5% žáků.

Další identifikovanou typickou strategií, která se objevila na v našem vzorku s podobnou četností u úspěšných i neúspěšných žáků, byla zaměření se na potřebné/specifické informace. Konkrétně jde o četnosti pohybující se okolo 4% (4,06% úspěšní a 3,80 neúspěšní žáci). Za zmínku také stojí, že neúspěšní žáci nadále uváděli častěji jiné strategie. S ohledem na jejich neúspěšnost se zde dá pochybovat o jejich účinnosti.

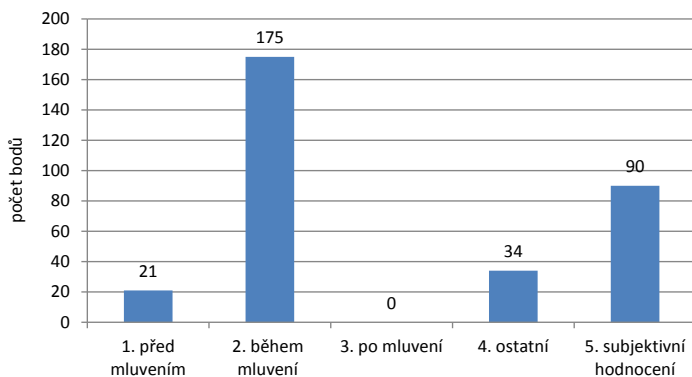
U dalších strategií – tedy u strategií, které nebyly identifikovány jako tzv. typické – jsou sice patrné poměrně velké rozdíly, je však nutné říci, že četnosti těchto výroků jsou malé a mnohdy jsou zastoupeny pouze jedním žákem (tzn. že jeden žák napíše u 4 úkolů stejnou strategií). Z tohoto důvodu nebudeme tyto rozdíly tematizovat v rámci tohoto shrnutí.

Z hlediska sekvencí je patrné, že nelze nalézt rozdíly v sekvencích typických strategií mezi úspěšnými a neúspěšnými žáky. Zároveň se ukázalo, že úspěšnost zkoumaných žáků při řešení úkolů neměla přímou souvislost s užitím typických strategií v pořadí *před čtením, během čtení a po čtení*.

13.3 Žákovské strategie užívání jazyka: řečová dovednost mluvení

Řečová dovednost mluvení je zde analyzována jako mluvená interakce, která se týká rozhovoru. Tento rozhovor měli žáci za úkol provést ve dvojicích. Rozhovor měli žáci splnit v obou úkolech vybraných z jazykového testu KET, které se týkaly mluvení. Ve standardním testu KET je ještě jeden úkol navíc, kdy vede examinátor se žákem krátký rozhovor obvykle sestávající ze dvou až tří otázek na běžná témata. V rámci našeho výzkumu by však realizace tohoto úkolu s tak velkým počtem žáků byla těžce proveditelná, protože rozhovory žáků probíhaly ve třídách současně, najednou tedy mluvilo až devět dvojic žáků.

Celkově jsme identifikovali 420 výskytů kategorií (srov. kap. 5.7.1), z čehož 330 výroků odpovídalo žakovským strategiím užívání jazyka, tj. strategiím užívaných žáky *před mluvením, během mluvení a po mluvení* a dále byly identifikovány *ostatní* strategie. Do kategoriálního systému byly rovněž zahrnuty kategorie popisující *subjektivní hodnocení* obtížnosti řešení úkolu, které bylo identifikováno celkem 90krát. Výskyt kategorií však neodpovídá počtu žáků, některá kategorie byla například identifikována vícekrát u téhož žáka, výskyt kategorií je tedy obvykle vyšší než počet strategií používaných žáky.



Obrázek 63. Zastoupení oblastí kategoriálního systému: mluvení.

Jak lze vidět na obr. 63, žáci nejvíce uváděli používání strategií spadajících do fáze *během mluvení* (175 výskytů kategorie) a *před mluvením* (21 výskytů), naopak vůbec nereflektovali používání strategií, které náleží do fáze *po mluvení* (0 výskytů). Zaměřovali se tedy spíše na procesy před samotným řečovým projevem a na procesy během projevu, než na reflektování jeho správnosti nebo úplnosti po dokončení úkolu. Žáci také uváděli spolupráci se spolužákem, což je vzhledem k charakteru úlohy pochopitelné – spolupráce je zde jednou z podmínek úspěšné mluvené interakce (Cohen & Weaver, 2006). Dále uváděli také kompenzační strategie. Kompenzační strategie i spolupráce se spolužákem spadá do kategorie *ostatní* (34 výskytů). Úspěšní i neúspěšní žáci v řečové dovednosti mluvení často hodnotili vlastní mluvený projev nebo uváděli sebehodnocení svého výkonu v právě realizovaných úkolech v rámci kategorie *subjektivní hodnocení* (90 výskytů). Zastoupené kategorie podrobněji popisuje tab. 120.

Tabulka 120

Četnosti výskytu kategorií druhého řádu: mluvení

kategorie druhého řádu	četnost ze všech kategorií	
	absolutní	relativní
1. před mluvením	121	28,81
1.1 identifikace a uvědomění si cíle úkolu na mluvení	12	2,86
1.2 aktivizace kontextových a jazykových znalostí a zkušeností	0	0,00
1.4 čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků	41	9,76
1.5 překlad textu (vět v rámci úkolu)	0	0,00
1.6 [pr] příprava promluvy	61	14,52
1.8 [pr] kontrola předpřipravených otázek a odpovědí pro rozhovor	5	1,19
1.9 [ml] zkoušení si celého mluvení „nanečisto“ (nahlas)	2	0,48
2. během mluvení	175	41,67
2.1 [pr] promyšlená promluva	44	10,48
2.2 [pr] mluvení a promýšlení promluvy souběžně	13	3,10
2.4 žákem nediferencované mluvení	35	8,33
2.6 [ml] příprava jednotlivých vět	16	3,81
2.7 [pr] používání ustálených spojení pro tvorbu otázek/odpovědí	0	0,00
2.8 [pr] zaměření se na plynulost nebo přesnost sdělení	30	7,14
2.9 [ml] využívání jazykových prostředků z textu úkolu	7	1,67
2.10 [ml] zaměření se na obsah/informace v textu úkolu	15	3,57
2.11 překlad	11	2,62
2.12 [ml] zopakování, upřesnění promluvy (otázky/odpovědi)	1	0,24
2.14 [pr] průběžná kontrola/oprava vlastní promluvy	3	0,71
3. po mluvení	0	0,00
3.2 závěrečná kontrola	0	0,00
4. ostatní	34	8,10
4.1 spolupráce se spolužákem	30	7,14
4.2 napodobování spolužáků z jiné dvojice	1	0,24
4.3 požádání o pomoc učitele	0	0,00
4.4 používání slovníku apod.	0	0,00
4.5 další kompenzační strategie	3	0,71
5. subjektivní hodnocení	90	21,43
5.1 hodnocení obtížnosti úkolu	29	6,90
5.2 dílčí problémy s úkolem	40	9,52
celkem	420	100

Pozn.: V případě kategorie 5. *subjektivní hodnocení* je v tabulce uveden celkový počet kategorií druhého řádu bez počtu kódů v rámci kategorie prvního řádu (celkem 21 kódů, tj. 5,00 %), protože se tento případ vyskytl jen jednou v rámci oblastí kategoriálního systému řečové dovednosti mluvení.

Na úrovni druhého řádu bylo z výroků žáků identifikováno celkem 20 kategorií našeho kategoriálního systému, pokud bereme v úvahu i kategorii prvního řádu z části subjektivního hodnocení, jedná se celkově o 21 identifikovaných kategorií.

U subjektivního hodnocení se vyskytují výroky i na úrovni prvního řádu, jelikož žáci často hodnotili svůj výkon v úkolech obecněji, a tak byly jejich výroky kódovány nad rámec kategorií druhého řádu. Z fázi před řešením úkolu, během řešení a po řešení úkolu (oblast 1–3) a z oblasti *ostatní* (4), tedy ze žakovských strategií užívání jazyka při řešení úkolů v řečové dovednosti mluvení, bylo zastoupeno 18 kategorií s tím, že fáze *po mluvení* nebyla zastoupena vůbec. Oblast *subjektivního hodnocení* (5) byla zastoupena ve 3 kategoriích. Celkově tedy žáci uváděli při řešení úkolů na mluvení 21 různých řešení úkolů na řečovou dovednost mluvení, přičemž 18 kategorií tvořily žakovské strategie užívání jazyka a 3 kategorie spočívající v subjektivním hodnocení řešení úkolu.

Z tohoto vyplývá, že analýze bylo podrobeno celkem 18 kategorií, které reprezentují žakovské strategie užívání jazyka, tj. oblasti 1–4. Naopak oblast 5. *subjektivní hodnocení* je analyzována odlišným způsobem (viz dále).

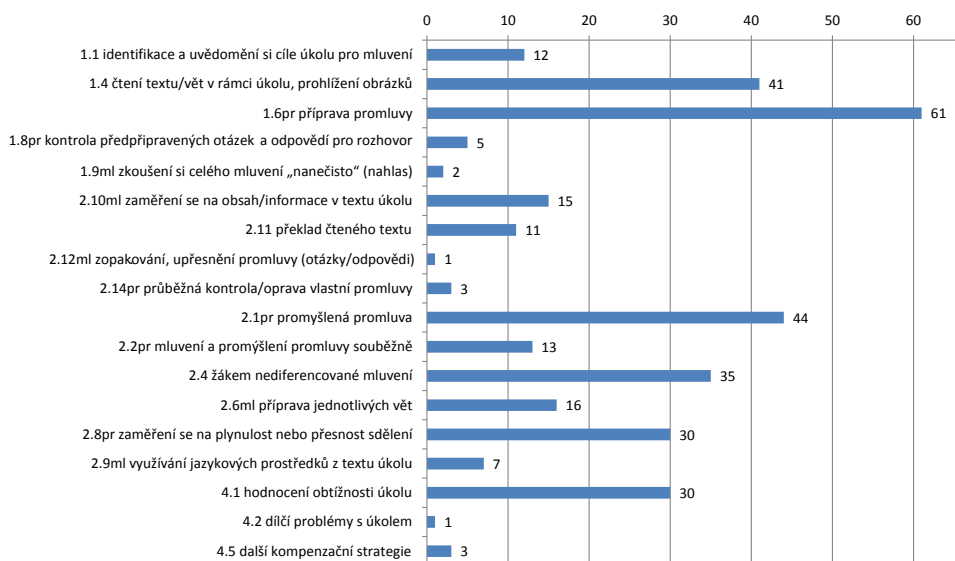
Tabulka 121

Přehled analyzovaných žakovských strategií užívání jazyka druhého řádu: mluvení

kategorie druhého řádu	absolutní četnost	relativní četnost
1.1 identifikace a uvědomění si cíle úkolu na mluvení	12	3,64
1.2 aktivizace kontextových a jazykových znalostí a zkušeností	0	0,00
1.4 čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků	41	12,42
1.5 překlad textu (vět v rámci úkolu)	0	0,00
1.6 [pr] příprava promluvy	61	18,48
1.8 [pr] kontrola předpřipravených otázek a odpovědí pro rozhovor	5	1,52
1.9 [ml] zkoušení si celého mluvení „nanečisto“ (nahlas)	2	0,61
2.1 [pr] promyšlená promluva	44	13,33
2.2 [pr] mluvení a promyšlení promluvy souběžně	13	3,94
2.4 žákem nediferencované mluvení	35	10,61
2.6 [ml] příprava jednotlivých vět	16	4,85
2.7 [pr] používání ustálených spojení pro tvorbu otázek/odpovědí	0	0,00
2.8 [pr] zaměření se na plynulost nebo přesnost sdělení	30	9,09
2.9 [ml] využívání jazykových prostředků z textu úkolu	7	2,12
2.10 [ml] zaměření se na obsah/informace v textu úkolu	15	4,55
2.11 překlad	11	3,33
2.12 [ml] zopakování, upřesnění promluvy (otázky/odpovědi)	1	0,30
2.14 [pr] průběžná kontrola/oprava vlastní promluvy	3	0,91
3.2 závěrečná kontrola	0	0,00
4.1 spolupráce se spolužákem	30	9,09
4.2 napodobování spolužáků z jiné dvojice	1	0,30
4.3 požádání o pomoc učitele	0	0,00
4.4 používání slovníku apod.	0	0,00
4.5 další kompenzační strategie	3	0,91
celkem	330	100

Jak lze vidět v tabulce 121, bylo analýze podrobena celkem 330 kategorií druhého řádu.

Zastoupení výskytu žákovských strategií řešení úlohy na úrovni druhého řádu znázorňuje přehledněji obrázek 64.



Obrázek 64. Absolutní četnost žákovských strategií užívání jazyka: mluvení.

Jak je patrné, četnost výskytu žáky uváděných strategií se výrazně lišila. Rozsah četností se pohyboval od 61 (kategorie 1.6 [pr] *příprava promluvy*) až k četnosti pouze jedné kódované výpovědi, jak je tomu v případě kategorií 5.2 *napodobování spolužáků z jiné dvojice* a 2.12 [ml] *zopakování, upřesnění promluvy*.

Nyní budou jednotlivé žákovské strategie užívání jazyka při řešení úkolů na řečovou dovednost mluvení popsány podrobněji dle četnosti výskytu na druhé úrovni včetně jejich podkategorií.

13.3.1 Žákovské strategie dle fází řešení úkolu testu KET: mluvení

Tato kapitola představuje celkové zastoupení kategorií jednotlivých fází řešení úkolu zaměřeného na řečovou dovednost mluvení. Nejčetnější kategorie druhého řádu jsou pro ilustraci doplněné o příklady výroků žáků.

Žákovské strategie užívání jazyka ve fázi před mluvením

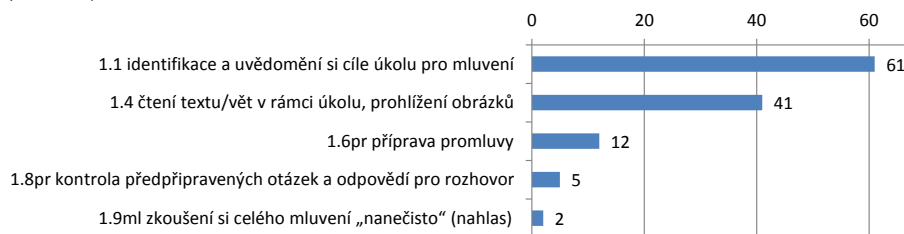
Ve fázi *před* mluvením se objevovaly kategorie druhého, třetího i čtvrtého řádu (tabulka 122). Do fáze před mluvením spadá celkově 121 strategií.

Tabulka 122

Žákovské strategie užívání jazyka ve fázi před mluvením

kategorie fáze před mluvením	absolutní četnost
1.1 identifikace a uvědomění si cíle úkolu na mluvení	12
1.2 aktivizace kontextových a jazykových znalostí a zkušeností	0
1.4 čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků	41
1.5 překlad textu (vět v rámci úkolu)	0
1.6 [pr] příprava promluvy	0
1.6.1 promyšlení obsahu/formy vlastní promluvy	31
1.6.1.1 promyšlení obsahu rozhovoru, vlastní promluvy	4
1.6.1.2 promyšlení formy promluvy – příprava všech odpovědí	9
1.6.2 vytváření písemných podkladů pro rozhovor	9
1.6.2.1 vytvoření si poznámek k rozhovoru	3
1.6.2.2 vytvoření jednotlivé otázky/odpovědi předem	6
1.6.2.3 napsání si celého rozhovoru	1
1.8 [pr] kontrola předpřipravených otázek a odpovědí pro rozhovor	5
1.8.1 kontrola obsahu dle zadání	0
1.8.2 kontrola správnosti formy	0
1.9 [ml] zkoušení si celého mluvení „nanečisto“ (nahlas)	2
celkem	121

Ve fázi před mluvením byly analyzovány výroky spadající celkem do pěti kategorií (obr. 65).



Obrázek 65. Analyzované žákovské strategie užívání jazyka druhého řádu ve fázi před mluvením: dle četnosti výskytu.

Nejčastěji se vyskytovaly výroky žáků (obr. 65), že si před zahájením rozhovoru svou promluvu připravovali – viz kategorie *příprava promluvy* (kategorie 1.6 [pr]; celkem 61). Jedná se o přípravu ve formě psaných poznámek nebo promyšlení bez psaného textu. U ústního promyšlení se dále rozlišovalo, zda se žáci zaměřovali na obsah sdělení nebo na formu. Žáci často reflektovali zaměření na obsah sdělení nebo formu. Kategorie 1.6.1 v sobě shrnuje obsah i formu, zde byly tedy zařazovány výpovědi, u kterých nebylo explicitně popsáno, jestli se žák zaměřuje převážně na obsah nebo na formu. U zaměření se na formu žáci uváděli, že si doplňovali tázací zájmena, která byla pro

úspěšné splnění této úlohy nutná, např. *Nejdříve jsem musela zjistit nějaká „tázací“ slova, „začáteční“ slovo (what, why...), které se zrovna pro tuto otázku hodilo (Ž35)*. Samotné zaměření se na obsah však žáci uváděli zřídka, spíše jen reflektovali, jaké informace mají k dispozici, např. *(Zaměření na to), co vlastně všechno vím (Ž35)*, nebo předpovídali odpovědi spolužáka, např. *Na co všechno mi může odpovědět (Ž35)*.

V případě vytváření písemné přípravy následné ústní promluvy se spíše jednalo o různé způsoby přiřazování odpovědi k otázkám, např. *Spojoval jsem si odpovědi s otázkami, abych věděl na co odpovídat (Ž07)*, nebo zvýrazňování v textu, např. *Podtrhla jsem si fakta (Ž52)*. Jen tři žáci si chystali poznámky, dva z nich při tvoření poznámek používali češtinu, např. *Udělal jsem si poznámky v češtině (Ž54)*. Jen v jednom případě žákyně uvedla, že si společně se spolužačkou napsala celý rozhovor předem: *Potom jsme si společně vypracovaly otázky plus odpovědi (Ž51)*. Podobně jako u úkolu u řečové dovednosti psaní, i tady se žáci příliš nezaměřovali na vytváření písemných podkladů, zřejmě z důvodu nižší náročnosti, u každého z úkolu se totiž jednalo pouze o přetypování otázek či odpovědí.

Dále žáci často uváděli strategie spadající do přípravy promluvy, zde však konkrétněji ve formě pročtení informací nebo prohlížení obrázků, které měly žákům pomoci při vytváření otázek či odpovědí – *čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků* (kategorie 1.4; celkem 41). Žáci uváděli např. následující: *Prohlédla jsem si plakát a přečetla informace (Ž19)*, *Podívala jsem se, o čem budu se spolužačkou mluvit (Ž64)* nebo *Přečetla jsem si slova k otázce (Ž22)*.

Ve 12 případech žáci reflektovali používání strategie *identifikace a uvědomění si cíle úkolu na mluvení* (kategorie 1.1, 11 celkem). Zde popisovali žáci například promýšlení postupu řešení, např. *Promysleli jsme si, jak a co nejdříve uděláme (Ž56)*, nebo se zaměřovali na dodržení zadání, např. *Postupoval jsem podle zadání (Ž34)*.

Další identifikovanou kategorií byla v pěti případech (avšak jen u 3 žáků) *kontrola předpřipravených otázek a odpovědí pro rozhovor* (1.8 [pr]), čímž žáci navazovali na svou písemnou přípravu mluvení. Žákyně například po reflektování písemné přípravy uvedla: *Zkontrolovala jsem si odpovědi (Ž55)*.

Poslední identifikovanou kategorií je *zkoušení si celého mluvení „nanečisto“* (1.9 [ml]), která byla identifikována ale pouze ve dvou případech, tedy jen u jedné dvojice žáků, kteří uvedli: *Nejdříve jsme si to nanečisto vyzkoušeli (Ž62)* a *Nejdříve jsme si to vyzkoušeli (Ž69)*. Z tohoto vyplývá, že žáci zřejmě nepocítovali potřebu svůj mluvený projev předem vyzkoušet, přičemž ale právě zkoušení si rozhovoru předem spadá pod strategii obvykle uváděnou jako úspěšnou (např. Griffiths, 2008), zde však vzhledem k rozsahu úkolu toto žáci nepovažovali za za nezbytné nebo použití strategie neuváděli.

Žákovské strategie užívání jazyka ve fázi během mluvení

Ve fázi *během* mluvení jsme celkem identifikovali 175 žákovských strategií. Jejich nejčastější výskyt včetně zastoupených podkategorií je konkrétněji popsán níže v tab. 123.

Tabulka 123

Žákovské strategie užívání jazyka ve fázi během mluvení

kategorie fáze během mluvení	absolutní četnost
2.1 [pr] promyšlená promluva	6
2.1.2 využití vlastních poznámek	14
2.1.1 na základě ústního promyšlení před řešením úkolu	24
2.2 [pr] mluvení a promyšlení promluvy souběžně	13
2.4 žákem nediferencované mluvení	35
2.6 [ml] příprava jednotlivých vět	16
2.7 [pr] používání ustálených spojení pro tvorbu otázek/odpovědí	0
2.8 [pr] zaměření se na plynulost nebo přesnost sdělení	1
2.8.1 plynulost	3
2.8.2 zaměření se na přesnost mluvení	8
2.8.2.1 gramatika	13
2.8.2.2 slovní zásoba	4
2.8.2.3 výslovnost	1
2.9 [ml] využívání jazykových prostředků z textu úkolu	7
2.10 [ml] zaměření se na obsah/informace v textu úkolu	15
2.11 překlad	0
2.11.1 překlad celého mluveného projevu	2
2.11.1.1 překlad textu při prvním čtení	0
2.11.1.2 překlad textu při druhém čtení	0
2.11.2 překlad vybraných slovíček, frází či vět	9
2.11.3 překládání si odpovědí nebo otázek spolužáka	0
2.12 [ml] zopakování, upřesnění promluvy (otázky/odpovědi)	1
2.14 [pr] průběžná kontrola/oprava vlastní promluvy	2
2.14.1 průběžná kontrola správnosti obsahu	1
2.14.2 průběžná kontrola správnosti formy promluvy	0
2.14.3 oprava vlastní promluvy	0

Do oblasti během mluvení spadaly výroky, které byly analyzovány poměrně v pestré škále kategorií (obr. 66).



Obrázek 66. Analyzované žákovské strategie užívání jazyka druhého řádu ve fázi během mluvení: dle četnosti výskytu.

V návaznosti na často používaný postup přípravy mluvení (viz předchozí podkapitola) žáci nejčastěji popisovali svou promyšlenou promluvu na základě svého vlastního promyšlení v hlavě nebo na základě své písemné přípravy – *promyšlená promluva* (kategorie 2.1 pr; celkem 44). V případě promyšlené promluvy byly výpovědi identifikovány jako promyšlená promluva hlavně na základě již zmíněné přípravy a její návaznosti na samotnou promluvu. Zde se opět rozlišovalo, zda žák mluví na základě promyšlení, např. *Jakmile jsme si to promysleli, splnili jsme úkoly dle zadání* (Ž61). Tato strategie pak byla celkově identifikována ve 24 případech. Nebo se dále rozlišovalo, jestli žák vychází ze své písemné přípravy, např. *Podle poznámek jsme zahájili rozhovor* (Ž54), k čemuž docházelo ve 14 případech.

Mnohdy byly výpovědi žáků zařazeny do kategorie *žákem nediferencované mluvení* (kategorie 2.4, 35 celkem), což znamená, že žáci odpovídali relativně v obecné rovině a neuváděli, jestli si svou promluvu předem nachystali, anebo jestli současně mluvili a zároveň svůj projev promýšleli. Většinou se jednalo o nepříliš vypovídající vyjádření typu např. *Já jsem se ptala na otázky* (Ž28), *Já jsem odpovídala* (Ž29) nebo *Normálně jsem se ptala* (Ž02), podle toho, jestli byl žák v roli odpovídajícího nebo tázajícího.

Ve 30 případech byla identifikována kategorie *zaměření se na plynulost či přesnost sdělení* (2.8 [pr]) včetně jejich podkategorií. Počtem výroků výrazně převažovalo zaměření se na přesnost sdělení (13), a to hlavně na gramatickou správnost, např. *Snažila jsem se také dbát na slovosled* (Ž07) nebo *Přemýšlela jsem nad tím, který čas použít* (Ž71). Zaměřování se na správnost sdělení je jednou ze žádoucích strategií (Reiss, 1985). V dalších případech se žáci zaměřovali na vhodný výběr slovní zásoby, např. *Přemýšlela jsem, jak se řekne kolik* (Ž72) nebo *Snažil jsem se přijít na jedno slovíčko* (Ž36). Výběr slovní zásoby, která je pro další účastníky promluvy pochopitelná a vhodná pro daný kontext je také identifikována jako vhodná strategie (Hughes, 2013). Výjimečně se objevovalo zaměření se na správnou výslovnost (pouze v jednom případě), viz *Potom jsem se soustředila na výslovnost* (Ž75). Zaměření se na plynulost sdělení bylo identifikováno pouze u 2 žáků (celkově ve 3 případech), a to v podobě snahy o rychlou odpověď: *Snažil jsem se co nejrychleji odpovědět* (Ž18), *Rychle jsem se snažil odpovídat na Honzovy otázky* (Ž18) a *Strategie byla jednoduchá, co nejrychleji odpovědět* (Ž03).

Dále žáci uváděli v 16 případech strategii popsanou v kategorii *příprava jednotlivých vět* (2.6 [ml]), která se od mluvení na základě předchozí přípravy lišila v tom, že si žák rozmyslel jednotlivou otázku nebo odpověď, kterou pak vyslovil, na rozdíl od kategorie 2.1, kdy si žák předem nachystal či rozmyslel celý rozhovor. Pro ilustraci uvádíme některé výroky žáků, např. *V hlavě jsem si poskládala otázku, abych věděla, jak se zeptat* (Ž08), nebo žákyně, která uvádí následující postup: *Vymyslela jsem otázku. [...] Vymyslela jsem další otázku* (Ž15). Příprava otázek či odpovědí během mluveného projevu tedy probíhala u celkem 11 žáků v podobných dílčích krocích.

13 žákům (v 15 případech) pomohlo, když se zaměřili na obsah úkolu a když z jeho textu využívali informací kategorie *zaměření se na obsah/informace v textu úkolu* (2.10 [ml]). Někteří žáci uváděli text jako oporu pro vlastní mluvený projev, např.

Pomohly mě ty jednoduchý stručný nápovědy (Ž04), jiní spíš směřovali svoje sdělení tak, aby odpovídalo zadání úkolu, např. Zaměřila jsem se hlavně na to, co je tam napsaný (Ž06).

Už v menší míře žáci uváděli (pouze 9 žáků) mluvení bez přípravy – *mluvení a promyšlení promluvy souběžně* (kategorie 2.2 [pr]; celkem 13). Výroky byly do této kategorie přiřazovány, pokud žák neuvedl předchozí přípravu, ať již ve formě promyšlení nebo písemných poznámek (tyto výroky byly kódovány jako 2.1 [pr] *promyšlená promluva*), a pokud bylo z výroku zřejmé, že se jedná o promluvu, kdy žák mluví a současně promýšlí, co bude následovat. Výroky, u kterých toto nebylo explicitně vyjádřeno, byly kódovány jako kategorie *žákem nediferencované mluvení* (2.4). Rozhodujícím zde bylo tedy například, jak se žáci vyjadřují o spontánnosti promluvy, např. jedna žákyně uvedla, že vymýšlela odpovědi, které ji napadaly během promluvy: *...To co mě zrovna napadlo (Ž09) nebo Moje odpovědi byly automatizované, takže jsem nad tím moc nepřemýšlela, u některých ano (Ž17).*

Překvapivě málo často (např. ve srovnání s receptivní dovedností čtení) žáci uváděli jako svou strategii *překlad* (kategorie 2.11; 11 celkem), což tvořilo pouze 3,33 % všech výroků na rozdíl od čtení, kde absolutní četnost překladu odpovídala téměř 12%. V rámci překladu si žáci překládali pouze vybraná slovíčka či fráze vlastního projevu i textu úkolu, např. *Pak jsem si přeložil slova, věty (Ž79)*, v jednom případě si dvojice žáků předem přeložila celý mluvený projev: *Přeložily jsme si otázky plus odpovědi (dohromady) (Ž48).*

Pouze 5 žáků uvádělo, že využívali pro svou promluvu *jazykové prostředky z textu úkolu* (kategorie 2.9 [ml]; celkem 7), např. *Vymýšlela jsem otázky z nabídky slov (Ž39)*. Dva žáci uvedli, že je pro ně daný typ úkolu lehký díky uvedeným slovíčkům, ze kterých mají tvořit otázky či odpovědi, a také využívali strategii, kdy pro svou odpověď používali výrazy z předcházející otázky: *...protože můžu použít část otázky na odpověď (Ž72) nebo ...protože jsem odpovědi tvořila z otázek (Ž43).*

Zajímavé je, že žáci nerefletovali používání strategií *průběžné kontroly své promluvy* a popřípadě sebeopravení (kategorie 2.14 [pr]; celkem 3), pouze v ojedinělých případech, např. *Kontrola, jestli by mohla (otázka) být správně (Ž11)*. Stejně tak se vyskytlo pouze v jednom případě uvedení *upřesnění promluvy nebo její zopakování* (kategorie 2.12; 1 celkem), kdy žákyně v kontextu svých ostatních výroků uvedla upřesnění odpovědi: *Snažila jsem se o nejlepší odpověď (Ž33).*

Žákovské strategie užívání jazyka ve fázi po mluvení

Jak již bylo zmíněno výše, žáci neuváděli vůbec žádné strategie používané ve fázi po svém mluveném projevu. Soustředili se tedy především na samotný mluvený projev a strategie používané během mluvení a také se často na svůj projev připravovali, kdežto pouze výjimečně docházelo jak k průběžné kontrole vlastního projevu (kategorie 2.14), tak závěrečné kontrole (kategorie 3.2). Namísto kontroly totiž žáci

po dokončení úkolu spíše uváděli subjektivní hodnocení projevu a problémy při úkolech, čemuž se věnujeme v kapitole 13.3.2.3. Avšak i subjektivní hodnocení je jednou ze strategií, která bývá po mluvení doporučována. Např. Cohen a kol. (1996) doporučují po dokončení úkolu na mluvení zhodnotit svůj výkon, rozmyslet si, co by se přišť mohlo udělat jiným způsobem (což však žáci neuváděli), nebo také uvádí, že by si žák měl vyhledávat problematické gramatické formy či slovní zásobu, se kterou se v úkolu setkal, a posléze promýšlet, jak na nich dále pracovat. Žáci sice identifikovali oblasti, se kterými měli při úkolech problém, ale už se nevyjadřovali, jak se hodljají s daným problémem vypořádat.

Ostatní žákovské strategie užívání jazyka ve všech fázích mluvení

Do 4. kódované kategorie spadaly ostatní žákovské strategie užívání jazyka, jež nelze rozlišit podle fází *před* řešením úlohy, *během* něj a *po* řešení úlohy, a které se tudíž mohou vyskytovat napříč všemi třemi fázemi.

Tabulka 124

Ostatní žákovské strategie užívání jazyka v rámci všech fází mluvení

kategorie ostatní	absolutní četnost
4.1 spolupráce se spolužákem	30
4.2 napodobování spolužáků z jiné dvojice	1
4.3 požádání o pomoc učitele	0
4.4 používání slovníku apod.	0
4.5 další kompenzační strategie	0
4.5.1 přeformulování oznamovací věty na tázací	0
4.5.2 parafráze	1
4.5.3 použití českého slova místo anglického	0
4.5.4 vyhýbání se tématu	0
4.5.5 zjednodušování sdělení	1
4.5.6 směřování sdělení	1
celkem	34

Na rozdíl od dalších řečových dovedností se u mluvení velmi často objevovalo u výpovědi používání množného čísla, např. *Promysleli jsme si, jak a co nejdřív uděláme* (Ž56). Žáci přirozeně k povaze úkolu uváděli téměř v polovině všech případů *spolupráci se spolužákem* (kategorie 4.1; celkem 30). Objevovaly se výroky, kdy žáci uváděli spolupráci při postupu řešení úkolu, např. *A společně jsme promysleli strategii* (Ž68), nebo výpovědi, kdy žák žádal o pomoc spolužáka: *Pomohlo mi, že jsem se mohla poradit s kamarádkou* (Ž43). Kompenzační strategie byly zaznamenány ve třech případech, z nichž se u každého jednalo o odlišnou kompenzační strategii. Jeden žák využíval parafráze: *Pokud jsem nějaké slovíčko nevěděl, snažil jsem se ho nahradit něčím podobným* (Ž77), druhý používal zjednodušování sdělení: *Pokusil*

jsem se svoje otázky co nejvíce zjednodušit a upřesnit (Ž17) a jedna žákyně uvedla směřování sdělení: Zaměřila jsem se na to, co nás učitelka učila (Ž05). Jak vyplývá z audiozáznamů, žáci používali i jiné kompenzační strategie (především používání českého výrazu namísto anglického), avšak ve svých výpovědích je neuváděli.

13.3.2 Žákovské strategie užívání jazyka ve vztahu k úspěšnosti žáka v řečové dovednosti: mluvení

Z celkového počtu 79 žáků bylo v úkolech v rámci řečové dovednosti mluvení úspěšných 28 žáků a neúspěšných 51. U úspěšných žáků bylo identifikováno 160 kategorií a v případě neúspěšných žáků 260 kategorií. Na jednoho úspěšného žáka tedy souhrnně v úkolech na mluvení průměrně připadá 5,71 kategorií, zatímco u neúspěšných žáků je to nepatrně méně, a to 5,10 kategorií. Na úspěšnost neměla vliv skutečnost, zda se jednalo o úkol KET9 nebo 10. Zadáni obou úkolů bylo stejné, úkoly se lišily pouze tématem a měly by mít i podle standard testu KET stejnou náročnost, čemuž výsledky našeho výzkumu odpovídají. První úloha (KET9) byla zaměřena na zjišťování informací o promítání filmu v kině, druhá (KET10) o volejbalovém zápase. Dvojice se vždy v roli dotazující – odpovídající u dalšího úkolu vyměnila, avšak u čtyř dvojic k této v testu požadované výměně nedošlo, většinou totiž slabší žák vyžadoval, aby jeho spolužák vytvářel otázky v obou případech. Podíl úspěšných a neúspěšných žáků podobně příliš neovlivňovala jejich role dotazujícího nebo odpovídajícího, podíl úspěšných žáků byl jen nepatrně vyšší v roli dotazujícího se, a to jen v odlišnosti 2 žáků.

Tabulka 125

Přehled úspěšných a neúspěšných žáků v dovednosti mluvení

žáci	počet	počet v %
úspěšní	28	35,44
neúspěšní	51	64,56
celkem	79	100,00

13.3.2.1 Strategie užívání jazyka žáky úspěšnými v řečové dovednosti: mluvení

Při řešení úkolů zaměřených na řečovou dovednost mluvení bylo z celkového počtu 79 žáků úspěšných 28 žáků (35 %), u nichž bylo identifikováno celkem 122 strategií užívání jazyka, tedy strategie užívané žáky *před mluvením, během něj, po mluvení* a *ostatní* strategie (tab. 126). Úspěšnost byla počítána za řečovou dovednost mluvení celkově, tedy vyšší počet bodů v jednom z úkolů mohl kompenzovat nižší počet bodů v druhém a naopak. Žáci, kteří byli výrazněji úspěšní v jednom z úkolů a v druhém nesplnili hranici 70 % pro stanovení úspěšnosti, tvořili 21 % vzorku úspěšných žáků (celkem 6).

Tabulka 126

Četnost výskytu kategorií druhého řádu u úspěšných žáků: mluvení

kategorie	absolutní četnost	relativní četnost
1. před mluvením	45	36,89
1.1 identifikace a uvědomění si cíle úkolu na mluvení	4	3,28
1.2 aktivizace kontextových a jazykových znalostí a zkušeností	0	0,00
1.4 čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků	14	11,48
1.5 překlad textu (vět v rámci úkolu)	0	0,00
1.6 [pr] příprava promluvy	23	18,85
1.8 [pr] kontrola předpřipravených otázek a odpovědí pro rozhovor	4	3,28
1.9 [ml] zkoušení si celého mluvení „nanečisto“ (nahlas)	0	0,00
2. během mluvení	64	52,47
2.1 [pr] promyšlená promluva	17	13,93
2.2 [pr] mluvení a promyšlení promluvy souběžně	7	5,74
2.4 žákem nediferencované mluvení	13	10,66
2.6 [ml] příprava jednotlivých vět	7	5,74
2.7 [pr] používání ustálených spojení pro tvorbu otázek a odpovědí	0	0,00
2.8 [pr] zaměření se na plynulost nebo přesnost sdělení	10	8,20
2.9 [ml] využívání jazykových prostředků z textu úkolu	2	1,64
2.10 [ml] zaměření se na obsah/informace v textu úkolu	3	2,46
2.11 překlad	3	2,46
2.12 [ml] zopakování, upřesnění promluvy (otázky/odpovědi)	0	0,00
2.14 [pr] průběžná kontrola/oprava vlastní promluvy	2	1,64
3. po mluvení	0	0,00
3.2 závěrečná kontrola	0	0,00
4. ostatní	13	10,66
4.1 spolupráce se spolužákem	11	9,02
4.2 napodobování spolužáků z jiné dvojice	0	0,00
4.3 požádání o pomoc učitele	0	0,00
4.4 používání slovníku apod.	0	0,00
4.5 další kompenzační strategie	2	1,64

Jak je patrné z tab. 126, žákovské strategie užívání jazyka úspěšnými žáky se objevily jako v případě celkového souboru žáků pouze ve třech hlavních kategoriích našeho kategoriálního systému, tj. strategie užívání jazyka 1) *před mluvením*: celkem 45 výskytů, 2) *během mluvení*: celkem 64 výskytů a 4) *ostatní* strategie užívání jazyka: celkem 13 výskytů. Naopak strategie užívání jazyka 3) *po mluvení* nebyly identifikovány v žádném případě.

Na úrovni druhého řádu bylo u výroků úspěšných žáků identifikováno celkem 15 kategorií kategoriálního systému. Oblasti *před mluvením* (1) a *během mluvení* (2) byly zastoupeny 13 kategoriemi, u kategorie *ostatní* (4) byly zjištěny 2 kategorie. Celkově bylo tedy u 28 úspěšných žáků analyzováno 122 výroků tvořených 15 kategoriemi žákovských strategií.

Četnost výskytu strategií užívání jazyka úspěšnými žáky byla nejružnější ve fázi *během mluvení* (2) a také výrazně zastoupena ve fázi *před mluvením* (1), viz obr. 67.



Obrázek 67. Absolutní četnost výskytu analyzovaných kategorií druhého řádu u úspěšných žáků: mluvení.

Strategie užívání jazyka u žáků úspěšných v řečové dovednosti: ve fázi před mluvením

Stejně jako v celkovém vzorku 79 žáků, i u úspěšných byla nejčetněji zastoupenou strategií (nejen ve fázi před mluvením, ale i celkově) *příprava promluvy* (1.6 [pr]; celkem 23), tuto přípravu dokonce uvedla více jak polovina úspěšných žáků (celkem 12). Je také zajímavé, že častěji byla tato strategie používána žáky, kteří byli v roli dotazujícího. I ze subjektivního hodnocení žáků bylo patrné, že kladení otázek bylo pro žáky náročnější, potřebovali se tedy více věnovat přípravě.

Dále se u úspěšných žáků velmi často objevovala kategorie *čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků* (1.4; celkem 14). Tato strategie se logicky vyskytovala u úspěšných žáků téměř vždy jako první krok k řešení úkolu.

Ve stejném počtu pak byla zastoupena kategorie *identifikace a uvědomění si cíle úkolu na mluvení* (1.1; celkem 4) a *kontrola předpřipravených otázek a odpovědí pro rozhovor* (1.8 [pr]; celkem 4). V případě kategorie 1.8 [pr] je patrný rozdíl mezi úspěšnými a neúspěšnými žáky, mezi neúspěšnými žáky byla tato strategie identifikována totiž pouze jednou.

Strategie užívání jazyka u žáků úspěšných v řečové dovednosti: ve fázi během mluvení

V případě fáze *během* mluvení byla ve výpovědích žáků nejčteněji zastoupenou kategorií (podobně jako u celkového vzorku) strategie *promyšlená promluva* (kategorie 2.1 [pr]; 17 celkem), v návaznosti na přípravu promluvy (kategorie 1.6 [pr]) byla promyšlená promluva identifikována rovněž u více jak poloviny úspěšných žáků (celkem 13).

Ve 13 případech byla zastoupena kategorie *žákem nediferencované* mluvení (2.4), což se opět shoduje s celkovým vzorkem žáků. Žáci zde neuváděli konkrétnější postup, kterým řešili úkol, pouze se vyjadřovali tak, že se podle své role ptali nebo odpovídali bez uvedení jiných souvislostí.

Dále uváděli úspěšní žáci často strategii *zaměření se na přesnost nebo plynulost sdělení* (2.8 [pr]; celkem 10). V tomto případě je zajímavé, že se více na přesnost či plynulost sdělení zaměřovali žáci, kteří v úkolu měli odpovídat na otázky, u nich se toto zaměření objevovalo dvakrát více.

Zhruba třetinu výroků úspěšných žáků ve fázi během mluvení tvořily strategie *mluvení a promyšlení promluvy souběžně* (kategorie 2.2 [pr]; celkem 7) a dále *příprava jednotlivých vět* (2.6 [ml]; celkem 7). Už pouze okrajově se vyskytly některé další strategie: *zaměření se na obsah/informace v textu úkolu* (2.10; celkem 3), *překlad* (2.11; celkem 3), *využívání jazykových prostředků z textu úkolu* (2.9; celkem 2) a *průběžná kontrola/oprava vlastní promluvy* (2.14 [pr]; celkem 2).

Ostatní strategie užívání jazyka u žáků úspěšných v řečové dovednosti: ve všech fázích mluvení

Ostatní žakovské strategie byly u úspěšných žáků identifikovány jako u celého výběrového vzorku 79 žáků ve dvou kategoriích. U 11 výroků, které pocházely od třetiny úspěšných žáků (8 žáků), byla uvedena *spolupráce se spolužákem* (kategorie 4.1). Ve srovnání s neúspěšnými žáky si tedy nutnost spolupráce uvědomovali úspěšní žáci více, což je pro plynulý průběh komunikace nezbytné. Pouze dvakrát byly zmíněny *další kompenzační* strategie (kategorie 4.5), které byly tvořeny po jednom případě *parafrázi* a *zjednodušováním sdělení*.

13.3.2.2 Strategie užívání jazyka žáky neúspěšnými v řečové dovednosti: mluvení

Celkový počet žáků, kteří byli při řešení úloh na řečovou dovednost mluvení neúspěšní, byl téměř dvojnásobný (celkem 51, tj. 65 %) než bylo úspěšných žáků (28 žáků). U neúspěšných žáků bylo identifikováno celkem 208 strategií užívání jazyka, tj. strategií užívaných žáky *před mluvením* a *během mluvení* a dále *ostatní* strategie, tedy poměrově jen nepatrně méně než u úspěšných žáků. Strategie užívané žáky *po mluvení* se nevyskytly

ani u úspěšných ani u neúspěšných žáků. Kontextuální informace v podobě kategorie 5. *subjektivní hodnocení* se vyskytly celkem v 51 případech a nejsou stejně jako u úspěšných žáků obsaženy v tab. 127, ale jsou blíže popsány v kapitole 13.3.2.3.

Tabulka 127

Četnost výskytu kategorií druhého řádu u neúspěšných žáků: mluvení

kategorie	absolutní četnost	relativní četnost
1. před mluvením – celkem	76	36,54
1.1 identifikace a uvědomění si cíle úkolu na mluvení	8	3,85
1.2 aktivizace kontextových a jazykových znalostí a zkušeností	0	0,00
1.4 čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků	27	12,98
1.5 překlad textu (vět v rámci úkolu)	0	0,00
1.6 [pr] příprava promluvy	38	18,27
1.8 [pr] kontrola předpřipravených otázek a odpovědí pro rozhovor	1	0,48
1.9 [ml] zkoušení si celého mluvení „nanečisto“ (nahlas)	2	0,96
2. během mluvení – celkem	111	53,37
2.1 [pr] promyšlená promluva	27	12,98
2.2 [pr] mluvení a promyšlení promluvy souběžně	6	2,88
2.4 žákem nediferencované mluvení	22	10,58
2.6 [ml] příprava jednotlivých vět	9	4,33
2.7 [pr] používání ustálených spojení pro tvorbu otázek a odpovědí	0	0,00
2.8 [pr] zaměření se na plynulost nebo přesnost sdělení	20	9,62
2.9 [ml] využívání jazykových prostředků z textu úkolu	5	2,40
2.10 [ml] zaměření se na obsah/informace v textu úkolu	12	5,77
2.11 překlad	8	3,85
2.12 [ml] zopakování, upřesnění promluvy (otázky/odpovědi)	1	0,48
2.14 [pr] průběžná kontrola/oprava vlastní promluvy	1	0,48
3. po mluvení – celkem	0	0
3.2 závěrečná kontrola	0	0,00
4. ostatní – celkem	21	10,10
4.1 spolupráce se spolužákem	19	9,13
4.2 napodobování spolužáků z jiné dvojice	1	0,48
4.3 požádání o pomoc učitele	0	0,00
4.4 používání slovníku apod.	0	0,00
4.5 další kompenzační strategie	1	0,48

Jak lze vidět z tab. 127, stejně jako u úspěšných žáků se u neúspěšných žáků objevily strategie užívání jazyka 1) *před mluvením*: celkem 76 výskytů, 2) *během mluvení*: celkem 111 výskytů a 4) *ostatní* strategie užívání jazyka: celkem 21 výskytů. Strategie ve fázi 3) *po mluvení* nebyly žáky zohledňovány.

V rámci výroků neúspěšných žáků bylo na úrovni druhého řádu identifikováno celkem 18 kategorií z našeho kategoriálního systému, neúspěšní žáci tedy uváděli i odlišné strategie od strategií identifikovaných u úspěšných žáků. Ze žakovských strategií užívání jazyka při řešení úkolů zaměřených na řečovou dovednost mluvení, tj. oblasti 1 a 2, jich bylo zastoupeno 15. V kategorii *ostatní*, v oblasti 4, byly identifikovány 3 kategorie. Celkem bylo tedy u 51 neúspěšných žáků identifikováno 208 výroků v rámci 18 kategorií.

U neúspěšných žáků byla četnost výskytu užívaných strategií charakteristická markantními rozdíly mezi některými kategoriemi (viz obr. 68).



Obrázek 68. Absolutní četnost výskytu analyzovaných kategorií druhého řádu u neúspěšných žáků: mluvení.

Strategie užívání jazyka u žáků neúspěšných v řečové dovednosti: ve fázi před mluvením

Stejně jako tomu bylo u úspěšných žáků i u žáků neúspěšných se nejčastěji objevovala kategorie *příprava promluvy* (1.6 [pr]; celkem 38). Tato kategorie byla identifikována u téměř poloviny neúspěšných žáků (celkem 21). Jak tedy plyne z výsledků výzkumu, nesouviselo použití této strategie s úspěšností řešení úkolu, neboť byla v podobné míře zastoupení kódů používána jak žáky úspěšnými, tak neúspěšnými. Avšak oproti úspěšným žákům mírně převažovala tato strategie v případě neúspěšných žáků spíše u těch, kteří odpovídali.

Dále se ve vysoké míře objevovalo stejně jako u úspěšných žáků *čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků* (kategorie 1.4; celkem 27). Už výrazněji méně se objevovaly další strategie. V 8 případech byla identifikována strategie *identifikace a uvědomění si cíle úkolu na mluvení* (kategorie 1.1), např. žák uvedl: *Tak ze začátku jsem zjistil, co se po mně chtělo* (Ž59).

U neúspěšných žáků se vyskytla strategie, která nebyla u úspěšných žáků vůbec zastoupena, a to *zkoušení si celého mluvení „nanečisto“* (*nahlas*) (kategorie 1.9; celkem 2), kdy si předem celý rozhovor vyzkoušeli dva žáci, tedy pouze jedna dvojice. Pouze v jednom případě se objevila strategie *kontrola předpřipravených otázek a odpovědí pro rozhovor* (kategorie 1.8 [pr]), což je také patrný rozdíl oproti úspěšným žákům, kteří tuto strategii zmiňovali častěji. Kontrola gramatických struktur, slovní zásoby či přesnosti promluvy obecně je uváděna jako strategie používaná úspěšnými mluvčími (viz Brown, 1994), s čímž se tedy výsledky našeho výzkumu shodují.

Strategie užívání jazyka u žáků neúspěšných v řečové dovednosti: ve fázi během mluvení

Podobně jako u úspěšných žáků, i neúspěšní žáci uváděli velmi často strategii *promyšlená promluva* (kategorie 2.1 [pr]; celkem 27). Zajímavé je, že promyšlenou promluvu uvedlo 19 neúspěšných žáků, tedy téměř polovina, z nichž většina zmiňovala promyšlenou promluvu bez písemných podkladů, své vlastní poznámky využila jen čtvrtina těchto žáků.

Dvaadvacet výroků bylo kódováno jako *nediferencované mluvení* (kategorie 2.4). Dále se jako u úspěšných žáků často objevovala strategie *zaměření se na plynulost nebo přesnost sdělení* (kategorie 2.8 [pr]; celkem 20). U neúspěšných žáků je zde nejvýrazněji zastoupenou podkategorií zaměření se na gramatickou správnost sdělení. Zaměření se na správnost sdělení je obecně považováno za strategii používanou úspěšnými žáky (např. výzkum Rubinové, 1975), zde je ale možné, že se neúspěšní žáci soustředili na správnost promluvy právě z důvodu uvedených dílčích problémů s gramatickou správností (subjektivní hodnocení u neúspěšných žáků). V jiných případech se neúspěšní žáci sice soustředili na správnost promluvy, ale jak ukázaly transkripce audiozáznamu realizace úkolu, jejich mluvený projev nebyl plynulý, žáci často váhali a jejich projev byl charakteristický častými pauzami. Na gramatickou správnost se ve větší míře zaměřovali neúspěšní žáci i v případě řečové dovednosti psaní, kde se z celkového výskytu 5 kódů vyskytla se 4 kódy u neúspěšných žáků.

Zatímco se strategie *zaměření se na obsah/informace v textu úkolu* (kategorie 2.10 [ml]; celkem 12) objevovala obecně pouze marginálně, zde u neúspěšných žáků byla identifikována celkem u 10. Žáci zde hlavně uváděli výpovědi typu: *Vyhledal jsem vhodnou odpověď* (Ž10). Je možné, že se v těchto případech žáci více soustředili na čtený text než na svůj vlastní mluvený projev.

U úspěšných žáků byla téměř třetina výroků identifikována jako strategie *příprava jednotlivých vět* (kategorie 2.6 [pr]), zatímco zde se objevila pouze v 9 případech. V případě *překlady* (kategorie 2.11) byla četnost používání u úspěšných i neúspěšných žáků podobná (u úspěšných žáků 3 výskyty u 2 žáků, u neúspěšných 8 výskytů u 4 žáků), avšak u neúspěšných žáků se objevil u jedné dvojice i překlad celého rozhovoru.

Patrný rozdíl lze vidět u strategie *mluvení a promýšlení promluvy souběžně* (kategorie 2.2 [pr]), kdy u neúspěšných žáků byla identifikována pouze v 6 případech (6 žáků z 51 neúspěšných), zatímco úspěšní žáci uváděli tuto strategii častěji (6 žáků z 28 úspěšných). Lze tedy usuzovat, že neúspěšní žáci pokládají improvizovaný projev za obtížnější a více preferují přípravu rozhovoru.

Poté už byly pouze okrajově, ve shodě s výsledky u úspěšných žáků, kódovány následující strategie: *využívání jazykových prostředků z textu úkolu* (kategorie 2.9 [ml]; celkem 5), *průběžná kontrola/oprava vlastní promluvy* (kategorie 2.14 [pr]; celkem 1) a rovněž v jednom případě strategie, která se u úspěšných žáků neobjevila – *zopakování/upřesnění promluvy*, tj. otázky nebo odpovědi (kategorie 2.12 [ml]).

Ostatní strategie užívání jazyka u žáků neúspěšných v řečové dovednosti: ve všech fázích mluvení

Ostatní žakovské strategie, tj. kategorie 4, se u neúspěšných žáků objevila ve třech kategoriích. V 19 případech byla identifikována strategie *spolupráce se spolužákem* (kategorie 4.1). Zatímco téměř třetina úspěšných žáků zmiňovala spolupráci se spolužákem, v případě žáků neúspěšných to byla necelá pětina (viz tab. 126 a tab. 127). Tento nižší podíl spolupráce je bezesporu jednou z hlavních příčin neúspěchu při úkolu, protože povaha těchto úkolů spolupráci přímo vyžaduje a bez ní není možné dosáhnout úspěšné komunikace. V některých případech neúspěšní žáci dokonce odmítali spolupracovat a předčasně úkol ukončili, což mělo na úspěšnost v úkolu zásadní vliv. U úspěšných žáků je totiž charakteristické (viz např. Stern, 1975; Naiman et al., 1978), že přistupují k úkolům (nejen týkajících se mluvení) aktivně a vyhledávají příležitosti pro procvičování.

Na rozdíl od žáků úspěšných se zde objevila nová strategie *napodobování spolužáků z jiné dvojice* (kategorie 4.2; celkem 1). V jednom případě byla uvedena i *kompensační strategie* (kategorie 4.5), kdy žákyně uváděla zaměření sdělení na to, co je naučila paní učitelka: *Zaměřila jsem se na to, co nás učitelka učila* (Ž05). Málo využívané kompenzační strategie mohou být také jednou z příčin neúspěchu v komunikaci (viz např. Tarone & Yule, 1989), jelikož v tomto případě předcházejí komunikačním problémům. Nicméně uváděli úspěšní i neúspěšní žáci kompenzační strategie obecně velmi málo, nelze tedy říci, že by zde nízký výskyt kompenzačních strategií souvisel s úspěšností řešení úkolů na mluvení.

13.3.2.3 Subjektivní hodnocení úkolu ve vztahu k úspěšnosti žáků v řečové dovednosti: mluvení

Co se týká kategorie 5. *subjektivní hodnocení*, byly sem zařazovány výroky žáků, které svým obsahem nemohly být zařazovány do dílčích podkategorií a týkaly se hodnocení řešení úkolu. Celkové zastoupení lze porovnat v tab. 128. Tuto kategorii využíváme jako kontextový údaj, zejména u vazby na úspěšnost řešení úkolu.

Tabulka 128

Subjektivní hodnocení úkolu nebo problém s úkolem: mluvení

kategorie	absolutní četnost
5. subjektivní hodnocení	21
5.1 hodnocení obtížnosti úkolu	21
5.1.1 považování úkolu za snadný	6
5.1.2 považování úkolu za obtížný	2
5.2 dílčí problémy s úkolem	5
5.2.1 problém s porozuměním zadání úkolu	0
5.2.2 problém s porozuměním textu v úkolu či spolužákově promluvě	0
5.2.2.1 problém s porozuměním čtenému textu	2
5.2.2.2 problém s porozuměním spolužákově promluvě	0
5.2.3 problém se správností odpovědi	11
5.2.3.1 problém s gramatikou	13
5.2.3.2 problém se slovní zásobou	8
5.2.3.3 problém s výslovností	1
5.2.4 problém s časem na úkol	0

Celkem bylo identifikováno v kategorii *subjektivního hodnocení* 90 výroků žáků. Distribuce výše uvedených kategorií byla u úspěšných a neúspěšných žáků následující (tabulka 129).

Tabulka 129

Četnosti výskytu kategorie subjektivního hodnocení u úspěšných a neúspěšných žáků: mluvení

kategorie	úspěšní žáci		neúspěšní žáci	
	absolutní četnost	počet v %	absolutní četnost	počet v %
5. subjektivní hodnocení	4	8,16	0	0,00
5.1 hodnocení obtížnosti úkolu	25	51,02	12	40,00
5.2 dílčí problémy s úkolem	29	59,18	16	53,33

Subjektivní hodnocení úkolu: žáci úspěšní v mluvení

Jak lze vidět v tab. 129, u úspěšných žáků se kategorie hodnocení obtížnosti úkolu objevovala nepatrně vícekrát. Výroky se netýkaly hodnocení obtížnosti úkolu, ale spíše hodnocení celkového výkonu, proto byly kódovány do této obecné kategorie první úrovně, např. *Ale myslím, že nějaká hrůza to zas nebyla (Ž02)*, nebo porovnávání úkolů navzájem, např. *Ani nevím, jestli mi šel víc tento nebo minulý úkol (Ž57)* nebo *Méně jsem musela přemýšlet nad slovíčky (Ž40)*. Do kategorie 5.1 *hodnocení obtížnosti úkolu* spadá celkem 18 případů, z toho ve 4 případech žáci hodnotili úkol jako lehký, např. *Tohle bylo lepší/lehčí, více jsem toho věděla (Ž40)*, a pouze v jednom případě

jako těžký: *Bylo to těžké, musel jsem vymýšlet otázku* (Ž41). Avšak nejčastěji úspěšní žáci porovnávali, zda pro ně bylo snadnější vymýšlet otázku nebo tvořit odpovědi s tím, že leheč převažovalo pokládání vytváření otázek za obtížnější, např. *Pokládání otázek bylo trochu těžší než odpovídání* (Ž64), ale objevovaly se i rozdílné názory, např. *Myslím, že vytváření otázek je lepší než odpovídání* (Ž60). Úspěšní žáci uváděli i dílčí problémy při řešení úlohy (celkem 9). Je zajímavé, že úspěšní žáci zmiňovali pouze problémy se slovní zásobou, např. *Neznám hodně důležitých slovíček* (Ž40) nebo *Dělaly mi problém slovíčka atd.* (Ž36), a potom problémy se správností odpovědi z hlediska její formy, např. *Nevěděl jsem, jak se zeptat na telefonní číslo* (Ž18).

Subjektivní hodnocení úkolu: žáci neúspěšní v mluvení

Je zajímavé, že se u neúspěšných žáků při *subjektivním hodnocení úkolu* objevovala velmi často reflexe vlastní jazykové úrovně. Žáci se negativně vyjadřovali o své úrovni angličtiny, např. *Nejsem moc dobrý angličtinář* (Ž38), *Celkově angličtina je pro mě těžký jazyk* (Ž25) nebo *Neumím dobře anglicky* (Ž06). Je možné, že i nízké sebevědomí a důvěra ve vlastní schopnosti v tomto cizím jazyce měla vliv na neúspěšnost nejen v úkolech na mluvení, ale i celém testu, všichni tito uvedení žáci byli totiž rovněž neúspěšní v testu KET celkově. Vliv sebevědomí na úspěšnost dokládá i Gilletteová (1994), jejíž výzkum ukazuje, že žáci, kteří měli vyšší sebevědomí a důvěru ve vlastní schopnosti, měli v cizím jazyce lepší výsledky. Pouze výjimečně se v našem výzkumu u neúspěšných žáků vyskytovalo pozitivní hodnocení realizace úkolu, např. *Pracovalo se mi s tím dobře, myslím, že nebyl moc náročný na myšlení* (Ž74).

Obtížnost úkolu byla žáky zmiňována v 11 případech, z nichž pouze jeden žák považoval úkol za těžký (*Bylo to celkem složité* (Ž45)) a dva za lehký, např. *Tento úkol se mi zdál poměrně lehký* (Ž76). V ostatních případech opět žáci porovnávali, která role pro ně byla složitější či jednodušší. Pro neúspěšné žáky bylo lehčí vytvářet odpovědi, uváděli např. *Bylo to lehčí, než se ptát* (Ž31) nebo *Je těžší se ptát, než-li odpovídat. Odpovědi jsou jasné, s otázkami se může víc „hrát“* (Ž42). To, že pro neúspěšné žáky bylo lehčí odpovídat, souvisí i s tím, proč ve 4 případech nechťeli měnit svoje role a vytvářet otázky. Většinou však jejich odpovědi spočívaly pouze v izolovaných slovech, což může být také důvod, proč preferovali odpovídání. Role dotazujícího od nich totiž vyžadovala tvoření kompletnějších vět.

Nejvýraznější rozdíl mezi úspěšnými a neúspěšnými žáky lze spatřit právě v oblasti *dílčích problémů s úkolem* (kategorie 5.2), kdy nějaký dílčí problém uvedlo více jak tři čtvrtiny neúspěšných žáků. V jednom případě se objevila interference dalšího cizího jazyka: *Pletou se mi s němčinou* (Ž06) a také nespolupráce ze strany spolužáka: *Kolega nezvládal tvořit otázku, takže jsem neměla na co odpovídat* (Ž32). Na rozdíl od úspěšných žáků se u neúspěšných vyskytlo také neporozumění čtenému textu, které bylo podkladem pro mluvený projev žáků: *Nevěděla jsem, na co se ptát, ani když to tam bylo napsané* (Ž06). Ovšem je možné, že se v tomto případě nejednalo o neporozumění textu, ale mohlo se jednat i o nedostatečný zájem realizovat úkol.

Žáci velmi často uváděli *problémy se správností odpovědí* (kategorie 5.2.3) a s tím související dílčí problémy. Celkově v sedmi případech uvedli žáci problémy, které byly obecnějšího charakteru, a nemohly tak být zařazeny pod dílčí podkategorie, např. *Nikdy nevím, jak to má být, zhruba vím, o co jde, ale nedokážu to ani říct a ani odpovědět* (Ž06) nebo *Ve většině případech se mi ale moc nedařilo, nevěděla jsem, jak to správně seřadit* (Ž74). Ovšem úplně nejčastěji hodnotili neúspěšní žáci problémy s gramatikou (13 výskytů, 7 žáků), což je zásadní rozdíl oproti žákům úspěšným, kteří tento problém ani v jednom případě nezminili. Používání vhodných gramatických struktur je totiž rovněž popisovanou charakteristikou používání jazyka u úspěšných žáků (srov. Hughes, 2011), proto zmíněné problémy s gramatickou stránkou mluvení mohou být jednou z pravděpodobných příčin neúspěchu v mluvení. Celkově ve 13 případech neúspěšní žáci uváděli problémy s použitím vhodného času, zájmen a vyjadřovali se o obtížnosti sestavování otázek. Problémy se slovní zásobou žáci uváděli už méně, a sice jen ve čtyřech případech, např. *U pětky jsem zapoměla čísla* (Ž06) nebo *Problém byl u cvičení číslo dvě, kdy jsem si nevěděla rady, jak se přesně vyslovuje slovo u peněz (£)* (Ž23). Problém se správností výslovnosti byl uveden pouze v jednom případě: *Občas jsem se zadržela a nevěděla jsem, co a jak to vyslovit* (Ž75).

13.3.3 Typické žákovské strategie užívání jazyka ve vztahu k úspěšnosti žáka v řečové dovednosti: mluvení

V předchozích kapitolách bylo možno vidět přehled nejpoužívanějších strategií dle jejich fází, nyní jsou představeny strategie identifikované jako typické pro daný výzkumný vzorek 79 žáků (obr. 69).



Obrázek 69. Rozložení kategorií druhého řádu dle četností výskytu: mluvení.

Za typické strategie a další postupy jsou u řečové dovednosti mluvení považovány kategorie druhého řádu, jejichž četnost výskytu spadá do horního kvartilu četnosti kódů tj. s četností výskytu jednotlivých kategorií vyšší než 6,96%. Celkem této hranice dosáhlo 6 kategorií strategií, které popisujeme jako typické strategie žáků (tab. 130).

Tabulka 130

Přehled typických žákovských strategií užívání jazyka druhého řádu: mluvení

kategorie druhého řádu	absolutní četnost	relativní četnost
1.6 [pr] příprava promluvy	61	18,48
2.1 [pr] promyšlená promluva	44	13,33
1.4 čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků	41	12,42
2.4 žákem nediferencované mluvení	35	10,61
2.8 [pr] zaměření se na plynulost nebo přesnost sdělení	30	9,09
4.1 spolupráce se spolužákem	30	9,09

Téměř totožně jsou v typických strategiích zastoupeny strategie ve fázích *před mluvením* a *během* mluvení, strategie ve fázi řešení úlohy *po mluvení* nejsou zastoupeny vůbec, jak již bylo zmíněno výše. Fáze *před mluvením* zahrnuje 42% (celkem 102) typických strategií, fáze *během* mluvení 45% (celkem 109) typických strategií a *ostatní* strategie představují 12% (celkem 30) celkového počtu typických strategií.

Typické žákovské strategie užívání jazyka v rámci řečové dovednosti mluvení se vyskytly celkem v 241 případech, které tvoří 73% všech kódů. Zcela nejtypičtější strategií je *příprava promluvy* (kategorie 1.6, celkem 61, tj. 18,48% typických strategií). Z celkového počtu 79 zkoumaných žáků jich tuto strategii zmínilo 33, tedy téměř polovina všech žáků bez ohledu na úspěšnost či neúspěšnost.

Další silně zastoupenou strategií je v návaznosti na nejvíce reflektovanou strategii *přípravy promluvy* *promyšlená promluva* (kategorie 2.1 [pr]; celkem 44; 13,33%). Žáci tedy obvykle uváděli přípravu své promluvy, ale ne ve všech případech pak uvedli návaznost na samotnou promyšlenou promluvu. Často ve výročích uvedli totiž jen způsob přípravy a nereflektovali další postup.

Těsně za promyšlenou promluvou stojí *čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků* (kategorie 1.4; celkem 41; 12,42%). Dále bylo v 35 případech (10,61%) identifikováno *žákem nediferencované mluvení* (kategorie 2.4). Mezi typické strategie používané žáky při mluvení lze na základě našich dat zařadit také strategie *zaměření se na plynulost nebo přesnost sdělení* (kategorie 2.8 [pr]) a *spolupráce se spolužákem* (kategorie 4.1), které byly kódovány shodně v četnosti 30 výskytů (9,09%).

Sekvence typických strategií užívání jazyka: mluvení

Nyní jsou popsány typické sekvence strategií související s realizací úkolu na řečovou dovednost mluvení. Nejčetněji zastoupenou fází je fáze *během mluvení* a poté fáze *před mluvením*. Ve fázi *po mluvení* se nevyskytuje žádná strategie související s touto fází.

Před mluvením: více jak tři čtvrtiny žáků (přibližně 77%) deklaruje přípravu promluvy (kategorie 1.6 [pr]). Avšak zcela typicky této kategorii předchází strategie čtení textu/vět v rámci úkolu (kategorie 1.4), kterou využívá více jak polovina celkového souboru žáků.

Během mluvení: více jak polovina žáků (přibližně 55%) uvádí v souvislosti s výše zmíněnou přípravou promyšlenou promluvu (kategorie 2.1 [pr]). Ve 44% případech byly výroky analyzovány jako nediferencované mluvení (kategorie 2.4). Další typickou strategií je zaměření se na plynulost nebo přesnost promluvy (kategorie 2.8 [pr]), kterou využívá téměř 38% žáků.

Tabulka 131 ukazuje na příkladu žákyně 22 typickou sekvenci strategií řečové dovednosti mluvení, jež většinou sestávala nejprve z fáze před mluvením, která se typicky skládala z vícero strategií, a poté z fáze během mluvení s absencí fáze po mluvení. Podobný postup uváděli žáci bez ohledu na úspěšnost řešení úkolu, jak lze dále vidět v textu.

Tabulka 131

Ukázka sekvence typických strategií u vybraného žáka (Ž22): mluvení

kategorie	výrok žáka (Ž22)
1.4 čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků	Přečetla jsem si slova k otázce.
1.6.1.2 promyšlení formy promluvy – příprava všech odpovědí	Podle významu jsem přiřadila příslovce.
1.6.2.1 vytvoření si poznámek k rozhovoru	Doplnila jsem společně pomocné sloveso do/does...
2.1.2 využití vlastních poznámek	...a tak jsem pokračovala dál.

13.3.3.1 Typické žákovské strategie užívání jazyka u žáků úspěšných v řečové dovednosti: mluvení

Typické strategie užívání jazyka u řečové dovednosti mluvení u úspěšných žáků v dané dovednosti měřené pomocí dvou vybraných testových úloh KET jsou stanoveny na základě horního kvartilu četnosti výskytu jednotlivých kategorií, který činí v tomto případě 6,96%, tedy stejně jako u celkového vzorku. Pořadí typických strategií se u úspěšných žáků příliš nelišilo od celkového zastoupení typických strategií používaných všemi žáky bez ohledu na úspěšnost (viz tab. 132).

Tabulka 132

Přehled typických žákovských strategií užívání jazyka druhého řádu u úspěšných žáků: mluvení

kategorie druhého řádu	absolutní četnost	relativní četnost
1.6 [pr] příprava promluvy	23	14,38
2.1 [pr] promyšlená promluva	17	10,63
1.4 čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků	14	8,75
2.4 žákem nediferencované mluvení	13	8,13

U 21 úspěšných žáků bylo analyzováno celkem 122 výroků, tedy žákovských strategií spadajících do celkem 15 kategorií druhého řádu. Typické strategie užívání jazyka činí však z tohoto celkového počtu pouze 4 kategorie, do kterých spadalo 67 výroků, jež tvoří 55 % ze všech strategií užívaných úspěšnými žáky.

Typické strategie u úspěšných žáků se tedy nacházely pouze ve fázi *před mluvením* a *během* mluvení. Nejčteněji zastoupená typická strategie je, jako je tomu ve všech ostatních případech *příprava promluvy* (kategorie 1.6 [pr]; celkem 23). Další typické strategie se příliš ve výskytech neliší a jejich pořadí zůstává stejné jako u celkového zastoupení: kategorie *promyšlená promluva* (2.1 [pr]; celkem 17), *čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků* (1.4; celkem 14) a *žákem nediferencované mluvení* (2.4; celkem 13). Jak je tomu i v případě celkového vzorku žáků, i tady se úspěšní žáci typicky nejvíce věnovali přípravě promluvy, avšak ne všichni z nich zmiňovali následnou promluvu.

Vzhledem k tomu, že typické strategie u úspěšných žáků tvořila pouze polovina (55 %) všech strategií používaných úspěšnými žáky (ve srovnání s neúspěšnými žáky, kde typické strategie tvořily téměř tři čtvrtiny všech strategií používaných neúspěšnými žáky), lze usuzovat, že rozhodujícím faktorem na úspěšnost řešení mohly být strategie, které mezi typické nepatřily, jelikož typičnost i pořadí typických strategií byla pro žáky úspěšné i neúspěšné téměř totožná.

Sekvence typických strategií užívání jazyka u žáků úspěšných v řečové dovednosti: mluvení

V případě *typických* strategií u úspěšných žáků převažovala fáze *před mluvením* (37 strategií) nad fází *během mluvení* (30 strategií), což je rozdíl oproti žákům neúspěšným, kde tomu bylo naopak.

Před mluvením: úspěšní žáci se stejně jako v případě celkového souboru žáků nejvíce zaměřovali na přípravu promluvy (kategorie 1.6 [pr]; 81 % žáků) a přesně polovina z nich na čtení textu (kategorie 1.4).

Během mluvení: více jak polovina úspěšných žáků zde uváděla promyšlenou promluvu (kategorie 2.1 pr; 61 %) a u téměř poloviny z nich nebylo určeno, zda se jedná o promyšlenou promluvu nebo o promluvu bez přípravy (kategorie 2.4 nediferencované mluvení).

Jak ukazuje tab. 133 na příkladu úspěšné žákyně, věnovali se úspěšní žáci zpravidla nejdříve přípravné fázi, které se na rozdíl od neúspěšných žáků věnují více než fázi během mluvení. Zde se žákyně zaměřuje na přečtení podkladů pro úkol na mluvení, poté si promýšlela otázky, uvažovala nejen nad správnou formou otázek (hlavně nad slovní zásobou a gramatikou), ale také promýšlí vhodný obsah otázek. Poté si přeloží pár slovíček pro vytvoření věty a následně mluví na základě předchozího promyšlení.

kategorie	výrok žáka (Ž35)
1.4 čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků	Přečíst si vůbec celý plakát.
1.6 [pr] příprava promluvy	Na co všechno mi může odpovědět.
1.6.1 promyšlení obsahu/formy vlastní promluvy	
1.6.1.1 promyšlení obsahu rozhovoru, vlastní promluvy	
1.6 [pr] příprava promluvy	Nejdříve jsem musela zjistit nějaká „tázací“ slova „začáteční“ slovo. (what, why...) které se zrovna pro tuto otázku hodilo.
1.6.1 promyšlení obsahu/formy vlastní promluvy	
1.6.1.2 promyšlení formy vlastní promluvy – příprava všech odpovědí	
1.6 [pr] příprava promluvy	Potom čas přítomný, budoucí.
1.6.1 promyšlení obsahu/formy vlastní promluvy	
1.6.1.2 promyšlení formy vlastní promluvy – příprava všech odpovědí	
1.6 [pr] příprava promluvy	Také jsem se musela zamyslet nad tím, jestli se ptám právě jeho nebo obecně.
1.6.1 promyšlení obsahu/formy vlastní promluvy	
2.11 překlad	Přeložit zadání do času, osoby... (vytvořit větu).
2.11.2 překlad vybraných slovíček, frází či vět	
2.1 [pr] promyšlená promluva	Ptala jsem se dále.
2.1.2 využití vlastních poznámek	
2.1.1 na základě ústního promyšlení před řešením úkolu	

13.3.3.2 Typické žákovské strategie užívání jazyka u žáků neúspěšných v řečové dovednosti: mluvení

U 58 žáků, kteří byli v řečové dovednosti mluvení měřené pomocí dvou úkolů vybraných z testu KET neúspěšní, bylo celkem analyzováno 208 kódů, tedy žákovských strategií užívání jazyka v rámci mluvení, přičemž tyto výroky byly kategorizovány do 18 kategorií. Horní kvartil výskytu kategorií pro stanovení typických strategií užívaných žáky neúspěšnými v mluvení představuje hodnota 7,45 % výskytu jednotlivých kategorií za danou dovednost v kategoriích prvního řádu 1–4.

Typické strategie užívání jazyka u žáků neúspěšných v části testu KET na mluvení tvořilo celkem 153 výroků v 6 kategoriích. Typické strategie tak tedy tvoří 74 % všech strategií neúspěšných žáků, což je markantní rozdíl oproti žákům úspěšným (zde tvoří typické strategie 55 %). Neúspěšní žáci měli tedy tendenci používat podobné strategie, zatímco úspěšní žáci byli ve výběru strategií buď nesourodější a využívali rozmanitější strategie, nebo reflektovali pestřeji než žáci neúspěšní.

Průměrně vychází na jednoho neúspěšného žáka 4,08 strategií, přičemž na jednoho úspěšného žáka vychází strategií nepatrně více, a to 4,36 strategií. I když jsou úspěšní žáci obvykle charakterističtější širším repertoárem používaných strategií (viz např. Rubin, 1975; Wenden, 1987; Chamot, 1987), zde zřejmě nebyl počet použitých strategií při úkolech zaměřených na řečovou dovednost mluvení rozhodujícím faktorem souvisejícím s úspěšností řešení úkolu.

Tabulka 134

Přehled typických žákovských strategií užívání jazyka druhého řádu u neúspěšných žáků: mluvení

kategorie druhého řádu	absolutní četnost	relativní četnost
1.6 [pr] příprava promluvy	38	18,27
1.4 čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků	27	12,98
2.1 [pr] promyšlená promluva	27	12,98
2.4 žákem nediferencované mluvení	22	10,58
2.8 [pr] zaměření se na plynulost nebo přesnost sdělení	20	9,62
4.1 spolupráce se spolužákem	19	9,13

Typické strategie u neúspěšných žáků se vyskytovaly ve fázi *před* mluvením a *během* mluvení a také v kategorii *ostatní* strategie. Pořadí nejtypičtějších strategií se příliš nelišilo jak od celkového vzorku žáků, tak od žáků úspěšných. I u neúspěšných žáků byla strategie *příprava promluvy* nejvíce uváděná a kódovaná (celkem 38). Dále byly v pořadí často uváděné (shodně 27 výskytů) strategie *promyšlená promluva* (kategorie 2.1 [pr]) a *čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků* (kategorie 1.4). Dále je typickou kategorií *žákem nediferencované mluvení* (2.4; celkem 22 výskytů).

U neúspěšných žáků jsou oproti žákům úspěšným typické další dvě strategie, a to *zaměření se na plynulost nebo přesnost sdělení* (kategorie 2.8; celkem 20) a *spolupráce se spolužákem* (4.1; celkem 19). Ačkoliv je zde identifikována *spolupráce se spolužákem* jako typická strategie neúspěšných žáků (u úspěšných žáků bylo procentuální zastoupení nižší), používalo spolupráci se spolužákem více úspěšných žáků než neúspěšných. U neúspěšných žáků to totiž bylo 9 žáků z celkových 51, což tvoří 17,6 % žáků, zatímco z celkových 28 úspěšných žáků tuto strategii uvádělo 7 žáků, tedy 25 %.

Sekvence typických strategií užívání jazyka u žáků neúspěšných v řečové dovednosti: mluvení

Neúspěšní žáci se více věnovali fázi *během* mluvení než fázi *před* mluvením. Fáze *po* mluvení opět jako u celkového souboru žáků chybí, ale naopak je tu na rozdíl od úspěšných žáků jako typická strategie identifikována *spolupráce se spolužákem*, která spadá do kategorie *ostatních* strategií.

Před mluvením: opět i zde se neúspěšní žáci vyjadřovali o přípravě promluvy (kategorie 1.6 [pr]; 75 %) a čtení textu (kategorie 1.4; 53 %).

Během mluvení: stejně jako u úspěšných žáků i žáci neúspěšní typicky uvádí promyšlenou promluvu (kategorie 2.1 [pr]; 53 %) a i u nich se nachází výpovědi nerozpoznatelné na promyšlené a souběžné mluvení (kategorie 2.4; 43 %). Avšak oproti žákům úspěšným se tu také častěji objevuje zaměření se na plynulost nebo přesnost promluvy (kategorie 2.8; 39 %).

Příklad typického postupu neúspěšného žáka znázorňuje tab. 135. Žákyně se nejprve věnuje čtení podkladů pro mluvený projev a poté si rozmyslí, jak se bude ptát spolužáka. Na základě tohoto promyšlení pak klade otázky.

Tabulka 135

Ukázka sekvence typických strategií u vybraného neúspěšného žáka (Ž7): mluvení

kategorie	výrok žáka (Ž7)
1.4 čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků	Přečetla jsem si info o tom kině.
1.6.1 promyšlení obsahu/formy vlastní promluvy	Začala jsem vymýšlet otázky.
2.1.2 využití vlastních poznámek	
2.1.1 promluva na základě ústního promyšlení před řešením úkolu	Ptala jsem se anglicky.

Shrnutí

Tato kapitola představila typické žákovské strategie užívání jazyka v rámci řečové dovednosti mluvení, jejíž strategie byly analyzovány pomocí dvou úkolů KET. Z celkového počtu 18 žákovských strategií jich bylo identifikováno 6 jako typických.

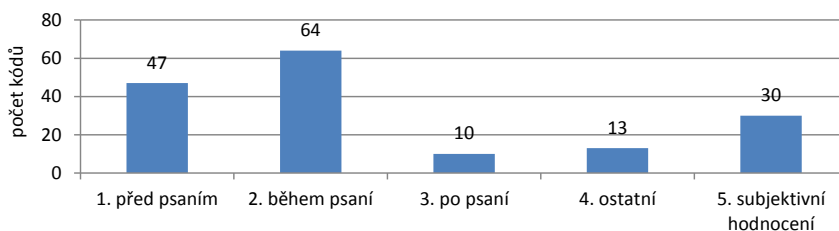
Pro celý výzkumný vzorek 79 žáků byly zjištěny stejné typické strategie jako poté podrobněji v zastoupení úspěšných a neúspěšných žáků s několika rozdíly. Jak v celkovém vzorku, tak i v souboru úspěšných i neúspěšných žáků se jako typické ukázaly následující strategie: *příprava promluvy* (kategorie 1.6 [pr]), *promyšlená promluva* (2.1 [pr]), *čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků* (1.4) a *žákem nediferencované mluvení* (2.4). Pouze v analyzovaném souboru celkového vzorku žáků a neúspěšných žáků se jako typické ukázaly i strategie *zaměření se na plynulost nebo přesnost sdělení* (2.8) a *spolupráce se spolužákem* (4.1). Tyto strategie byly rovněž ve všech skupinách identifikovány podle četnosti ve stejném pořadí.

Úspěšní žáci používali kolem poloviny typických strategií (55 %), zatímco u neúspěšných žáků tento podíl tvořil téměř tři čtvrtiny typických strategií (74 %). Je tedy možné, že žáci úspěšní poskytovali pestřejší reflexe. Z tohoto důvodu, že polovina strategií u úspěšných žáků byla tvořena strategiemi neidentifikovanými jako typické, se jako další interpretace nabízí, že úspěšní žáci jsou ve svém výběru strategií variabilnější a používají širší škálu strategií než žáci neúspěšní.

Za významný rozdíl mezi úspěšnými i neúspěšnými žáky lze považovat i spolupráci se spolužákem. I když se sice ukázala spolupráce se spolužákem jako typická v souboru neúspěšných žáků, používala tuto strategii pouhá pětina neúspěšných žáků, zatímco v případě úspěšných žáků to byla třetina, která se na spolupráci zaměřovala. Někteří neúspěšní žáci dokonce odmítali se spolužákem spolupracovat a nepodíleli se na dokončení úkolu, tím pádem lze považovat (ne)spolupráci se spolužákem za jednu ze zásadních příčin úspěchu či neúspěchu v úkolech na řečovou dovednost mluvení, neboť jak plyne z charakteru těchto úkolů, bez spolupráce není úspěšná realizace možná.

13.4 Žákovské strategie užívání jazyka: řečová dovednost psaní

Celkově bylo u úkolu 5, který byl zaměřen na tvorbu dopisu s tematikou sportovního utkání a jako jediný reprezentoval v našem testu řečovou dovednost psaní, použito 164 kódů (jednotek analýzy, resp. myšlenkových jednotek – *idea unit*), z toho 134 v rámci kategorií žákovských strategií užívání jazyka (kategorie *před, během, po psaní, ostatní*) a 30 v rámci kategorie *subjektivní hodnocení*. Jejich zastoupení v rámci jednotlivých oblastí kategoriálního systému pro přehlednost prezentujeme na obrázku 70. Z prezentovaných četností vyplývá, že nejčastěji byla zastoupena fáze *během psaní* o počtu 64 kódů, následně fáze řešení úkolu *před psaním* (47 kódů). Nejméně zastoupenou byla fáze *po psaní* (viz také tab. 136). Kompenzační a další strategie zařazené do kategorie *ostatní*, jako další analyzované hlavní kategorie strategií, se vyskytovaly v podobné míře jako strategie fáze *po psaní* (13 kódů). Výroky kódované v rámci podkategorií kategorie *subjektivního hodnocení* (sebehodnocení vlastního výkonu, reflexe obtížnosti úkolu apod.), které doplňovaly výroky žáků týkajících se strategií užívání jazyka, se vyskytovaly v poměrně hojné míře (zejména oproti četnostem fáze *po psaní* – v mnohých případech tak vzhledem k absenci fáze *po psaní* tuto fázi nahrazovaly, více k tomu viz kap. 13.4.2).



Obrázek 70. Zastoupení oblastí kategoriálního systému: psaní.

S výjimkou výroků žáků zahrnutých do kategorie *subjektivní hodnocení*, v rámci níž jsme zaznamenávali doplňková, kontextuální data žáků (výroky na dokreslení použití deklarovaných strategií, které se nevztahovaly k podkategoriím subjektivního hodnocení, ale byly formulovány spíše na obecnější úrovni), byly výroky žáků kódovány pouze v rámci kategorií druhého, třetího, případně čtvrtého řádu. Dále prezentujeme pouze četnosti strategií kategorií agregovaných na druhý řád (viz tab. 136). Z celkového počtu kategorií druhého řádu v kategoriálním systému, tj. 23, bylo zastoupeno 15. Jejich procentuální zastoupení se pak v rámci celého kategoriálního systému řečové dovednosti psaní pohybovalo od 0 do 16,46%. Nulový výskyt některých kategorií (žáci např. neuváděli, že si dopředu napsali text *nanečisto*, nevytvářeli *draft textu*, nereflektovali *spolupráci se spolužákem* ani *požádání o pomoc učitele* jako formu kompenzace; dále viz tab. 136) patrně souvisí s menší náročností písemného úkolu, který nevyžadoval

hlubší zamyšlení a delší přípravu žáků. Roli může přitom hrát i krátký požadovaný rozsah 25 slov, téma sportovního utkání blízké žákům, zvyk rutinního psaní krátkých textů v rámci výuky a další faktory (srov. Busse, Neuhaus, & Steffens, 2001).

Tabulka 136

Četnosti výskytu kategorií druhého řádu: psaní

kategorie druhého řádu	absolutní četnost ze všech kategorií	relativní četnost ze všech kategorií
1. před psaním – celkem	47	28,65
1.1 identifikace a uvědomění si cíle úkolu na mluvení	2	1,21
1.2 aktivace kontextových a jazykových znalostí a zkušeností	18	10,97
1.6 [pr] příprava psaného sdělení	27	16,46
1.7 [pr] napsání nanečisto celého textu (draftu)	0	0,00
1.8 [pr] kontrola předpřipravených poznámek, osnovy nebo draftu	0	0,00
2. během psaní – celkem	64	39,02
2.1 [pr] psaní již promyšleného textu	18	10,97
2.2 [pr] psaní a promýšlení textu souběžně	12	7,31
2.4 žákem nediferencované psaní	13	7,92
2.5 [ps] zaměření se na pokyny zadání	6	3,65
2.7 [pr] používání ustálených spojení pro psaní dopisu	1	0,61
2.8 [pr] zaměření se na jazykovou správnost sdělení	5	3,04
2.11 překlad	8	4,87
2.13 [ps] využívání principů organizace textu	0	0,00
2.14 průběžná kontrola/oprava během psaní	1	0,61
3. po psaní – celkem	10	6,10
3.2 kontrolní čtení textu	8	4,87
3.3 úpravy po kontrole textu	2	1,21
3.4 přepracování napsaného textu do konečné podoby	0	0,00
3.5 přepsání či napsání textu „načisto“	0	0,00
4. ostatní – celkem	13	7,93
4.1 spolupráce se spolužákem	0	0,00
4.2 opisování od spolužáka	0	0,00
4.3 požádání o pomoc učitele	0	0,00
4.4 používání slovníku apod.	2	1,21
4.5 další kompenzační strategie	11	6,71
5. subjektivní hodnocení – celkem	30	18,30
5.1 hodnocení obtížnosti úkolu	7	4,26
5.2 dílčí problémy s úkolem	12	7,31
celkem	164	100

Pozn.: U kategorie 5. *subjektivní hodnocení* je v tabulce uveden celkový počet kategorií druhého řádu bez započítání kódů v rámci oblasti kategoriálního systému samotné (kategorie prvního řádu; celkem 11 kódů, tj. 6,71 %), jelikož se jednalo pouze o jediný případ výskytu kódů v rámci oblastí kategoriálního systému řečové dovednosti psaní.

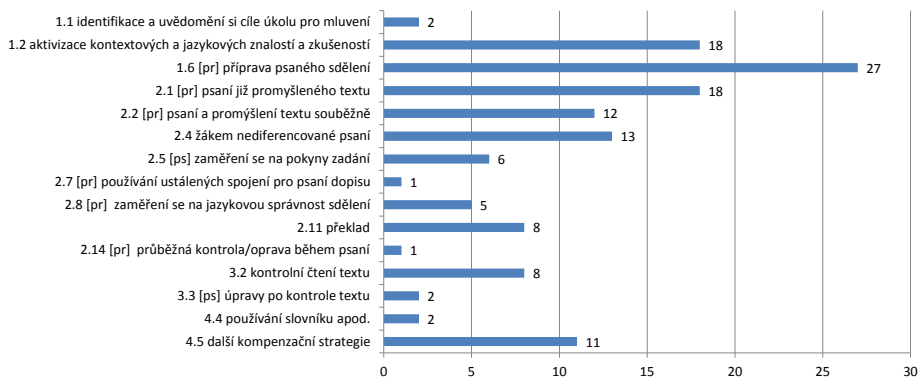
V následujícím textu se zaměříme na kategorie druhého řádu žakovských strategií, tzn. týkající se jednotlivých fází a kategorie *ostatní*. Jejich procentuální zastoupení uvádíme v poměrovém vyjádření v rámci celé dovednosti, tzn. se zohledněním celkového počtu kódů žakovských strategií (viz dále tab. 137, obr. 71).

Tabulka 137

Přehled analyzovaných žakovských strategií užívání jazyka druhého řádu: psaní

kategorie druhého řádu	absolutní četnost	relativní četnost
1.1 identifikace a uvědomění si cíle úkolu na mluvení	2	1,49
1.2 aktivizace kontextových a jazykových znalostí a zkušeností	18	13,43
1.6 [pr] příprava psaného sdělení	27	20,15
1.7 [pr] napsání nanečisto celého textu (draftu)	0	0,00
1.8 [pr] kontrola předpřipravených poznámek, osnovy nebo draftu	0	0,00
2.1 [pr] psaní již promyšleného textu	18	13,43
2.2 [pr] psaní a promýšlení textu souběžně	12	8,96
2.4 žákem nediferencované psaní	13	9,70
2.5 [ps] zaměření se na pokyny zadání	6	4,48
2.7 [pr] používání ustálených spojení pro psaní dopisu	1	0,75
2.8 [pr] zaměření se na jazykovou správnost sdělení	5	3,73
2.11 překlad	8	5,97
2.13 [ps] využívání principů organizace textu	0	0,00
2.14 [pr] průběžná kontrola/oprava během psaní	1	0,75
3.2 kontrolní čtení textu	8	5,97
3.3 [ps] úpravy po kontrole textu	2	1,49
3.4 [ps] přepracování napsaného textu do konečné podoby	0	0,00
3.5 [ps] přepsání či napsání textu „načisto“	0	0,00
4.1 spolupráce se spolužákem	0	0,00
4.2 opisování od spolužáka	0	0,00
4.3 požádání o pomoc učitele	0	0,00
4.4 používání slovníku apod.	2	1,49
4.5 další kompenzační strategie	11	8,21
celkem	134	100

Jak ilustruje tabulka 137, celkem bylo analyzováno 134 kategorií druhého řádu. Rozmanitost jejich zastoupení přehledně ilustruje obrázek 71.



Obrázek 71. Absolutní četnost žákovských strategií užívání jazyka: psaní.

Pohledem na obrázek 71 lze jednotlivé četnosti kategorií považovat za kolísavé. Je možné všimnout si několika dominantních strategií s vysokými četnostmi výskytu. Na jejich zastoupení v rámci jednotlivých fází tvorby textu (oblastí kategoriálního systému) nahlédneme podrobněji v následujících podkapitolách.

13.4.1 Žákovské strategie dle fází řešení úkolu testu KET: psaní

V této kapitole prezentujeme zastoupení kategorií jednotlivých fází řešení úkolu zaměřeného na řečovou dovednost psaní. Kromě četností kategorií druhého řádu komentujeme na dokreslení zajímavá zjištění týkající se četností kategorií dalších řádů.

Žákovské strategie užívání jazyka ve fázi před psaním

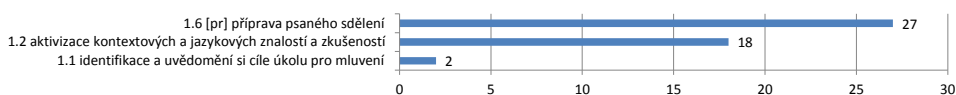
Ve fázi *před psaním* se vyskytlo celkem 47 nakódovaných strategií. Detailní přehled jejich četností prezentujeme v tab. 138.

Tabulka 138

Žákovské strategie užívání jazyka ve fázi před psaním

kategorie: 1. před psaním	absolutní četnost
1.1 identifikace a uvědomění si cíle úkolu na mluvení	2
1.2 aktivizace kontextových a jazykových znalostí a zkušeností	18
1.6 [pr] příprava psaného sdělení	27
1.6.1 promýšlení obsahu/formy psaného textu	11
1.6.1.1 promýšlení obsahu psaného textu	12
1.6.1.2 promýšlení formy psaného textu	2
1.6.2 vytváření písemných poznámek či osnovy	0
1.6.2.1 vytvoření písemných poznámek	0
1.6.2.2 vytvoření osnovy a struktury textu	0
1.7 [pr] napsání nanečisto celého textu (draftu)	0
1.8 [pr] kontrola předpřipravených poznámek, osnovy nebo draftu	0
1.8.1 kontrola obsahu dle zadání	0
1.8.2 kontrola správnosti formy	0

Jak ilustruje dále obrázek 72, jako dominantní se ukázaly strategie *aktivizace kontextových a jazykových znalostí a zkušeností* (kategorie 1.2; celkem 18), a *příprava psaného sdělení* (kategorie 1.6; celkem 27).



Obrázek 72. Analyzované žákovské strategie užívání jazyka druhého řádu ve fázi před psaním: dle četnosti výskytu.

Z této části analýzy výroků žáků tedy můžeme usuzovat, že spíše než nad samotným zadáním a cílem písemného úkolu se tak žáci zamýšleli nad jeho tématem, přičemž vzpomínali, který zápas v poslední době viděli, přemýšleli o druzích sportu, které znají, apod., např. *Přemýšlela jsem, o jakém utkání (sportu), napíšu* (Ž50). V rámci přípravy psaného sdělení (zahrnující promýšlení formy nebo obsahu psaného textu), jež je nedílnou součástí mnohých kategoriálních systémů zaměřených na strategie používání anglického jazyka v rámci dovednosti psaní (angl. označováno jako *planning*, viz např. Wenden, 1991; Riazi, 1997; Congjun, 2005), žáci nejčastěji explicitně uváděli promýšlení obsahu (kategorie 1.6.1.1; 12 kódů). Zaměřovali se tak zřejmě především na hlavní body svého sdělení (např. *Poté jsem si promyslela, komu budu psát a o čem*, Ž64), v odborné literatuře někdy označované jako *thematic planning* (např. Sasaki, 2000; Victori, 1995), či promýšlí dopředu celý text (např. *Jako první jsem si ten text vymyslela v češtině*; Ž71). Samotná příprava textu se ukázala jako stěžejní strategie i vzhledem k výskytu strategií z fáze během psaní (viz níže), jelikož se jedná o myšlenkovou aktivitu, ke které se žáci v průběhu tvorby textu často vrací (srov. Hedge, 2000).

Strategie *identifikace a uvědomění si cíle úkolu pro psaní* (kategorie 1.1) byla použita pouze u dvou žáků, kdy se v obou případech jednalo o promyšlení zadání (*Promyslel jsem si zadání* (Ž67)). Strategie *napsání nanečisto celého textu (draftu)* (kategorie 1.7) a *kontrola předpřipravených poznámek, osnovy nebo draftu* (kategorie 1.8) se u souboru 79 žáků nevyskytovaly vůbec. Absence těchto kategorií není překvapivým zjištěním, jelikož, jak již bylo zmíněno, psaní textu vzhledem k stanovenému rozsahu a charakteru úkolu pravděpodobně nevyžadovalo časově a kognitivně náročnou přípravu. Strategie spojené s detailním promyšlením organizace textu (rozdělení na úvod, hlavní sdělení, závěr) lze předpokládat spíše u vyšší pokročilosti studentů a jiného žánru textu, např. eseje (viz např. Sasaki, 2000).

Žákovské strategie užívání jazyka ve fázi během psaní

Celkem jsme identifikovali 64 strategií na úrovních různých řádů spadajících do fáze řešení úkolu zvané *během psaní* (tab. 139).

Tabulka 139

Žákovské strategie užívání jazyka ve fázi během psaní

kategorie: 2. během psaní	absolutní četnost
2.1 [pr] psaní již promyšleného textu	1
2.1.1 na základě promyšlení před řešením úkolu	17
2.1.2 využití vlastních poznámek	0
2.2 [pr] psaní a promyšlení textu souběžně	12
2.4 žákem nediferencované psaní	13
2.5 [ps] zaměření se na pokyny zadání	6
2.7 [pr] používání ustálených spojení pro psaní dopisu	1
2.8 [pr] zaměření se na jazykovou správnost sdělení	3
2.8.1 gramatika	1
2.8.2 slovní zásoba	1
2.11 překlad	1
2.11.1 překlad celého textu v češtině do angličtiny	0
2.11.2 překlad slovíček, vět	7
2.13 [ps] využívání principů organizace textu	0
2.14 [pr] průběžná kontrola/oprava během psaní	0
2.14.1 průběžná kontrola obsahové správnosti	0
2.14.2 průběžná kontrola správnosti formy	0
2.14.3 oprava jednotlivých vět	1
2.4 žákem nediferencované psaní, psaní bez promyšlení	0

Na úrovni druhého řádu bylo zastoupeno 8 z 9 kategorií kategoriálního systému v rámci fáze během psaní. Z celkového počtu 64 strategií se v této fázi ukázaly jako nejčastější strategie psaní již promyšleného textu (kategorie 2.1 [pr]; celkem 18), psaní a promyšlení textu souběžně (kategorie 2.2 [pr]; celkem 12) a žákem nediferencované psaní (kategorie 2.4; celkem 13; viz dále obr. 73).



Obrázek 73. Analyzované žákovské strategie užívání jazyka druhého řádu ve fázi během psaní: dle četnosti výskytu.

Dle uvedených výroků tak žáci při psaní textu zřejmě často vycházeli z vlastní přípravy před řešením úkolu (promyšlení), např. ... *a pak už jsem jen psala* (Ž64). V mnoha případech však žáci psali text rovnou bez předchozí přípravy nebo nelze jejich postupy s ohledem na jejich výroky blíže specifikovat.

Někteří žáci se při psaní textu zaměřovali na určité aspekty písemného projevu, a to na *pokyny zadání* (kategorie 2.5 [ps]; celkem 6), kdy se např. snažili dodržet stanovený rozsah nebo zahrnout všechny body uvedené v zadání, např. *Postupovala jsem podle bodů, ke každému z nich jsem něco napsala* (Ž1) nebo na formu v rámci *překladu* (kategorie 2.11; celkem 8) či na *jazykovou správnost sdělení* (kategorie 2.8 [pr]; celkem 5). V případě překladu se jednalo především o překlad slovíček a vět (kategorie 2.11.2; 7 kódů), např. *Postupně jsem si text v hlavě překládala* (Ž56). Výskyt této kategorie tak u některých žáků (častěji u neúspěšných – viz kap. 13.4.2.2) implikuje silnou vazbu na mateřský jazyk, jež je častým jevem doloženým i v jiných výzkumech žákovských strategií užívání cizího jazyka (např. Khaldieh, 2000).

Žáci se podle vlastního vyjádření zaměřovali na jazykové prostředky (kódováno v rámci kategorie *jazykové správnosti sdělení*), které se týkaly gramatiky (kategorie 2.8.1; uvedeno žákem Ž71: *Přemýšlela jsem nad časy*), slovní zásoby (kategorie 2.8.2; uvedeno žákem Ž79: *Přemýšlel jsem nad slovíčkama*) nebo nebyly žáky (celkem třikrát) blíže specifikovány.

Strategie *využívání principů organizace textu* (2.13 [ps]) se nevyskytla ani jednou a *průběžná kontrola/oprava během psaní* (kategorie 2.14 [pr]) pouze jednou, což můžeme opět vztahovat k menší náročnosti a složitosti úkolu jako možné příčině. *Používání ustálených spojení pro psaní dopisu* (2.7 [pr]) se objevilo jen u jedné žákyne: *Snažila jsem se, aby to vypadalo jako dopis. I s oslovením* (Ž60).

Žákovské strategie užívání jazyka ve fázi po psaní

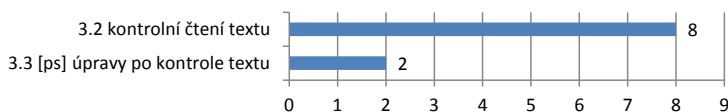
Ve fázi *po psaní* bylo identifikováno celkem 10 strategií (tab. 140). Tato fáze tak byla nejméně zastoupenou ze všech tří fází. Žáci se tak nevěnují revizi a úpravám vlastního textu, jak by se dalo dle odborné literatury očekávat (viz např. Gower et al., 1995; Janíková, 2008).

Tabulka 140

Žákovské strategie užívání jazyka ve fázi po psaní

kategorie: 3. po psaní	absolutní četnost
3.2 kontrolní čtení textu	5
3.2.1 kontrola obsahu, zda text odpovídá zadání úkolu	0
3.2.2 kontrola formy (např. pravopisu)	0
3.2.3 kontrola délky textu	3
3.3 [ps] úpravy po kontrole textu	1
3.3.1 úpravy obsahu	0
3.3.2 úpravy formy	0
3.3.2.1 gramatika	0
3.3.2.2 slovní zásoba	0
3.3.2.3 pravopis	0
3.3.2.4 jazykové formulace	0
3.3.3 úpravy délky – zkrácení, prodloužení	1
3.4 [ps] přepracování napsaného textu do konečné podoby	0
3.5 [ps] přepsání či napsání textu „načisto“	0

Z obrázku 74, který prezentuje absolutní četnosti výskytu kategorií druhého řádu, je patrné, že dominantní zastoupení lze připsat kategorii 3.2 *kontrolní čtení textu*.



Obrázek 74. Analyzované žákovské strategie užívání jazyka druhého řádu ve fázi *po psaní*: dle četnosti výskytu.

V rámci strategie *kontrolní čtení textu* (kategorie 3.2; celkem 8) se jednalo o finální čtení textu, např. *Nakonec jsem si to celé přečetla* (Ž51) nebo o kontrolu délky textu např. kategorie 3.2.3; *Počítala jsem si slova, aby vyšla* (Ž60). K *úpravám po kontrole textu* (kategorie 3.3 [ps]) se vyjádřili pouze 2 žáci, přičemž jeden z nich specifikoval druh úpravy, a to úpravy délky textu např. kategorie 3.3.3; *Spočítala slova a dopsal další* (Ž57). Ostatní strategie v kategorii *po psaní* nebyly v datech zastoupeny (3.4 [ps] *přepracování napsaného textu do konečné podoby*, 3.5 [ps] *přepsání či napsání textu „načisto“*), jelikož se žáci v přípravné fázi nezabývali psaním draftu, ani

si nezkoušeli text psát „nanečisto“. To je v rozporu s teorií, z které jsme při návrhu těchto kategorií vycházeli, jelikož právě vypracování konceptu (angl. *drafting*) je dle odborníků jednou z doporučených strategií, jak postupovat s cílem napsat kvalitní text (např. Gower et al., 1995; Janíková, 2008). Jak jsme již zmínili výše, pravděpodobně absence užívání této strategie v našem souboru indikuje vzhledem k svému charakteru menší náročnost úkolu.

Ostatní žákovské strategie užívání jazyka ve všech fázích psaní

Kromě kategorií jednotlivých fází řešení úkolu byly identifikovány strategie kategorie *ostatní*, zastoupené v souboru 79 žáků celkem 13 kódy (tab. 141).

Tabulka 141

Ostatní žákovské strategie užívání jazyka v rámci všech fází psaní

kategorie: 4. ostatní	absolutní četnost
4.1 spolupráce se spolužákem	0
4.2 opisování od spolužáka	0
4.3 požádání o pomoc učitele	0
4.4 používání slovníku apod.	2
4.5 další kompenzační strategie	0
4.5.2 parafráze	3
4.5.3 použití českého slova místo anglického	1
4.5.4 vyhýbání se tématu	1
4.5.5 zjednodušování sdělení	4
4.5.6 směřování sdělení	1
4.5.7 navyšování rozsahu textu prázdnými slovy	1

Z celkového počtu pěti kategorií druhého řádu byly zastoupené pouze dvě kategorie, konkrétně *používání slovníku apod.* (kategorie 4.4; 2; např. ...*Pokud jsem to tam však chtěla napsat, tak jsem použila slovník (Ž64)*) a *další kompenzační strategie* (kategorie 4.5; celkem 11krát včetně podkategorií). Strategie 4.1–4.3, tedy *spolupráce se spolužákem, opisování od spolužáka a požádání o pomoc učitele* se ve strategiích používání jazyka u řečové dovednosti psaní nevyskytovaly, což znamená, že se žáci explicitně nezmiňovali, zda při plnění úkolu vyžadovali pomoc jiné osoby. Spíše tedy volili vlastní kompenzační strategie k řešení určitého problému při tvorbě psaného textu: nejvíce využívali *parafráze* (kategorie 4.5.2; 3), např. *Když jsem nějaké slovíčko nevěděla, tak jsem se je snažila nahradit něčím jiným (Ž64)*, či *zjednodušování sdělení* (kategorie 4.5.5; 4 kódy), kdy obsah sdělení žáci přizpůsobovali svým jazykovým schopnostem, např. *Složitější vymyšlené věty jsem si zjednodušila (Ž22)*. Ostatní strategie jako *použití českého slova místo anglického* (kategorie 4.5.3; 1 kód) v kategorii *další kompenzační strategie* se objevovaly ojediněle. Ve srovnání s výskytem četností kompenzačních strategií u řečové dovednosti mluvení, kde žáci

naopak pochopitelně využívali více spolupráce se spolužákem, byly v případě psaní další kompenzační strategie hojně využívány. Toto zjištění lze vysvětlit v souvislosti s charakterem úkolů, kdy úkol KET5 vyžadoval samostatné zpracování a úkoly KET9 a 10 byly řešeny ve dvojicích, přičemž žáci mohli z velké části vycházet z textu úkolu (a tedy i využívat uvedené jazykové prostředky).

13.4.2 Žákovské strategie užívání jazyka ve vztahu k úspěšnosti žáka v řečové dovednosti: psaní

Z hlediska úspěšnosti v úkolu KET5 převažovali v souboru 79 žáků ti, kteří byli v daném úkolu neúspěšní, tj. jejich bodové hodnocení bylo menší než 70 % (51 žáků). Žáci úspěšní tvořili více než třetinu žáků z daného souboru (celkem 28 žáků, viz tab. 142). V této podkapitole se zaměříme na specifika obou skupin z hlediska užívání strategií v rámci jednotlivých fází a v kategorii *ostatní*.

Tabulka 142

Přehled úspěšných a neúspěšných žáků v dovednosti psaní

žáci	absolutní četnost	relativní četnost (%)
úspěšní	28	35,44
neúspěšní	51	64,56
celkem	79	100,00

13.4.2.1 Strategie užívání jazyka žáky úspěšnými v řečové dovednosti: psaní

U žáků úspěšných v dovednosti psaní (28 ze 79 blíže zkoumaných) bylo identifikováno 62 strategií (kategorií 1–4; viz tab. 143 a obr. 75). Stejně jako tomu bylo u četností z pohledu celkového souboru 79 žáků, u úspěšných žáků jsou dominantní strategie z fáze *před a během* psaní. Kategorie *subjektivní hodnocení* byla zastoupena v 6 případech.

Tabulka 143

Četnost výskytu kategorií druhého řádu u úspěšných žáků: psaní

kategorie	absolutní četnost	relativní četnost
1. před psaním – celkem	22	35,48
1.1 identifikace a uvědomění si cíle úkolu na mluvení	1	1,61
1.2 aktivizace kontextových a jazykových znalostí a zkušeností	10	16,13
1.6 [pr] příprava psaného sdělení	11	17,74
1.7 [pr] napsání nanečisto celého textu (draftu)	0	0,00
1.8 [pr] kontrola předpřipravených poznámek, osnovy nebo draftu	0	0,00
2. během psaní – celkem	31	49,99
2.1 [pr] psaní již promyšleného textu	8	12,90
2.2 [pr] psaní a promyšlení textu souběžně	6	9,68
2.4 žákem nediferencované psaní	7	11,29
2.5 [ps] zaměření se na pokyny zadání	5	8,06
2.7 [pr] používání ustálených spojení pro psaní dopisu	1	1,61
2.8 [pr] zaměření se na jazykovou správnost sdělení	1	1,61
2.11 překlad	3	4,84
2.13 [ps] využívání principů organizace textu	0	0,00
2.14 [pr] průběžná kontrola/oprava během psaní	0	0,00
3. po psaní – celkem	5	3,73
3.2 kontrolní čtení textu	4	6,45
3.3 [ps] úpravy po kontrole textu	1	1,61
3.4 [ps] přepracování napsaného textu do konečné podoby	0	0,00
3.5 [ps] přepsání či napsání textu „načisto“	0	0,00
4. ostatní – celkem	4	6,46
4.1 spolupráce se spolužákem	0	0,00
4.2 opisování od spolužáka	0	0,00
4.3 požádání o pomoc učitele	0	0,00
4.4 používání slovníku apod.	2	3,23
4.5 další kompenzační strategie	2	3,23



Obrázek 75. Absolutní četnost výskytu analyzovaných kategorií druhého řádu u úspěšných žáků: psaní.

Strategie užívání jazyka u žáků úspěšných v řečové dovednosti: ve fázi před psaním

Stejně jako tomu bylo u četností z pohledu celkového souboru 79 žáků, ukázaly se u úspěšných žáků jako dominantní strategie z fáze *před* a *během* psaní. V rámci kategorie 1.6 *příprava psaného sdělení* (celkem 11) převažovalo *promyšlení obsahu/formy* (kategorie 1.6.1; 5 kódů) s důrazem na *promyšlení obsahu psaného textu* (kategorie 1.6.1.1; 6 kódů), kdy se jednalo o výroky typu *Vymyslela jsem příběh* (Ž15). Často se objevovala *aktivizace kontextových a jazykových znalostí a zkušeností* (kategorie 1.2; celkem 10), především aktivizace k tématu sport (např. *Rozmyslel jsem si, o kterém zápase budu psát*; Ž66). Strategie *identifikace a uvědomění si cíle úkolu na mluvení* (kategorie 1.1) se objevila ve výpovědích úspěšných žáků pouze jednou, strategie *napsání nanečisto celého textu (draftu)* (kategorie 1.7) a *kontrola předpřipravených poznámek, osnovy nebo draftu* (kategorie 1.8) se nevyskytovaly vůbec.

Strategie užívání jazyka u žáků úspěšných v řečové dovednosti: ve fázi během psaní

V rámci fáze během psaní bylo hojně zastoupeno *psaní již promyšleného textu* (kategorie 2.1 [pr]; celkem 8), s menším četnostním rozdílem i *psaní a promyšlení textu souběžně* (kategorie 2.2 [pr]; celkem 6) a *žákem nediferencované psaní* (kategorie 2.4; celkem 7). V mnoha případech tak žáci psali text rovnou bez předchozí přípravy nebo nelze jejich postupy s ohledem na jejich výpovědi blíže specifikovat (např. *Poté jsem napsal pár vět* (Ž63)). Někteří úspěšní žáci se na rozdíl od neúspěšných při psaní úkolu více *zaměřovali na pokyny zadání* (kategorie 2.5 [ps]; celkem 5), kdy se např. snažili dodržet stanovený rozsah nebo zahrnout všechny body uvedené v zadání (*Postupovala jsem podle bodů, ke každému z nich jsem něco napsala* (Ž1)). Tato skutečnost je v souladu s odbornou literaturou, dle které mají obecně úspěšní žáci tendenci efektivně pracovat na úkolu v souladu s jeho zadáním (Gordon, 2008).

Úspěšní žáci taktéž využívali *překlady* (kategorie 2.11; celkem 3). Při psaní textu tak žáci často vycházeli z vlastní přípravy před řešením úkolu (promyšlení) či z promyšleného textu, který si posléze překládali do angličtiny (např. *Pak jsem jenom přeložila věty* (Ž29)). *Používání ustálených spojení pro psaní dopisu* (kategorie 2.7 [pr]; celkem 1), *zaměření se na jazykovou správnost sdělení* (kategorie 2.8 [pr]; celkem 1) se vyskytovaly ojediněle. Úspěšní žáci se tak při tvorbě textu zřejmě nezabývali detaily svého sdělení (gramatickou správností a jednotlivými slovy), ale zaměřovali se spíše na jeho téma a strukturu z obecnějšího hlediska (viz výskyt kategorie 2.5 [ps] a 1.6.1.1), což je typické pro žáky zdatnější v dovednosti psaní dle odborné literatury (Harmer, 2004; Hedge, 2000). Strategie *využívání principů organizace textu* (kategorie 2.13 [ps]) a *průběžná kontrola/oprava během psaní* (kategorie 2.14 [pr]) se nevyskytovaly vůbec.

Strategie užívání jazyka u žáků úspěšných v řečové dovednosti: ve fázi po psaní

Fáze *po psaní* byla ve výpovědích úspěšných žáků nejméně zastoupena. Nejčastější strategií bylo *kontrolní čtení textu* (kategorie 3.2; celkem 4), které bylo konkrétněji zaměřeno na *kontrolu délky textu dle zadání* (kategorie 3.2.3; 2 kódy), či nebylo žáky blíže specifikováno (např. *Přečetla jsem si ho [text] znovu (Ž55)*). *Úpravám po kontrole textu* se věnoval pouze 1 žák (kategorie 3.3 [ps]). Ostatní strategie v kategorii po psaní nebyly v datech zastoupeny (*3.4 [ps] přepracování napsaného textu do konečné podoby*, *3.5 [ps] přepsání či napsání textu „načisto“*), což může souviset s vysokou mírou vnímané zdatnosti žáků, kteří si byli jistí svým výkonem při řešení úkolu a neměli tak potřebu vytvářet více verzí textu.

Ostatní strategie užívání jazyka u žáků úspěšných v řečové dovednosti: ve všech fázích psaní

V rámci kategorie *4. ostatní* jsme u úspěšných žáků identifikovali pouze zastoupení strategie *používání slovníku apod.* (kategorie 4.4; celkem 2) a *další kompenzační strategie* (kategorie 4.5; celkem 2), které byly zastoupené pouze jedním žákem a týkaly se užití parafráze a vyhýbání se tématu (*Když jsem nějaké slovíčko nevěděla, tak jsem se je snažila nahradit něčím jiným nebo jsem tam napsala úplně něco jiného (Ž64)*). Dá se tedy usuzovat, že s výjimkou několika případů se úspěšní žáci nepotýkali během jednotlivých fází psaní textu s větším jazykovým problémem, jak také naznačuje výskyt kategorie *subjektivního hodnocení* uvedený v kapitole 13.4.2.3.

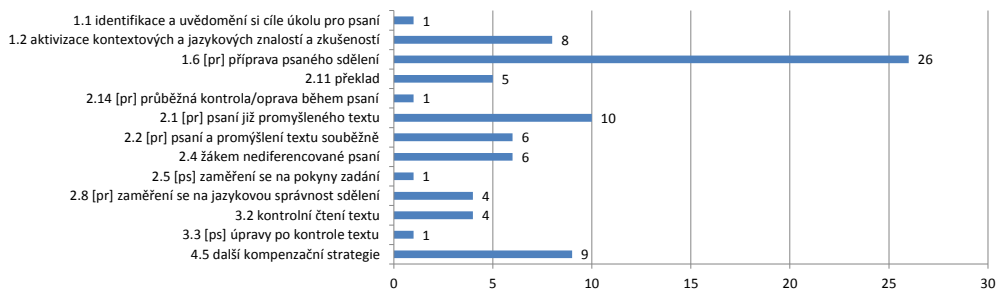
13.4.2.2 Strategie užívání jazyka žáky neúspěšnými v řečové dovednosti: psaní

Celkový počet žáků neúspěšných v dovednosti psaní byl 51 z celkového počtu 79 žáků. Identifikováno bylo 82 strategií (kategorií 1–4; viz tab. 144 a obr. 76). Kategorie *subjektivní hodnocení* druhého řádu byla zastoupena v 22 případech.

Tabulka 144

Četnost výskytu kategorií druhého řádu u neúspěšných žáků: psaní

kategorie	absolutní četnost	relativní četnost
1. před psaním – celkem	35	42,68
1.1 identifikace a uvědomění si cíle úkolu na mluvení	1	1,22
1.2 aktivizace kontextových a jazykových znalostí a zkušeností	8	9,76
1.6 [pr] příprava psaného sdělení	26	31,71
1.7 [pr] napsání nanečisto celého textu (draftu)	0	0,00
1.8 [pr] kontrola předpřipravených poznámek, osnovy nebo draftu	0	0,00
2. během psaní – celkem	33	40,24
2.1 [pr] psaní již promyšleného textu	10	12,20
2.2 [pr] psaní a promyšlení textu souběžně	6	7,32
2.4 žákem nediferencované psaní	6	7,32
2.5 [ps] zaměření se na pokyny zadání	1	1,22
2.7 [pr] používání ustálených spojení pro psaní dopisu	0	0,00
2.8 [pr] zaměření se na jazykovou správnost sdělení	4	4,88
2.11 překlad	5	6,10
2.13 [ps] využívání principů organizace textu	0	0,00
2.14 [pr] průběžná kontrola/oprava během psaní	1	1,22
3. po psaní – celkem	5	6,10
3.2 kontrolní čtení textu	4	4,88
3.3 [ps] úpravy po kontrole textu	1	1,22
3.4 [ps] přepracování napsaného textu do konečné podoby	0	0,00
3.5 [ps] přepsání či napsání textu „načisto“	0	0,00
4. ostatní – celkem	9	10,98
4.1 spolupráce se spolužákem	0	0,00
4.2 opisování od spolužáka	0	0,00
4.3 požádání o pomoc učitele	0	0,00
4.4 používání slovníku apod.	0	0,00
4.5 další kompenzační strategie	9	10,98



Obrázek 76. Absolutní četnost výskytu analyzovaných kategorií druhého řádu u neúspěšných žáků: psaní.

Strategie užívání jazyka u žáků neúspěšných v řečové dovednosti: ve fázi před psaním

Ve fázi *před psaním* se neúspěšní žáci věnovali především *přípravě psaného sdělení* (kategorie 1.6; celkem 26) a *aktivizaci kontextových a jazykových znalostí a zkušeností* (kategorie 1.2; celkem 8). Příkladem kategorie 1.6 (resp. 1.6.1) je výrok *Vymyslela jsem si, o čem, jak budu psát* (Ž37), který zahrnuje jak promyšlení formy, tak obsahu. Objevují se však i výroky zastupující pouze promyšlení obsahu (kategorie 1.6.1.1; 6 kódů; např. *Nejdříve jsem si česky vymyslela, o čem budu psát*; Ž22) nebo formy (kategorie 1.6.1.2; 2 kódy; např. *Popřemýšlel jsem nad slovíčky*; Ž10). *Identifikace a uvědomění si cíle úkolu pro psaní* (kategorie 1.1) byla zastoupena pouze 1 žákem. Ostatní strategie v kategorii *před psaním* (*1.7 napsání nanečisto celého textu (draftu)* a *1.8 kontrola předpřipravených poznámek, osnovy nebo draftu*) nebyly identifikovány.

Strategie užívání jazyka u žáků neúspěšných v řečové dovednosti: ve fázi během psaní

Ve fázi *během psaní* se žáci nejčastěji věnovali *psaní již promyšleného textu* (kategorie 2.1 [pr]; celkem 10), což znamená, že písemně zformulovali text promyšlený v přípravné fázi, např. po výroku *V hlavě jsem si to trochu poskládala* z podkategorie 1.6.1 následoval výrok *Napsala jsem do papíru* (Ž8). Dále bylo ve stejném počtu jako *psaní a promyšlení textu souběžně* (kategorie 2.2 [pr]; celkem 6; např. *Napsal jsem co mě napadlo, protože sport nesleduju* (Ž11), kterému nepředcházela příprava v podobě promyšlení formy nebo obsahu, zastoupeno v podobě velmi obecných výroků *žákem nediferencované psaní* (kategorie 2.4; celkem 6). Podobné hodnoty četností jsme získali i u *zaměření se na jazykovou správnost sdělení* (kategorie 2.8 [pr]; celkem 4) a *překlad* (kategorie 2.11; celkem 5). Strategie *zaměření se na pokyny zadání* (kategorie 2.5 [ps]) byla použita jen jedním žákem a strategie *používání ustálených spojení pro psaní dopisu* (kategorie 2.7 [pr]) se nevyskytla vůbec.

Strategie užívání jazyka u žáků neúspěšných v řečové dovednosti: ve fázi po psaní

Fáze *po psaní* byla zastoupena pouze dvěma kategoriemi, z toho převažovalo *kontrolní čtení textu* (kategorie 3.2; celkem 4) spočívající v blíže nespecifikované kontrole (např. *Ještě jednou si to zkontrolovala* (Ž37)). *Kontrola délky textu* (kategorie 3.2.3) se věnoval pouze jeden žák.

Ostatní strategie užívání jazyka u žáků neúspěšných v řečové dovednosti: ve všech fázích psaní

Kromě strategií spadajících pod jednotlivé fáze psaní se objevovaly i strategie kategorie 4. *ostatní*, konkrétně pouze *další kompenzační strategie* (kategorie 4.5; celkem 9). Jejich skladba byla (ve srovnání s úspěšnými žáky) rozmanitá a individuální: žáci využili ve dvou případech ke kompenzaci neznalostí vhodných jazykových prostředků *parafrázi* (kategorie 4.5.2; např. *To co jsem nevěděla, jsem napsala jinak...* Ž48),

v jednom případě *české slovo místo anglického* (kategorie 4.5.3), v jednom případě *navyšování rozsahu textu prázdnými slovy* (kategorie 4.5.7) či ve 4 případech *zjednodušování sdělení* (kategorie 4.5.5; např. *Složitější vymyšlené věty jsem si zjednodušila...*, Ž55).

13.4.2.3 Subjektivní hodnocení úkolu ve vztahu k úspěšnosti žáků v řečové dovednosti: psaní

Místo popisování strategií a postupů při řešení úkolu žáci poměrně často hodnotili svůj vlastní výkon při vypracovávání úlohy, či samotný výkon při používání dovednosti psaní (kategorie 5 a její podkategorie; celkem 31 kódů; viz tab. 145 a 146). V této souvislosti si žáci například uvědomují, že chybují (mohou chybovat), reflektují své chyby a obtíže při zpracování úkolu (*dílčí problémy s úkolem*, celkem 12 kódů), či se zaměřují na dílčí aspekty úlohy, které považují za snadné nebo obtížné (*hodnocení obtížnosti úkolu*, celkem 7 kódů).

Tabulka 145

Subjektivní hodnocení úkolu nebo problémů s úkolem: psaní

kategorie	absolutní četnost
5. subjektivní hodnocení	11
5.1 hodnocení obtížnosti úkolu	0
5.1.1 považování úkolu za snadný	6
5.1.2 považování úkolu za obtížný	1
5.2 dílčí problémy s úkolem	1
5.2.1 problém s porozuměním zadání úkolu	0
5.2.2 problém s obsahovou stránkou úkolu	3
5.2.3 problém s jazykovou, formální stránkou úkolu	1
5.2.3.1 problém s gramatikou	2
5.2.3.2 problém se slovní zásobou	3
5.2.3.3 problém s pravopisem	0
5.2.3.4 problém s jazykovou formulací	2
5.2.4 problém s časem na úkol	0

Žáci ve většině případů (6 z celkem 7) považovali úkol za snadný (kategorie 5.1.1). Za obtížný (kategorie 5.1.2) označil úkol pouze jeden žák. Co se týče dílčích problémů s úkolem, jedná se zejména o neznalost jazykových prostředků (kategorie 5.2.3.2 *problém se slovní zásobou* zastoupena třikrát, kategorie 5.2.3.3 *problém s gramatikou* zastoupena dvakrát), která je též reflektována v odborné literatuře jako jedna z hlavních obtíží žáků při tvorbě písemného textu (viz např. Grabe & Kaplan, 1999). Žáci tak mohou vnímat obtíže v souvislosti se silnou vazbou na mateřský jazyk, kdy se nemožou při hledání vhodných jazykových prostředků oprostít od mateřského jazyka a volně formulovat své sdělení v cizím jazyce (srov. Kaplan, 1983). Příkladem z našeho

souboru zmiňujícím obtížnost úkolu je následující výrok: *Tenhle úkol mi dělal trochu problém, protože jsem nevěděla správná slova, aby věta dávala smysl* (Ž76). Typicky jsou to spíše případy neúspěšných žáků, jak blíže uvádíme v tabulce 146.

Tabulka 146

Četnosti výskytu kategorie subjektivního hodnocení u úspěšných a neúspěšných žáků: psaní

kategorie	úspěšní žáci		neúspěšní žáci	
	absolutní četnost	relativní četnost	absolutní četnost	relativní četnost
5. subjektivní hodnocení	2	7,14	9	17,65
5.1 hodnocení obtížnosti úkolu	3	10,71	4	7,84
5.2 dílčí problémy s úkolem	3	10,71	9	17,65

Subjektivní hodnocení úkolu: žáci úspěšní v psaní

Celkově se žáci úspěšní v psaní věnovali v menší míře *subjektivnímu hodnocení* úkolu (celkem 8 kódů; viz tab. 146) než neúspěšní žáci, u kterých bylo subjektivní hodnocení kódováno celkem 22krát. Patrně je pro úspěšné žáky proces tvorby psaného textu automatizovaný, jsou si v něm jistější a nečiní jim velké obtíže.

Úspěšní žáci v porovnání s neúspěšnými méně často hodnotili obtížnost úkolu (kategorie 5.1, celkem 3) a uváděli dílčí problémy s úkolem (kategorie 5.2; celkem 3). Používání jazykových prostředků jim tak zřejmě nečinilo velké problémy: pouze jeden žák zmínil problém s jazykovou formulací (kategorie 5.2.3.4). Ve dvou případech se objevil problém s obsahovou stránkou úkolu (kategorie 5.2.2).

Subjektivní hodnocení úkolu: žáci neúspěšní v psaní

V rámci hodnocení obtížnosti úkolu byly identifikovány výroky neúspěšných žáků, kteří hodnotili úkol pouze jako snadný (celkem 3). V porovnání s úspěšnými žáky byl u neúspěšných žáků zaznamenán vyšší výskyt uváděných dílčích problémů s úkolem (celkem 9), kdy žáci zmiňovali svoje problémy s jazykovými prostředky, převážně se slovní zásobou (kat. 5.2.3.2; 3 kódy) z celkového zastoupení problémů s jazykovou, formální stránkou úkolu (kat. 5.2.3, celkem 5).

13.4.3 Typické žákovské strategie užívání jazyka ve vztahu k úspěšnosti žáka v řečové dovednosti: psaní

V této podkapitole se zaměříme na žákovské strategie, které z pohledu zastoupení v rámci vybraného souboru považujeme za typické pro dovednost psaní. Do jejich výběru byly zahrnuty kategorie strategií s relativní četností horního kvartilu od 8,21 % (pro celý soubor 79 žáků). Na druhé úrovni kategorií tak bylo z hlediska celkového souboru kvalitativní analýzy identifikováno 6 typických strategií u celkového počtu

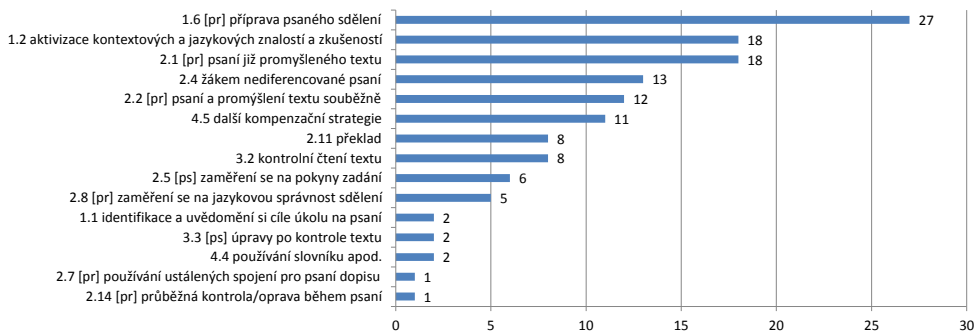
81 případů, z hlediska úspěšných žáků 5 a z hlediska neúspěšných žáků taktéž 5 typických strategií. Nejdříve uvádíme přehled typických strategií za celý soubor 79 žáků, posléze se věnujeme specifikům typických strategií u úspěšných a neúspěšných žáků v dovednosti psaní.

Mezi typické strategie žáků patří těchto 6 kategorií: 1. *příprava psaného sdělení*, 2. *aktivizace kontextových a jazykových znalostí a zkušeností*, 3. *psaní již promyšleného textu*, 4. *žákem nediferencované psaní*, 5. *psaní a promyšlení textu souběžně* a 6. *další kompenzační strategie* (dále viz tab. 147). Na obrázku 77 se jedná o prvních šest z celkového počtu 15 identifikovaných strategií seřazených dle četností výskytu.

Tabulka 147

Přehled typických žákovských strategií užívání jazyka druhého řádu: psaní

kategorie	absolutní četnost	relativní četnost
1.6 příprava psaného sdělení	27	20,15
1.2 aktivizace kontextových a jazykových znalostí a zkušeností	18	13,43
2.1 psaní již promyšleného textu	18	13,43
2.4 žákem nediferencované psaní	13	9,70
2.2 [pr] psaní a promyšlení textu souběžně	12	8,96
4.5 další kompenzační strategie	11	8,21



Obrázek 77. Rozložení kategorií druhého řádu dle četností výskytu: psaní.

Typické strategie v přípravné fázi tvoří celkem 45 kódů. Z uvedených četností typických strategií tak vyplývá, že žáci věnují značnou pozornost přípravné fázi před samotnou tvorbou textu, kdy aktivizují své dosavadní znalosti a zkušenosti k tématu (13,43 %) a promýšlí si formu nebo obsah svého písemného sdělení (20,15 %).

S poměrně vysokou četností strategií používaných v přípravné fázi souvisí i často zastoupené psaní již promyšleného textu ve fázi řešení úlohy, kdy žáci píší svůj text na základě předchozího promyšlení před řešením úkolu (bezprostředně následující po strategiích z přípravné fáze, tj. přípravy psaného sdělení), nikoli na základě svých

poznámek. Řada výroků, kdy se žáci podrobněji nezminili o přípravě svého sdělení nebo nepoužili konkrétní strategii při tvorbě textu, byla nakódována jako *žákem nediferencované psaní* (zastoupeno 9,70%; např. výrok typu *Napsala jsem text o zápasu* (Ž54)). Podobně i často deklarované psaní a promýšlení textu souběžně patrně znamená, že žáci přemýšlejí o podobě a obsahu textu až při tvorbě samotného textu, píšou text automaticky a nevěnují čas přípravě před jeho tvorbou (např. *Psal jsem to, co mě napadlo* (Ž26)). Příčinou může být skutečnost, že žáci se před psaním textu či během něj nezamýšlí nad konkrétními postupy, jak svůj písemný úkol zpracovat, či je pro ně proces tvorby textu natolik automatizovaný a jednoduchý, že je pro ně obtížné své jednotlivé postupy reflektovat. Paradoxně však dle bodového hodnocení úspěšnosti v jednotlivých úkolech patřil úkol 5 vedle úkolů na mluvení k úkolům s nejmenším počtem úspěšných žáků. Žákům tak zřejmě nečiní problém samotný proces tvorby, ale použití a vybavování si jazykových prostředků, čemuž také nasvědčují výroky z kategorie *subjektivní hodnocení* (viz výše kap. 13.4.2.3).

Zajímavým zjištěním v souvislosti s typickými strategiemi je též vzhledem k svému nízkému výskytu absence fáze *po psaní*. Jako typické se naopak ukázaly *další kompenzační strategie* (zastoupené 8,21 %), které doplňovaly strategie fáze *během psaní*, např. v souvislosti s řešením nějakého jazykového problému, neznalosti slovní zásoby apod. (nejčastěji se jednalo o použití parafráze a zjednodušování sdělení).

Sekvence typických strategií užívání jazyka: psaní

Z výše uvedeného lze vyvodit následující sekvence typických strategií užívání jazyka. V přípravné fázi se žáci typicky věnovali nejvíce (cca v 20%) *přípravě psaného sdělení* (kat. 1.6) anebo *aktivizaci kontextových a jazykových znalostí a zkušeností* (kat. 1.2). Ve fázi *během* bylo následně typicky využíváno nejvíce (cca 18%) *psaní již promyšleného textu* (kat. 2.1 [pr]), případně *psaní a promýšlení textu souběžně* (kat. 2.2 [pr]) či nebyly strategie blíže specifikovány (*žákem nediferencované psaní* – kat. 2.4). Fáze *po psaní* nebyla v rámci typických strategií zastoupena vůbec. Naproti tomu se objevovaly jako typické u cca 8% žáků *další kompenzační strategie* (kat. 4.5).

Pro ilustraci typických strategií v jejich sekvenci uvádíme příklad výroků žákyně, které reprezentují fázi *před, během a další kompenzační strategie* (tab. 148). Ve fázi *před* žákyně nejdříve promyslela obsah/formu svého sdělení (druhou typickou strategií v této fázi je pro zkoumaný soubor *aktivizace kontextových a jazykových znalostí a zkušeností*). Následně text v návaznosti na svoji přípravu písemně zformulovala. V průběhu tvorby textu svoji neznalost jazykových prostředků vyřešila jejich parafrází. Použití kompenzační strategie může souviset s úspěšností žákyně v úkolu, respektive v celém testu, jelikož se jednalo o žákyni, která nebyla v úkolu psaní úspěšná (v úkolu dosáhla skóre 60%, v celém testu 55 %). Fáze *po psaní* se ve výrocích žákyně neobjevila.

Tabulka 148

Ukázka sekvence typických strategií u vybraného žáka (Ž48): psaní

název kategorie	výrok žáka (Ž48)
1.6.1 promýšlení obsahu/formy psaného textu	Popřemýšlela jsem nad tím, co budu psát.
2.1.1 psaní na základě promýšlení před řešením úkolu	Začala jsem psát věty, co jsem věděla.
4.5.2 parafráze	To co jsem nevěděla, jsem napsala jinak.

Prezentovaná sekvence je typickým příkladem žáky deklarovaných postupů při řešení úkolu. Jejich výpovědi v mnohých případech nezahrnovaly všechny fáze tvorby textu a byly jednoduše formulované. Rozdíly mezi úspěšnými a neúspěšnými žáky byly v tomto ohledu minimální, jak naznačujeme dále.

13.4.3.1 Typické žákovské strategie užívání jazyka u žáků úspěšných v řečové dovednosti: psaní

U úspěšných žáků jsme považovali za typické strategie ty, jejichž četnosti byly vyšší než 8,06 % (horní kvartil identifikovaných četností strategií v rámci vzorku úspěšných žáků). Jednalo se o těchto 5 strategií: 1. *příprava psaného sdělení*, 2. *aktivizace kontextových a jazykových znalostí a zkušeností*, 3. *psaní již promyšleného textu*, 4. *žákem nediferencované psaní* a 5. *psaní a promýšlení textu souběžně* (viz tab. 149). Celkem byly tyto typické strategie zastoupeny 42 kódy a tvořily cca 68 % ze všech kódů přiřazených souboru neúspěšných žáků.

Tabulka 149

Přehled typických žákovských strategií užívání jazyka druhého řádu u úspěšných žáků: psaní

kategorie druhého řádu	absolutní četnost	relativní četnost
1.6 příprava psaného sdělení	11	17,74
1.2 aktivizace kontextových a jazykových znalostí a zkušeností	10	16,13
2.1 [pr] psaní již promyšleného textu	8	12,90
2.4 žákem nediferencované psaní	7	11,29
2.2 [pr] psaní a promýšlení textu souběžně	6	9,68

Příprava psaného sdělení a *aktivizace kontextových a jazykových znalostí a zkušeností* se ukázaly stejně jako z pohledu celého souboru 79 žáků jako typické strategie i u žáků úspěšných v dovednosti (stejně zjištění jsme zaznamenali i u neúspěšných žáků), byla zastoupena 17,74 %. Pro fázi *během* jsme identifikovali jako typické strategie navazující na předchozí promýšlení textu (*psaní již promyšleného textu*; celkem 12,90 %), stejně tak i *žákem nediferencované psaní* (11,29 %) a *psaní a promýšlení textu souběžně* (celkem 9,68 %). Jelikož není mezi četnostmi těchto strategií patrný rozdíl, nelze tedy žádný z těchto žáky deklarovaných postupů považovat za zobecnitelný. Nabízí se však otázka, zda úspěšní žáci, kteří v porovnání s neúspěšnými méně

často uvádějí dílčí problémy s úkolem, se zaměřují více na strukturu a obsahovou stránku psaného textu, jelikož jim dle vlastního vyjádření nečiní používání jazykových prostředků velké problémy (viz kap. 13.4.2.3).

Stejně jako v případě celého zkoumaného souboru je zastoupení strategie *kontrolní čtení textu* zajímavým zjištěním, jelikož se neukázala jako typická, jak v souboru úspěšných, tak neúspěšných žáků. Tuto fázi jistým způsobem nahrazuje časté uvádění výroků spadajících do kategorie *subjektivní hodnocení* (viz kap. 13.4.2.3). Dle četnosti výroků v této kategorii se však úspěšní žáci potýkali méně často s nějakým dílčím problémem než žáci neúspěšní: v několika případech spojovali problém s obsahovou stránkou, v jednom případě s jazykovou a formální (viz kap. 13.4.2.3).

Sekvence typických strategií užívání jazyka u žáků úspěšných v řečové dovednosti: psaní

Ve srovnání s typickými strategiemi celého zkoumaného souboru nalezneme u úspěšných žáků nepatrné rozdíly. Rozdíl spočívá v použití dalších kompenzačních strategií, které se u úspěšných žáků neukázaly jako typické. Do jejich sekvencí typických strategií lze tedy zahrnout tyto: v přípravné fázi se žáci typicky věnovali nejvíce ze všech strategií (cca 18%) *přípravě psaného sdělení* (kat. 1.6) anebo *aktivizaci kontextových a jazykových znalostí a zkušeností* (kat. 1.2), ve fázi *během* nejvíce (cca 8%) *psaní již promyšleného textu* (kat. 2.1 [pr]), v menší míře *psaní a promyšlení textu souběžně* (kat. 2.2 [pr]) či nebyly strategie blíže specifikovány (*žákem nediferencované psaní* – kat. 2.4).

Následující příklad (tabulka 150) reprezentuje případ sekvence typických strategií popisovaných úspěšnými žáky, kteří velmi stručně verbalizují svoje zvolené postupy. Žákyně Ž15 se věnovala fázi tvorby psaného textu, kdy si nejprve promyslela obsah svého textu, a posléze na základě této přípravy zformulovala písemně text. Při zpracování úkolu tak postupovala pravděpodobně automaticky, bez použití složitějších postupů a kompenzačních strategií.

Tabulka 150

Ukázka sekvence typických strategií u vybraného úspěšného žáka (Ž15): psaní

kategorie	výrok žáka (Ž15)
1.6.1 promyšlení obsahu psaného textu	Vymyslela jsem příběh.
2.1.1 psaní na základě promyšlení před řešením	Napsala jsem...

13.4.3.2 Typické žákovské strategie užívání jazyka u žáků neúspěšných v řečové dovednosti: psaní

U neúspěšných žáků byly dle horního kvartilu 7,31% identifikovány jako typické tyto strategie: 1. *příprava psaného sdělení*, 2. *aktivizace kontextových a jazykových znalostí a zkušeností*, 3. *psaní již promyšleného textu*, 4. *žákem nediferencované psaní*

a 5. psaní a promýšlení textu souběžně (viz tab. 151). Celkem byly tyto typické strategie zastoupeny 56 kódy a tvořily (stejně jako u úspěšných žáků) cca 68 % ze všech kódů přiřazených souboru neúspěšných žáků.

Tabulka 151

Přehled typických žákovských strategií užívání jazyka druhého řádu u neúspěšných žáků: psaní

kategorie druhého řádu	absolutní četnost	relativní četnost
1.6 příprava psaného sdělení	26	31,71
1.2 aktivizace kontextových a jazykových znalostí a zkušeností	8	9,76
2.1 [pr] psaní již promyšleného textu	10	12,20
2.4 žákem nediferencované psaní	6	7,32
2.2 [pr] psaní a promýšlení textu souběžně	6	7,32

Pohledem na soubor typických strategií není patrný rozdíl mezi úspěšnými a neúspěšnými žáky, jelikož se jedná o stejné strategie. Stejně jako u žáků úspěšných v řečové dovednosti psaní (nad 70 % správně) převažují u neúspěšných typické strategie zaměřené na přípravu psaného sdělení, avšak na rozdíl od úspěšných se zde objevují i explicitní zmínky o promýšlení jazykové formy (kategorie 1.6.1.2; 2 kódy). S tím pak pravděpodobně souvisí i vyšší výskyt uváděných dílčích problémů s úkolem (které žáci reflektovali přesto, že to od nich nebylo vyžadováno), kdy neúspěšní žáci zmiňují svoje problémy s jazykovými prostředky, převážně se slovní zásobou (viz kap. 13.4.2.3). Samotná strategie *příprava psaného sdělení* (celkem 31,71 %) je u neúspěšných žáků zastoupena více než u úspěšných, s větším četnostním rozdílem od strategie *aktivizace kontextových a jazykových znalostí a zkušeností* (9,76 %).

Ve fázi po psaní se žák typicky věnuje psaní již promyšleného textu, případně své postupy při tvorbě textu nespecifikuje (*žákem nediferencované psaní*; celkem 7,32 %) či píše text rovnou (*psaní a promýšlení textu souběžně*; 7,32 %).

Sekvence typických strategií užívání jazyka u žáků neúspěšných v řečové dovednosti: psaní

Sekvence typických strategií se shodují se sekvencemi u úspěšných žáků, tedy zahrnují pouze fázi *před* a *během*: ve fázi *před* se neúspěšní žáci věnovali nejvíce *přípravě psaného sdělení* (kat. 1.6; cca 32 %) anebo v daleko menší míře *aktivizaci kontextových a jazykových znalostí a zkušeností* (kat. 1.2; cca 10 %), ve fázi *během* pak nejčastěji *psaní již promyšleného textu* (kat. 2.1 [pr]; cca 12 %), v menší míře *psaní a promýšlení textu souběžně* (kat. 2.2 [pr]), které bylo stejně zastoupeno jako *žákem nediferencované psaní* (kat. 2.4; cca 7 %).

Příkladem neúspěšného žáka, který reflektoval pouze fázi před psaním a během tvorby psaného textu, je žák Ž10 (tab. 152). Žák se věnoval v přípravné fázi dvěma strategiím, a to aktivizaci kontextových znalostí k tématu sport, a promýšlení formy (konkrétně slovní zásoby) psaného textu.

kategorie	výrok žáka (Ž10)
1.2 aktivizace kontextových a jazykových znalostí a zkušeností	Zavzpomínal jsem na včerejší zápas.
1.6.1.2 promyšlení formy psaného textu	Popřemýšlel jsem nad slovíčky.

Shrnutí

V kapitole jsme poukázali na četnosti strategií, které v rámci řečové dovednosti psaní považujeme dle námi vymezeného kritéria za typické. Z hlediska vybraného souboru 79 žáků se jednalo o 6 strategií, v rámci souboru úspěšných a neúspěšných žáků v dovednosti v obou případech o 5 strategií. Typicky se tak dle zjištěných četností kódů žák věnoval nejčastěji přípravné fázi, kdy si promýšlel obsah či formu svého sdělení anebo aktivizoval své předchozí znalosti a zkušenosti k tématu. Ve fázi *během psaní* nejčastěji napsal text na základě svého předchozího promyšlení nebo postupoval automaticky a svůj text promýšlel přímo během jeho tvorby, případně své postupy během psaní nespécifikoval. Při psaní textu žák využíval kompenzační strategie k řešení jazykového problému (neznalosti jazykových prostředků). Výskyt kompenzačních strategií se však ukázal jako typický pouze z pohledu celého souboru 79 žáků, při diferenciaci na úspěšné a neúspěšné se kompenzační strategie jako typické neukázaly. Co se týče fáze *po psaní*, kontrolní čtení textu nebylo vzhledem k jeho nižším četnostem označeno jako typické. Používání typických strategií je tak v kontrastu s odbornou literaturou, dle které proces tvorby psaného textu typicky zahrnuje plánování (přípravu), psaní draftu, kontrolu a úpravy (srov. Harmer, 2004, 2007).

Hlavní rozdíly ve strategiích typických pro úspěšné a neúspěšné žáky spatřujeme v zaměření žáků při řešení úlohy na obsahovou stránku u úspěšných žáků a jazykovou stránku u neúspěšných. Neúspěšní, kteří si byli v jazyce pravděpodobně méně jistí, se potýkali s jazykovými problémy při řešení úkolu a kvůli své omezené volbě jazykových prostředků se soustředili spíše na formu svého sdělení. Oproti úspěšným reflektují též méně samotný proces tvorby svého psaného textu a použité strategie (u úspěšných připadá průměrně 2,8 kódu z 82 na jednoho žáka, u neúspěšných 1,18 kódu z 62). Možnou příčinou nižšího zastoupení strategií může být i faktor času, kdy neúspěšní žáci kvůli svým jazykovým potížím mohli mít nedostatek času na promyšlení složitějších vět a příp. i kontrolu vlastního textu (neměli tolik času, kolik potřebovali).

Výsledky celkově ukazují na nízkou úroveň verbalizace použitých strategií žáky, jak dokládají prezentované příklady sekvencí typických strategií. Žáci sice z pravidla uvádějí alespoň dva kroky při zpracování úkolu, jejich výpovědi jsou však ve většině případů stručné a ve velmi obecné rovině. Tuto skutečnost si vysvětlujeme jednak omezenou schopností žáků reflektovat své postupy a malou náročností písemného

úkolu, který nevyžadoval složitější postupy, např. *drafting* (přípravu poznámek, psaní textu „nanečisto), jež je v odborné literatuře běžně uváděnou strategií pro řečovou dovednost psaní (např. Gower et al., 1995; Janíková, 2008 ad.).

14 Sekvence strategií užitých k řešení jazykového úkolu testu KET a úspěšnost v úkolu

V následujících čtyřech podkapitolách jsou prezentovány výsledky týkající se sekvencí strategií popisovaných žáky v souvislosti s řešením úloh v testu *Key English Test for Schools* (KET, 2008), který měří komunikační kompetenci žáků na úrovni A2 dle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (SERRJ, 2001) a odpovídá požadavkům *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (2007). Kromě identifikace žáky užívaných strategií jsme se v našem výzkumu rovněž zaměřili na to, jak žáci při řešení úkolů postupovali, resp. jaké volili sekvence strategií užívání jazyka, příp. pak, jaké další kroky při řešení úkolu reflektovali.

Zatímco v předchozích kapitolách (13.1.3, 13.2.3, 13.3.3 a 13.4.3) jsme diskutovali sekvence typických strategií, které ilustrovaly nejčastěji žáky užívaný postup řešení úkolu, v této kapitole je našim cílem na vybraném úkolu testu KET ilustrovat konkrétní sekvence strategií, které žáci využili k vyřešení daného jazykového úkolu. Předkládané kapitoly jsou rozděleny dle jednotlivých dovedností, tedy poslech, čtení, mluvení a psaní. Při analýzách sekvencí jsme využili výroků, které žáci uváděli do šablon pro strategie (tzv. *templates*) po vyřešení (popř. během řešení) jednotlivých úkolů testu KET.

Než představíme strukturu kapitol, je třeba zmínit, jak chápeme *sekvence strategií* užitých k řešení úkolu. V této kapitole budeme jako sekvence strategií chápat pořadí strategií v časové následnosti tak, jak jsou reportovány žáky k jednotlivým jazykovým úkolům. Jako *sekvence užitá k řešení úkolu* chápeme pouze takový sled strategií, který se skládá ze tří a více částí. To znamená, že analyzovány byly pouze ty výroky žáků, které zahrnovaly alespoň tři užitá strategie.

Zatímco v předchozí kapitole 13 jsme se zaměřovali na jednotlivé výroky žáků (tj. jednotkou analýzy byl výrok žáka), zde se budeme zabývat sekvencemi strategií uváděnými jednotlivými žáky (tj. jednotkou analýzy je žák). Dalším rozdílem oproti minulým kapitolám o strategiích užitých k řešení jazykových úkolů je to, že se nebudeme zabývat řečovými dovednostmi celkově (tedy za odpovídající úkoly dohromady), ale vybereme vždy jeden ilustrativní úkol a představíme výsledky analýzy sekvencí užitých právě k tomuto úkolu. Také vztah k úspěšnosti žáků při řešení úkolu je v této kapitole pojímán jako kontextuální údaj, protože se při analýzách ukázalo, že sekvence strategií mají individuální charakter – nelze tedy hledat společné znaky v sekvencích úspěšných či neúspěšných žáků v daném úkolu. Podobně je tomu u úkolů – žáky užívané strategie se liší spíše na individuální úrovni než na úrovni úkolů, proto na ukázkou představujeme vždy jeden úkol KET pro jednu dovednost. Ostatní data jsou prezentována v podobě tabulek v příloze 52–58.

Protože jsme se snažili co nepřesněji zachytit postupy žáků při řešení úkolu, využívali jsme všech kategorií našeho kategoriálního systému, tedy nejen agregované kategorie druhého řádu, ale i tzv. vnořené kategorie. V rámci sekvencí užitých k řešení úkolu jsme zaznamenávali také kategorie *subjektivní hodnocení* vztahující se k řešení úkolu, které ale nepočítáme do délky sekvence (jejího počtu členů). *Subjektivní hodnocení* nám zde slouží k interpretacím vztahujícím se k úspěšnosti žáků v úkolu.

V jednotlivých podkapitolách nabídneme čtenáři přehled sekvencí, které využívají žáci k řešení úkolu KET. Naše pozornost je v prvé řadě věnována délce sekvencí a na základě vybraných žakovských výroků ilustrujeme délku od nejdelších sekvencí po nejkratší. Do analýz budeme zahrnovat také tzv. ostatní strategie a subjektivní hodnocení řešení úkolu žákem. Subjektivní hodnocení opět chápeme jako kontextuální údaje a nejsou chápány jako strategie. Z tohoto důvodu je nebudeme počítat jako „členy“ sekvence, pouze je v sekvencích uvádíme. Dále se zaměříme na sekvence strategií ve vztahu k fázím *před* řešením úkolu, *během* něj a *po* řešení úkolu.

14.1 Sekvence strategií užitých k řešení jazykového úkolu testu KET: poslech

V této podkapitole se zaměřujeme na postupy, které žáci využívali v rámci řešení vybraného reprezentativního poslechového úkolu, tj. jazykového úkolu KET8. Řečová dovednost poslechu byla v námi využitě modifikaci testu KET zastoupena třemi úkoly. Všechny byly zaměřeny především na poslech s cílem identifikovat specifické informace v textu. Úkol KET8 jsme tudíž vybrali jako reprezentativní ukázkou toho, jak žáci v řešení obdobně cílených úkolů v rámci poslechových úkolů postupují. Úkol KET8 je z daných úkolů na poslech nejkompexnější.

V rámci postupů užitých k řešení poslechových úkolů jsme zaznamenávali také kategorie zaměřené na *subjektivní hodnocení* vyjádřené žákem, vztahující se k řešení úkolu. Hodnocení obtížnosti řešení úkolů není započítáno do definované délky sekvence, tj. sekvence definované jako nejméně tři kroky řešení úkolu, nabízí však zajímavý vhled do interpretací vztahujících se např. k úspěšnosti žáků.

Vzhledem k individuálnímu přístupu žáků k řešení poslechových úkolů je logické, že při řešení různých úkolů postupovali jednotliví žáci různě. Naším cílem je tudíž nabídnout čtenáři vhled do charakteru postupů žáků při řešení poslechových úkolů, resp. jednoho ukázkového úkolu, tj. jazykového úkolu KET8 (jak již bylo řečeno, jedná se o komplexní úkol s cílem identifikovat specifické informace v poslechovém textu). Výsledky z dalších dvou úkolů zaměřených na řečovou dovednost poslech jsou v přílohách 53 a 54.

Tabulka 153

Sekvence strategií užítých žáky při řešení poslechového úkolu KET8

strategie 1	strategie 2	strategie 3	strategie 4	strategie 5	strategie 6	kód žáka	úspěšnost v úkolu KET8
1.2 aktivace	2.11.1.1 první poslech a překlad	2.2.2 zaměření se na potřebné informace – druhý poslech	5.2.2 problém s porozuměním			Ž21	1
1.4 čtení textu	2.4 (žáky nediferencovaný) poslech	2.6.2.2 poslech a odpovědi				Ž64	1
1.4 čtení textu	2.4 (žáky nediferencovaný) poslech	3.1 [re] zpracování obsahu	2.14 [re] kontrola/ /doplnění			Ž61	1
1.4 čtení textu	2.6 [re] poslech a odpovědi	2.14.1 kontrola, oprava				Ž55	1
1.4 čtení textu	2.4 (žáky nediferencovaný) poslech	3.1 [re] zpracování obsahu				Ž47	0
1.4 čtení textu	2.4 (žáky nediferencovaný) poslech	2.2 [re] zaměření se na potřebné informace	2.14.2 doplnění odpovědí			Ž22	0
1.4 čtení textu	2.6.1.1 poslech a odpovědi	2.14.1 kontrola, oprava	2.14.2 doplnění odpovědí			Ž19	1
1.4 čtení textu	1.5 překlad	2.4 (žáky nediferencovaný) poslech	3.1 [re] zpracování obsahu			Ž11	0
1.5 překlad	2.6.1.1 poslech a odpovědi	2.14 kontrola/doplnění	3.2.1.2 kontrola po druhém poslechu			Ž37	0
2.12.1	2.14.1 kontrola, oprava	3.1 [re] zpracování obsahu				Ž69	1
2.3 [re] detailní poslech	2.2 [re] zaměření se na potřebné informace	2.6.1.1 poslech a odpovědi	2.14.1 kontrola, oprava	5.1.1 považování úkolu za snadný	4. ostatní	Ž66	1
2.4 (žáky nediferencovaný) poslech	2.11.1 poslech a překlad	3.1 [re] zpracování obsahu				Ž50	0

strategie 1	strategie 2	strategie 3	strategie 4	strategie 5	strategie 6	kód žáka	úspěšnost v úkolu KET8
2.4 (žáky nediferencovaný) poslech	3.1 [re] zpracování obsahu	2.4.2 nediferencovaný druhý poslech	3.2.2 doplňování odpovědí po druhém poslechu	3.2.1.2 kontrola po druhém poslechu		Ž31	0
2.4 (žáky nediferencovaný) poslech	1.4 čtení textu	3.1 [re] zpracování obsahu				Ž20	0
2.4 (žáky nediferencovaný) poslech	3.1 [re] zpracování obsahu	3.1.3 tipování				Ž6	0
2.4 (žáky nediferencovaný) poslech	3.1 [re] zpracování obsahu	3.1.3 tipování				Ž3	0
2.4.1 nediferencovaný první poslech	3.1 [re] zpracování obsahu	2.4.2 nediferencovaný druhý poslech	3.2.2 doplňování odpovědí po druhém poslechu			Ž77	0
2.4.1 nediferencovaný první poslech	3.1 [re] zpracování obsahu	2.4.2 nediferencovaný druhý poslech	2.14.2 doplnění			Ž63	1
2.4.1 nediferencovaný první poslech	3.1 [re] zpracování obsahu	2.4.2 nediferencovaný druhý poslech	3.2.2 doplňování odpovědí po druhém poslechu			Ž54	1
2.6 [re] poslech a odpovídání	2.6.2.2 poslech a odpovídání	2.11 překlad	2.14 [re] kontrola/doplnění			Ž48	0
4.2 opisování	2.2 [re] zaměření se na potřebné informace	3.1 [re] zpracování obsahu				Ž72	0

Pozn.: Úspěšnost v úkolu: 1 úspěš, 0 neúspěš. Slovní označení kódů je prezentováno ve zkrácené podobě (viz kategoriální systém v kap. 5.7.1).

Sekvence strategií a četnosti jednotlivých kroků

Z tabulky 153 je zřejmé, že 22 žáků (z celkových 79) v reflexích postupů řešení poslechového úkolu verbalizovalo minimálně tři po sobě jdoucí kroky řešení úkolu, tj. námi definovanou sekvenci strategií. Sekvence žákovských strategií sestávající ze tří po sobě jdoucích kroků byly identifikovány v devíti případech, tj. u devíti žáků. Čtyřčlenné sekvence strategií byly identifikovány, resp. žáky verbalizovány v deseti případech. Pětičlenné sekvence byly identifikovány u dvou žáků, přičemž v jednom případě (Ž66) postupy žáka sestávaly z šesti kroků, resp. z pěti, protože jedním z nich bylo subjektivní hodnocení řešení daného úkolu.

Vzhledem k tomu, že se jednotlivé přístupy žáků k řešení úkolů ukázaly jako individualizované (viz tab. 153, 154, 155 a 156), a to z řady důvodů, např. ne všichni žáci byli schopni vlastní postupy řešení úkolu reflektovat, příp. pak verbalizovat, nebylo možno usuzovat na v jistém slova smyslu typické sekvence strategií. Na tomto místě však považujeme za zajímavé nabídnout vzhled alespoň do ilustrativních ukázek přístupů žáků k řešení poslechového úkolu.

Pětičlenná sekvence postupů řešení poslechového úkolu se objevila u neúspěšné žákyně a při pohledu na níže uvedený příklad je zřejmé, že se jedná o absolutně základní postupy řešení úkolu (Ž31, tab. 154):

Tabulka 154

Příklad pětičlenné sekvence strategií užitých při řešení úkolu KET8 na poslech (Ž31)

kategorie	výrok žáka (Ž31)
2.4 (žáky nediferencovaný) poslech	Poslouchala.
3.1 [re] zpracování obsahu poslechového textu	Co slyšela, to napsala.
2.4.2 (nediferencovaný) druhý poslech	Druhý poslech...
3.2.2 doplňování odpovědí po druhém poslechu	Doplnila...
3.2.1.2 kontrola odpovědí po druhém poslechu	Opravila.

Čtyřčlenné sekvence postupů řešení byly identifikovány nejčetněji, tj. v devíti případech, z nichž ve čtyřech se jednalo o žáky úspěšné a v pěti o žáky neúspěšné. Jako ilustrativní uvedeme postup řešení, který se jako jediný objevil u dvou žáků, přičemž za zajímavý považujeme fakt, že se jednalo o jednoho žáka úspěšného (Ž54: tab. 155) a jednoho neúspěšného (Ž77: tab. 156), kteří reflektují vlastní postupy identicky.

Tabulka 155

Příklad čtyřčlenné sekvence strategií užitých při řešení úkolu KET8 na poslech (Ž54)

kategorie	výrok žáka (Ž54)
2.4.1 (nediferencovaný) první poslech	Poslechla jsem si poslech 1krát.
3.1 [re] zpracování obsahu poslechového textu	Doplnila čemu jsem rozuměla.
2.4.2 (nediferencovaný) druhý poslech	Poslechla jsem si poslech 2krát.
3.2.2 doplňování odpovědí po druhém poslechu	Doplnila co jsem neměla.

Tabulka 156

Příklad čtyřčlenné sekvence strategií užitých při řešení úkolu KET8 na poslech (Ž77)

kategorie	výrok žáka (Ž77)
2.4.1 (nediferencovaný) první poslech	Poslouchal jsem rozhovor.
3.1 [re] zpracování obsahu poslechového textu	Doplnil jsem, co jsem rozuměl.
2.4.2 (nediferencovaný) druhý poslech	Poslouchal jsem po druhé.
3.2.2 doplňování odpovědí po druhém poslechu	Doplnil jsem zbytek.

Tříčlenné sekvence se opět různily, pouze ve dvou případech se vyskytla stejná sekvence postupů řešení úkolu žáky. V tomto případě se však jednalo o dva žáky neúspěšné. Celkově bylo z deseti identifikovaných případů sedm žáků neúspěšných a tři žáci úspěšní (u jednoho z nich bylo na konci sekvence zmíněno subjektivní hodnocení obtížnosti úkolu žákem, tj. kat. 5.2.2). Vzhledem k tomu, že nebyl identifikován významný rozdíl mezi žáky úspěšnými a neúspěšnými, rozhodli jsme se předložit čtenáři vyvážené množství příkladů úspěšných a neúspěšných žáků v této podkapitole a jako ilustrativní příklad tudíž uvádíme sekvenci postupů řešení úkolu žáka úspěšného (Ž64):

Tabulka 157

Příklad tříčlenné sekvence strategií užitých při řešení úkolu KET8 na poslech (Ž64)

kategorie	výrok žáka (Ž64)
2.4 (žáky nediferencovaný) poslech	Nejprve jsem si to jen poslechla.
1.4 čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků	Poté jsem se podívala, co budu doplňovat.
2.6.2 souběžně druhý poslech a odpovídání	Při druhé nahrávce jsem si to doplnila.

Z výše uvedeného je patrné, že pro úspěšné splnění reprezentativního poslechového úkolu KET8 na úrovni A2 komunikační kompetence nebyla pro žáky zásadní délka sekvence strategií, resp. množství postupů řešení úkolu, avšak spíše soustředění se na obsah poslechového textu (potažmo pak poslech s cílem získání specifických informací, které však námi vybraná žákyně neverbalizovala).

Sekvence strategií a fáze řešení úkolu

Nahlédneme-li jednotlivé postupy řešení poslechového úkolu KET8 dle jednotlivých fází, tj. *před* poslechem, *během* něj a *po* poslechu, je patrné, že i zde lze identifikovat značné rozdíly a žáci, resp. charakter úkolu KET8 nevedl žáky k jednoznačnému postupu napříč našimi kategoriemi (viz tab. 153).

Ve fázi *před* poslechem bylo identifikováno celkem 11 výskytů jednotlivých postupů řešení úkolu v rámci identifikovaných sekvencí strategií. Za zajímavé lze považovat, že ve dvou případech se předposlechové strategie objevily až na druhém místě

v sekvenci, přičemž v jednom případě se jednalo o překlad zadání úkolu (kat. 1.5) po jeho přečtení (kat. 1.4); v druhém případě pak o přečtení zadání/vět v rámci úkolu, příp. prohlížení obrázků (kat. 1.4) *po* poslechu (kat. 2.4).

Jednotlivé postupy identifikované v rámci fáze *během* poslechu se vyskytly celkem ve 43 případech. Je zajímavé, že v 11 případech se vyskytly na prvním místě v sekvenci, z čehož vyplývá, že řada žáků nevyužívá před poslechem strategie typické pro předposlechovou fázi, např. přípravu na poslech prostřednictvím uvědomění si cíle poslechu. Strategie užívání jazyka *během* poslechu byly běžně žáky reflektovány na druhé, třetí, ale i čtvrté pozici v rámci sekvence.

Strategie typické pro fázi *po* poslechu byly identifikovány celkem ve 20 případech, přičemž celkem byly využity čtrnácti žáky (z 22 v tabulce 153 analyzovaných). *Ostatní* strategie užívání jazyka pak byly identifikovány v rámci dvou sekvencí u dvou různých žáků.

Subjektivní hodnocení obtížnosti řešení úkolu pak bylo identifikováno rovněž u dvou žáků, přičemž v jednom případě se jednalo o považování úkolu za snadný (kat. 5.1.1), a to žákem úspěšným, v druhém případě se opět u žáka úspěšného v rámci řešení stejného jazykového úkolu KET8 jednalo o reflexi problémů s porozuměním obsahu poslechového textu (kat. 5.2.2). Z uvedeného lze usuzovat, že ani z kategorie subjektivního hodnocení nelze vyvozovat jednoznačné závěry týkající se vazby na úspěšnost žáků při řešení úkolu.

Shrnutí

Z výše uvedené diskuze nad sekvencemi postupů řešení poslechového úkolu KET8, resp. sekvencí strategií na úrovni A2 komunikační kompetence dle SERRJ (2001), lze soudit např., že:

- a) postupy, resp. sekvence strategií nevykazují díky relativně obecným výrokům žáků jasnou návaznost na úspěšnost řešení úkolu (viz výše: např. stejné postupy byly využity úspěšnými i neúspěšnými žáky);
- b) nabízejí vhled do variability, resp. individuálního pojetí užívaných postupů řešení úkolu žáky, které může být ovlivněno schopností žáků si strategie uvědomovat, tyto reflektovat a následně verbalizovat (viz výše: např. pouze dva postupy řešení úkolu byly žáky užívané ve stejném sledu, resp. byly verbalizovány dvěma žáky a námi identifikovány/kódovány);
- c) nejčteněji užívané byly postupy řešení úkolů ve fázi *během* poslechu, a to i jako prvotní, resp. zahajovací postupy, naopak postupy z fáze *před* poslechem byly užívané méně než polovinou žáků.

14.2 Sekvence strategií užitých k řešení jazykového úkolu testu KET: čtení

V následující kapitole se zaměříme na postupy a strategie žáků v časové následnosti, tedy jinými slovy jaké volili sekvence strategií užívání jazyka (resp. jaké další strategie či kroky při řešení úkolu explicitně uváděli). Jako sekvenci strategií, jak již bylo zmíněno, chápeme pouze takový řetězec výpovědí, který čítá alespoň tři identifikované strategie. Výpovědi, ve kterých byly identifikovány pouze dvě strategie, nebyly do následujících analýz zahrnuty.

Ačkoli byla dovednost čtení zastoupena v testu KET čtyřmi úkoly, rozhodli jsme se, že pro analýzy využijeme pro ilustraci dat pouze z prvního úkolu (tj. úkol KET1). Ukázalo se totiž, že užití strategií a postupů je vysoce individuální, a tudíž je zřejmé, že při řešení různých úkolů postupovali žáci různě. V příloze 55, 56 a 57 však přikládáme tabulky ke všem úkolům v dovednosti čtení. Navíc naším cílem není představit kvantifikaci sekvencí, ale spíše nabídnout čtenáři pohled na to, jak žáci postupují (dle svých výpovědí) při řešení úkolu.

V následující tabulce (tab. 158) jsme se pokusili zachytit postupy žáků v časové soulednosti (v tabulce zleva doprava) tak, jak je žáci uváděli při (popř. bezprostředně po) řešení úkolu KET1. Zároveň lze v tabulce nalézt informaci, zda byl žák při řešení úkolu úspěšný či nikoli.

Tabulka 158

Sekvence strategií užitých žáky při řešení úkolu KET1 na čtení

strategie 1	strategie 2	strategie 3	strategie 4	strategie 5	strategie 6	kód žáka	úspěšnost v úkolu KET1
1.4 čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků	2.4 (žáky nediferencované) čtení	1.5 překlad textu (vět v rámci úkolu)	2.11 překlad čteného textu	3.1 zpracování obsahu čteného textu		Ž50	0
2.11 překlad čteného textu	2.4 (žáky nediferencované) čtení	3.1 zpracování obsahu čteného textu	3.1 zpracování obsahu čteného textu			Ž67	0
2.11 překlad čteného textu	3.1 zpracování obsahu čteného textu	3.1 zpracování obsahu čteného textu				Ž63	1
2.11 překlad čteného textu	3.1.1 vylučování odpovědí	3.1.2 odhadování odpovědi na základě kontextu				Ž11	0
2.11 překlad čteného textu	3.1.1 vylučování odpovědí	3.1.3 tipování (bez rozmyšlení)	5.2 dílčí problémy s úkolem			Ž49	1
2.3 čtení s cílem detailního pochopení obsahu celého textu	2.11 překlad čteného textu	3.1 zpracování obsahu čteného textu	5.2.2 problém s porozuměním obsahu čteného textu			Ž31	0
2.3 čtení s cílem detailního pochopení obsahu celého textu	2.11 překlad čteného textu	3.1 zpracování obsahu čteného textu				Ž64	1
2.4 (žáky nediferencované) čtení	2.11 překlad čteného textu	3.1 zpracování obsahu čteného textu	2.4.2 (nediferencované) druhé čtení	3.2.1.2 kontrola odpovědi po druhém a dalších čteních a doplňování odpovědi		Ž37	0
2.4 (žáky nediferencované) čtení	2.11 překlad čteného textu	3.1 zpracování obsahu čteného textu	3.1.1 vylučování odpovědi			Ž46	1
2.4 (žáky nediferencované) čtení	2.11 překlad čteného textu	3.1 zpracování obsahu čteného textu	3.2.1 kontrola odpovědi			Ž55	1

strategie 1	strategie 2	strategie 3	strategie 4	strategie 5	strategie 6	kód žáka	úspěšnost v úkolu KET1
2.4 (žáky nediferencované) čtení	2.11 překlad čteného textu	3.1 zpracování obsahu čteného textu	5.2 dílčí problémy s úkolem	5.2.3 problém s (jazykovou) formou		Ž22	0
2.4 (žáky nediferencované) čtení	2.11 překlad čteného textu	5.2 dílčí problémy s úkolem	3.1.2 odhadování odpovědi na základě kontextu	3.1.1 vylučování odpovědí		Ž51	1
2.4 (žáky nediferencované) čtení	3.1 zpracování obsahu čteného textu	2.4.2 (nediferencované) druhé čtení	5.2 dílčí problémy s úkolem	3.1.3 ipování (bez rozmyšlení)		Ž30	0
2.4 (žáky nediferencované) čtení	3.1 zpracování obsahu čteného textu	3.1.2 odhadování odpovědi na základě kontextu	2.4x opakované čtení	4.5 ostatní strategie	3.1.1 vylučování odpovědí	Ž13	0
2.4 (žáky nediferencované) čtení	3.1 zpracování obsahu čteného textu	3.1.3 tipování (bez rozmyšlení)				Ž61	1
2.4 (žáky nediferencované) čtení	3.1 zpracování obsahu čteného textu	3.1.1 vylučování odpovědi				Ž35	1
2.4 (žáky nediferencované) čtení	3.1 zpracování obsahu čteného textu	5.2 dílčí problémy s úkolem	4.5 ostatní strategie	3.2.1 kontrola odpovědi		Ž60	1
2.4 (žáky nediferencované) čtení	3.1 zpracování obsahu čteného textu	4.5 ostatní strategie				Ž16	1
2.4 (žáky nediferencované) čtení	3.1.1 vylučování odpovědi	5.2.2 problém s porozuměním obsahu čteného textu	3.1.2 odhadování odpovědi na základě kontextu			Ž32	1
2.6 souběžné čtení a písemné odpovídání	3.1 zpracování obsahu čteného textu	2.11.2 překlad vybraných slovíček, frází či vět	3.1.2 odhadování odpovědi na základě kontextu			Ž02	0
3.1 zpracování obsahu čteného textu	3.1.2 odhadování odpovědi na základě kontextu	5.2 dílčí problémy s úkolem	3.1.1 vylučování odpovědi			Ž48	1
3.1.3 souběžné čtení a písemné odpovídání	3.1.2 odhadování odpovědi na základě kontextu	2.11.2 překlad vybraných slovíček, frází či vět				Ž25	0

Pozn.: Úspěšnost v úkolu: 1 úspěš, 0 neúspěš. Slovní označení kódů je prezentováno ve zkrácené podobě (viz kategoriální systém v kap. 5.7.1).

Z tabulky 159 je patrné, že pouze 22 žáků (z celkových 79) při řešení úkolu využilo alespoň tři strategie. Z toho 10 žáků bylo neúspěšných (45 %) a 12 žáků bylo úspěšných (55 %).

Sekvence strategií a četnosti jednotlivých kroků

Dále se budeme zabývat sekvencemi strategií vzhledem k jejich délce. Dle našeho názoru je totiž délka zajímavým ukazatelem míry a návazností užívání strategií k řešení úkolu. Jak jsme zmínili výše, 24 žáků ve svých výpovědích uvedlo, že při řešení využili alespoň tři strategie. Z toho tříčetných sekvencí strategií (tj. tři strategie a případné subjektivní hodnocení) bylo nalezeno 13, dále pak 6 čtyřčetných sekvencí, 2 pětičetné sekvence a jedna šestičetná sekvence. Pokud se podíváme na konkrétní výpovědi žáků, šestičlennou sekvenci můžeme ilustrovat na žákyni Ž13 (tab. 159).

Tabulka 159

Příklad šestičlenné sekvence strategií užitých při řešení úkolu KET1 na čtení (Ž13)

kategorie	výrok žáka (Ž13)
2.4 (žáky nediferencované) čtení	Napřed jsem si přečetla pečlivě zadání + předepsané věty.
3.1 zpracování obsahu čteného textu	Poté co jsem věděla, tak jsem zakroužkovala.
3.1.2 odhadování odpovědí na základě kontextu	Na zbytek jsem se furt dívala a četla a snažila se najít společná slova.
2.4x opakované čtení	Na zbytek jsem se furt dívala.
4.5 další kompenzační strategie	Snažila se najít společná slova.
3.1.1 vylučování odpovědí	Nakonec jsem použila vyřazovací metodu.

Při pohledu na uváděné strategie (tab. 159) je patrné, že žákyně užívala relativně velké množství strategií a postupů v relativně logické souslednosti. Lze si povšimnout, že dívka začíná řešit úkol přímo tím, že si text přečte – nevěnuje se tedy strategiím před čtením. Poté se úkol pokusí vyřešit a případně odhaduje odpovědi. Následně si text opakovaně čte, hledá podobná slova a vylučuje odpovědi. Je zajímavé, že i přes poměrně rozvinutou schopnost žákyně reflektovat svůj postup řešení, nebyla při řešení úspěšná.

Pětičlennou sekvenci pak lze ukázat na výrocích žákyně Ž37, které uvádíme v následující tabulce 160.

Tabulka 160

Příklad pětičlenné sekvence strategií užitých k řešení úkolu KET1 na čtení (Ž37)

kategorie	výrok žáka (Ž37)
2.4.1 (nediferencované) první čtení	Podívala jsem se na otázky a odpovědi.
2.11 překlad čteného textu	Snažila jsem se nějak aspoň zhruba věty popřekládat.
3.1 zpracování obsahu čteného textu	Co jsem si myslela že k něčemu patří to jsem přiřadila.
2.4.2 (nediferencované) druhé čtení	Podívala jsem se na to znovu.
3.2.1.2 kontrola odpovědí po druhém a dalších čteních a doplňování odpovědí	Prohlédla jak co k čemu mám a popř. poopravila.

Zmíněná žákyně 37 taktéž nevěnuje pozornost strategiím před čtením, rovnou si text čte a překládá. Pak se pokusí úkol vyřešit a následně si text čte znova, kontroluje odpovědi a popř. i doplňuje odpovědi. I tato žákyně nebyla při řešení úkolu KET1 úspěšná.

Čtyřčlenná sekvence strategií užitých k řešení prvního úkolu by se dala přiblížit na základě výroku žákyně Ž46 (tab. 161).

Tabulka 161

Příklad čtyřčlenné sekvence strategií užitých k řešení úkolu KET1 na čtení (Ž46)

kategorie	výrok žáka (Ž46)
2.4 (žáky nediferencované) čtení	Přečetla jsem si jednotlivé věty a „tabulky“.
2.11 překlad čteného textu	Snažila jsem se si všechno přeložit.
3.1 zpracování obsahu čteného textu	To co jsem si přeložila, to jsem spojila.
3.1.1 vylučování odpovědí	Vylučovací metodou jsem přiřadila zbytek.

I žákyně 46 si prvně text přečetla, přeložila a zpracovávala obsah čteného textu. Avšak text si nadále již nečetla, pouze vylučovala a přiřazovala odpovědi. Tato žákyně však byla úspěšná při řešení úkolu.

Na základě výroku žákyně Ž32 (tab. 162) představme také tříčlennou sekvenci, jejíž součástí je i subjektivní hodnocení (jak jsme zmínili výše, subjektivní hodnocení není počítané za strategii v rámci sekvence).

Tabulka 162

Příklad tříčlenné sekvence strategií užitých k řešení úkolu KET1 na čtení (Ž32)

kategorie	výrok žáka (Ž32)
2.4 (žáky nediferencované) čtení	Nejdřív jsem si všechno přečetla.
3.1.1 vylučování odpovědí	Vyřazovací metodou jsem doplňovala.
5.2.2 problém s porozuměním obsahu čteného textu	Čemu jsem nerozuměla,
3.1.2 odhadování odpovědí na základě kontextu	jsem se snažila nějak odvodit od ostatních textů.

Žákyně 32 taktéž začala text rovnou číst, dále ale úkol řešila, a poté se vyjádřila, že některým částem textu nerozuměla. Proto se rozhodla následně odhadovat odpovědi dle kontextu.

Ze zmíněných výroků je opět zřejmé, že postupy žáků při řešení úkolů jsou individuální a při celkovém pohledu na sekvence nelze spatřovat žádnou zřejmou pravidelnost. Žáci s nejdelšími sekvencemi strategií nebyli při řešení úspěšní. Lze si to vysvětlit tím, že úkol byl pro tyto žáky těžší, tím pádem museli využít více strategií, aby si s úkolem poradili. Nicméně na základě analýzy strategií s ohledem na jejich četnost a pořadí lze říci pouze to, že ve zmíněných případech delší sekvence strategií nevedla k úspěchu v úkolu KET1.

Sekvence strategií a fáze řešení úkolu

Fáze *před čtením* je v sekvencích strategií při řešení úkolu KET1 nejméně zastoupená. Pouze ve dvou případech jeden žák uvedl, že využívá nějakou strategii před čtením. Jednou se strategie *před čtením* nachází na začátku celé sekvence, což je celkem očekávatelný postup, jednou se nachází v jejím středu.

Dále můžeme říci, že žáci využívající alespoň tři strategie při řešení prvního úkolu, se zaměřují nejčastěji na fázi *po čtení* (37 výskytů u všech 22 žáků), z toho v 19 sekvencích se strategie užívané po čtení objevily na konci sekvence. Dá se také říci, že ve zkoumaném souboru se žáci strategiemi užívanými *po čtení* zabývali až od druhé pozice sekvencí.

Fáze *během čtení* byla v sekvencích zastoupena taktéž relativně často (34 výskytů u 21 žáků). Je zajímavé, že v 19 sekvencích se objevila na začátku sekvence právě strategie fáze *během čtení*. To znamená, že žáci z našeho vzorku začínají úkol KET1 řešit rovnou strategiemi užívanými během čtení.

Ve třech sekvencích u tří rozdílných žáků se objevily také *ostatní strategie*, a to jednou na pozici na konci sekvence a dvakrát na předposlední pozici.

Subjektivní hodnocení řešení úkolu žáky jsme v sekvencích strategií užitých žáky při řešení úkolu KET1 zachytili celkem v 9 případech. Žáci uváděli subjektivní hodnocení na různých pozicích v sekvenci, tj. při písemné reflexi svého předchozího postupu řešení úkolu uváděli své pocity a dojmy vázané na řešení úkolu i mezi popisy jednotlivých kroků řešení úkolu, nejen na konec reflexe postupu.

Shrnutí

Závěrem lze říci, že sekvence strategií zkoumaných žáků jsou individuální, nelze v nich spatřovat podobnosti či pravidelnosti. Je ale zřejmé, že žáci, kteří užívali při řešení úkolu KET1 tři a více strategií, reflektovali nejvíce strategie z fáze *po čtení*. Naproti tomu strategie z fáze *před čtením* se v tříčlenných a vícečlenných sekvencích objevila pouze dvakrát. Ve zkoumaném vzorku nelze nalézt vztah mezi sekvencemi strategií užitých k řešení úkolu KET1 a úspěšností řešení daného úkolu. Neukazují se žádné zásadní rozdíly mezi žáky úspěšnými a neúspěšnými při řešení daného úkolu, resp. sekvence jsou obecně natolik individuální, že se neprojevují rozdíly mezi žáky úspěšnými a neúspěšnými v úkolu (a to i přesto, že ve zmíněných analýzách byly delší sekvence strategií uváděny žáky neúspěšnými při řešení úkolu KET1). Lze se tedy domnívat, že pro úspěšné vyřešení úlohy je nutné zvládnout celý komplex znalostí, dovedností a schopností a vyšší počet strategií a postupů užitých k řešení úkolu sám o sobě nezaručuje vyšší úspěšnost. Obdobné výsledky lze vidět i u dalších úloh KET na řečovou dovednost čtení (viz příloha 55, 56 a 57).

14.3 Sekvence strategií užitých k řešení jazykového úkolu testu KET: mluvení

Pro analýzu sekvencí strategií užívání jazyka v rámci řečové dovednosti mluvení byly zvoleny výroky žáků týkající se úkolu KET9, a to ze dvou důvodů. Za prvé se jednalo o to, že ze dvou úkolů zaměřených na mluvení to byl právě tento úkol, u kterého žáci více reflektovali, a tudíž bylo možné zaznamenat více sekvencí, než u úkolu KET10. Za druhé, žáci uváděli podobné sekvence u obou úkolů, jen jak již bylo řečeno, v předchozím úkolu byly jejich výroky obsáhlejší.

Jako sekvence byly identifikovány nejméně tři postupy jdoucí po sobě, přičemž někdy jsou navíc uvedena i subjektivní hodnocení úkolu. Ta jsou sice ilustrována, ale nejsou zahrnuta do počtu členů sekvence. V tabulce 163 lze vidět přehled takto definovaných sekvencí včetně úspěšnosti či neúspěšnosti splnění úkolu KET9 a role žáka při řešení úkolu, tedy jestli se v daném úkolu ptal na otázky nebo na otázky odpovídal.

Tabulka 163

Sekvence strategií užitých žáky při řešení úkolu KET9 na mluvení

strategie 1	strategie 2	strategie 3	strategie 4	strategie 5	strategie 6	strategie 7	strategie 8	kód žáka	úspěšnost v úkolu KET9	ptá se/ /odpovídá
1.1 identifikace cíle	1.1 identifikace cíle	4.1 spolupráce	2.4 nediferencované mluvení					Ž68	0	0
1.1 identifikace cíle	1.6.1 promyšlení obsahu/ /formy	2.1.1 promluva na základě promyšlení						Ž59	1	p
1.1 identifikace cíle	2.2 [pr] mluvení a promyšlení	5.2.3 problém se správností	2.2 [pr] mluvení a promyšlení					Ž36	0	0
1.1 identifikace cíle	2.10 [ml] zaměření se na obsah	2.4 nediferencované mluvení						Ž63	1	0
1.1 identifikace cíle	4.1 spolupráce	1.6.1 promyšlení obsahu/formy	1.6.2 písemné podklady	2.1.1.2 překlad slovíček, vět	2.1.1.2 překlad slovíček, vět			Ž56	0	0
1.1 identifikace cíle	4.1 spolupráce	1.6.1 promyšlení obsahu/formy						Ž43	0	p
1.4 čtení textu	1.4 čtení textu	1.4 čtení textu	2.4 nediferencované mluvení	2.10 [ml] zaměření se na obsah	5.1 hodnocení obtížnosti			Ž64	1	0
1.4 čtení textu	1.6.1 promyšlení obsahu/ /formy	1.6.2.2 vytvoření otázky/odpovědi	1.8 [pr] kontrola otázek/ /odpovědi	2.1.2 využití vlastních poznámek				Ž55	1	p
1.4 čtení textu	1.6.1 promyšlení obsahu/ /formy	2.1.1 promluva na základě promyšlení						Ž53	0	0

strategie 1	strategie 2	strategie 3	strategie 4	strategie 5	strategie 6	strategie 7	strategie 8	kód žáka v úkolu KET9	úspěšnost v úkolu KET9	ptá se/ /odpovídá
1.4 čtení textu	1.6.1 promyšlení obsahu/ /formy	2.1.1 promluva na základě promyšlení						Ž47	0	p
1.4 čtení textu	1.6.1 promyšlení obsahu/ /formy	1.6.2.2 vytvoření otázek/odpovědi	1.8 [pr] kontrola otázek/ odpovědi	2.1.2 využití vlastních poznámek				Ž46	0	o
1.4 čtení textu	1.6.1 promyšlení obsahu/ /formy	2.1.1 promluva na základě promyšlení						Ž49	0	p
1.4 čtení textu	1.6.1.1 promyšlení obsahu	1.6.1.2 promyšlení formy	1.6.1.2 promyšlení formy	1.6.1 promyšlení obsahu/ /formy	2.1.1.2 překládání slov/ vět	2.1.1.1 promluva na základě promyšlení		Ž35	1	p
1.4 čtení textu	1.6.1.2 promyšlení formy	1.6.2.1 vytvoření si poznámek	2.1.2 využití vlastních poznámek					Ž22	0	p
1.4 čtení textu	1.6.2.2 vytvoření otázek/ /odpovědi	1.8 [pr] kontrola otázek/odpovědi	2.1.2 využití vlastních poznámek					Ž51	1	o
1.4 čtení textu	1.6.2 písemné podklady	2.1.2 využití vlastních poznámek						Ž50	0	p
1.4 čtení textu	2.4 nediferencované mluvení	2.4 nediferencované mluvení						Ž39	0	o
1.4 čtení textu	2.9 [ml] využití vlastní jaz. prostředků z textu	2.1.1.1 promluva na základě promyšlení	2.1.1.1 promluva na základě promyšlení					Ž78	1	o

strategie 1	strategie 2	strategie 3	strategie 4	strategie 5	strategie 6	strategie 7	strategie 8	kód úspěšnost žáka v úkolu KET9	ptá se/ /odpovídá
1.4 čtení textu	2.11.2 překlad sloviček, vět	2.1 [pr] promyšlená promluva						Ž77	0 p
1.4 čtení textu	5 subjektivní hodnocení	1.6.1 promyšlení obsahu/formy	2.1.1 promluva na základě promyšlení	5.1 hodnocení obtížnosti	5 subjektivní hodnocení			Ž37	0 p
1.6.1.2 promyšlení formy	2.8.2.3 zaměření se na přesnost – výslovnost	5.2.3.2 problém s výslovností	4.1 spolupráce					Ž75	0 o
1.6.1.2 promyšlení formy	5.1 hodnocení obtížnosti	4.1 spolupráce	2.1.1 promluva na základě promyšlení					Ž57	1 p
1.6.2 písemné podklady	2.6 [ml] příprava vět	2.1 [pr] promyšlená promluva						Ž8	0 p
2.2 [pr] mluvení a promyšlení	5.1 hodnocení obtížnosti	2.6 [ml] příprava vět	5.1 hodnocení obtížnosti	2.4 nedefinované mluvení	4.1 spolupráce	5.2.3 problém se správností	5.1 hodnocení obtížnosti	Ž58	1 p
2.6 [ml] příprava vět	2.2 [pr] uvení a promyšlení	2.14.1 průběžná kontrola správnosti	5.2.3 problém se správností					Ž19	1 p
2.6 [ml] příprava vět	2.2 [pr] uvení a promyšlení	5.1 hodnocení obtížnosti	4.1 spolupráce	2.8.1 zaměření se na plynulost	4.1 spolupráce			Ž3	0 o
2.6 [ml] příprava vět	2.6 [ml] příprava vět	2.14 průběžná kontrola/oprava	2.2 [pr] mluvení a promyšlení					Ž11	0 p

strategie 1	strategie 2	strategie 3	strategie 4	strategie 5	strategie 6	strategie 7	strategie 8	kód žáka v úkolu KET9	úspěšnost v úkolu KET9	ptá se/ odpovídá
2.8.2 zaměření se na přesnost	2.6 [ml] příprava vět	2.4 nediferencované mluvení						Ž13	0	p
2.8.2.1 zaměření se na přesnost – gramatika	5.2.3.1 nejistota se správností	2.8.2.2 zaměření se na přesnost – sl. zásoba	2.8.2.1 zaměření se na přesnost – gramatika	5.2.3.1 nejistota se správností	2.8.2.1 zaměření se na přesnost – gramatika	5.2.3.1 nejistota se správností		Ž72	0	p
2.8.2 zaměření se na přesnost	4.5.5 zjednodušování sdělení	1.6.1 promyšlení obsahu/formy	5.2.3 proměněné se správností					Ž5	0	p
2.1.1.1 překlad celého projevu	4.1 spolupráce	1.6.2 písemné podklady	2.1.2 využití vlastních poznámek	4.1 spolupráce				Ž48	0	p
4.1 spolupráce	4.1 spolupráce	4.1 spolupráce	2.8.2 zaměření se na přesnost	2.6 [ml] příprava vět	4.1 spolupráce			Ž44	1	p

Pozn.: Úspěšnost v úkolu: 1 úspěš, 0 neúspěš. Slovní označení kódů je prezentováno ve zkrácené podobě (viz kategoriální systém v kap. 5.7.1).

Z celkového zkoumaného vzorku 79 žáků byly sekvence sestávající minimálně ze tří strategií zjištěny u 32 žáků (tedy 40 %), přičemž se vyskytovaly v téměř totožné míře jak u úspěšných, tak neúspěšných žáků (úspěšných bylo 42 % z celkového počtu úspěšných žáků v úkolu KET9; neúspěšných bylo 40 %).

Sekvence strategií a četnosti jednotlivých kroků

Jak ukazuje tabulka 163, delší sekvence vykazovali žáci, kteří se v daném úkolu ptali (celkem 20 žáků), než ti, kteří měli v úkolu odpovídat (12 žáků). Tyto sekvence jsou obvykle velmi krátké, v 18 případech se jedná pouze o sekvenci tří strategií, někde navíc okomentovanou pomocí subjektivního zhodnocení úkolu. Pouze v jednom případě se pak objevila sekvence dělicí se na sedm strategií.

Právě tato nejdelší sekvence se objevila u žákyně 35, která se věnovala hlavně důkladné přípravě promluvy (tab. 164). Po přečtení úkolu se zaměřovala především na formu vlastní promluvy, obzvlášť se soustředila na gramatickou správnost. Na základě tohoto promyšleného postupu pak kladla otázky své spolužačce.

Tabulka 164

Příklad sedmičlenné sekvence strategií užitých k řešení úkolu KET9 na mluvení (Ž35)

kategorie	výrok žáka (Ž35)
1.4 čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků	Přečíst si vůbec celý plakát.
1.6.1.1 promýšlení obsahu rozhovoru, vlastní promluvy	Na co všechno mi může odpovědět.
1.6.1.2 promýšlení formy promluvy – příprava všech odpovědí	Nejdříve jsem musela zjistit nějaká „tázací“ slova „začáteční“ slovo. (what, why...) které se zrovna pro tuto otázku hodilo.
1.6.1.2 promýšlení formy promluvy – příprava všech odpovědí	Potom čas přítomný, budoucí.
1.6.1 promýšlení obsahu/formy vlastní promluvy	Také jsem se musela zamyslet nad tím jestli se ptám právě jeho nebo obecně.
2.11.2 překlad vybraných slovíček, frází či vět	Přeložit zadání do času, osoby... (vytvořit větu)
2.1.1 promluva na základě ústního promýšlení před řešením úkolu	...ptala jsem se dále...

Šestičlenná sekvence se objevila ve dvou případech, jedním z nich je žák Ž56 (tab. 165). Nápadné jsou výroky uváděné v množném čísle, které představují spolupráci se spolužákem. Se spolužákem si nejprve promyslel postup, podobu a pořadí otázek a ty pak při promluvě následně přeložil.

Tabulka 165

Příklad šestičlenné sekvence strategií užitých k řešení úkolu KET9 na mluvení (Ž56)

kategorie	výrok žáka (Ž56)
1.1 identifikace a uvědomění si cíle úkolu na mluvení	Promysleli jsme si, jak a co nejdřív uděláme.
5.1 spolupráce se spolužákem	Promysleli jsme si, jak a co nejdřív uděláme.
1.6.1 promyšlení obsahu/formy vlastní promluvy	Zamysleli jsme se nad otázkami.
1.6.2 vytváření písemných podkladů pro rozhovor	Očíslovali jsme si jejich pořadí.
2.1.1.2 překlad vybraných slovíček, frází či vět	Přeložili otázky.
2.1.1.2 překlad vybraných slovíček, frází či vět	Odpovědi.

Pětičlenná sekvence byla zastoupena celkem v pěti případech. Příklad takovéto sekvence ilustrují výroky žákyně Ž55 (tab. 166), která uvádí, že si nejprve přečetla podklady k otázkám, které měla tvořit, a ty si pak po promyšlení předem písemně připravila. Následně se věnovala kontrole připravených otázek a na základě nich pak kladla otázky.

Tabulka 166

Příklad pětičlenné sekvence strategií užitých k řešení úkolu KET9 na mluvení (Ž55)

kategorie	výrok žáka (Ž55)
1.4 čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků	Přečetla jsem si zadání a otázky, které jsem měla tvořit.
1.6.1 promyšlení obsahu/formy vlastní promluvy	Přemýšlela jsem nad odpověďmi.
1.6.2.2 vytvoření jednotlivé otázky/odpovědi předem	Psala jsem odpovědi na papír.
1.8 [pr] kontrola předpřipravených otázek a odpovědí pro rozhovor	Zkontrolovala jsem si odpovědi.
2.1.2 využití vlastních poznámek	Nakonec jsme společně odpovědi přečetly.

Celkem v sedmi případech se jednalo o sekvenci skládající se ze čtyř strategií. Například u žákyně Ž22 (tab. 167) lze vidět, že i ona (jako je tomu i u ostatních sekvencí žáků nejčastěji) se nejprve věnuje čtení materiálů potřebných k realizaci úkolu. Před samotnou promluvou se soustředila na formu promluvy a připravila si vhodné příslovce a pomocná slovesa nutná pro vytvoření správné otázky.

Tabulka 167

Příklad čtyřčlenné sekvence strategií užitých k řešení úkolu KET9 na mluvení (Ž22)

kategorie	výrok žáka (Ž22)
1.4 čtení textu v rámci úkolu, prohlížení obrázků	Přečetla jsem si slova k otázce.
1.6.1.2 promyšlení formy promluvy, příprava odpovědi	...podle významu jsem přiřadila příslovce.
1.6.2.1 vytvoření si poznámek k rozhovoru	Doplnila jsem společně pomocné sloveso do/does...
2.1.2 využití vlastních poznámek	...pokračovala dál.

Nejčastěji sestávaly sekvence však pouze ze tří strategií. Na příkladu žákyně Ž50 (tab. 168) vidíme, že se nejprve zaměřila na přípravu promluvy, kdy si přečetla potřebné informace a podtrhala si fakta, která pak využila ke kladení otázek.

Tabulka 168

Příklad tříčlenné sekvence strategií užitých k řešení úkolu KET9 na mluvení (Ž50)

kategorie	výrok žáka (Ž50)
1.4 čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků	Přečetla jsem si informace o kinu.
1.6.2 vytváření písemných podkladů pro rozhovor	Podtrhla jsem si fakta.
2.1.2 využití vlastních poznámek	Kladla jsem hard core otázky.

Sekvence strategií a fáze řešení úkolu

Jak je patrné z tabulky 163 a výroků žáků, deklarované postupy jsou rozmanité, avšak i přesto lze mezi nimi postřehnout několik společných rysů. Jak dokládají četnosti strategií zastoupených v uvedených sekvencích, žáci se nejvíce věnují přípravné fázi mluvení a samotné promluvě, a to ve velmi podobné míře. Celkem 49 strategií spadá do fáze *před mluvením*, přičemž nejčastěji identifikovanou strategií je *příprava promluvy* (kat. 1.6) včetně podkategorií, které se týkají rozdělení na ústní či písemnou přípravu a promyšlení formy nebo obsahu promluvy (celkem 23 výskytů). Výrazně zastoupenou strategií je i *čtení textu/vět v rámci úkolu a prohlížení obrázků* (kat. 1.4, celkem 16 výskytů), která se logicky vyskytuje vždy jako první uvedená strategie z dané sekvence.

Četností deklarovaných strategií v sekvencích jen mírně převažuje fáze *během mluvení* (celkem 52 strategií). V návaznosti na výše zmíněnou frekvenci strategií týkajících se přípravy promluvy je nejvíce zastoupenou strategií *promyšlená promluva* (kat. 2.1 [pr], celkem 15 výskytů), dále jsou ale strategie spadající do fáze *během mluvení* rozmanitější. Neobjevují se pouze za strategiemi ve fázi *před mluvením*, ale vyskytují se i na prvních pozicích sekvencí, obzvláště v případě *přípravy jednotlivých vět* (kat. 2.6 [ml]) nebo *zaměření se na plynulost nebo přesnost sdělení* (kat. 2.8).

Fáze *po mluvení* není zastoupena vůbec, ovšem *ostatní strategie* byly identifikovány celkem v 15 případech, kdy se téměř vždy (ve 14 případech) jednalo o *spolupráci se spolužákem* (kat. 4.1). Je zajímavé, že tuto strategii žáci zmiňovali v naprosto všech fázích řešení úkolu, objevovala se tedy jak na úplně prvním místě postupu řešení, tak i uprostřed postupu či byla uvedena na konci, v závislosti na tom, ve které fázi žáci se spolužákem spolupracovali – zda-li si společně připravovali promluvu nebo jestli si během promluvy vypomáhali (viz např. Ž58: *S touto otázkou mi můj kamarád pomohl*).

Subjektivní hodnocení úkolu se objevovalo v souvislosti jak s hodnocením obtížnosti úkolu (kat. 5.1; 6 případů), tak ve spojitosti s dílčími problémy s úkolem (kat. 5.2; 7 případů). Zatímco subjektivní hodnocení úkolu se vyskytovalo výlučně jako poslední výrok žáka, dílčí problémy žáci uváděli i během reflexe jednotlivých strategií. Zajímavý je příklad žákyně Ž72, která se zaměřuje na přesnost promluvy a mezi jednotlivými výroky zmiňuje nejistotu správnosti otázky, kterou má vytvořit.

Shrnutí

Na závěr této podkapitoly o sekvencích strategií užitých k řešení jazykového úkolu KET9 na řečovou dovednost mluvení lze konstatovat, že žáci deklarují používání rozmanitých způsobů řešení úkolu. Jejich výroky nejsou většinou příliš obsáhlé, nejčastěji se sekvence skládají pouze ze tří strategií. Téměř vždy žáci uvádí nejprve strategie spadající do fáze *před mluvením*, kde se nejvíce zaměřují na promyšlení promluvy, ať už ve formě ústní nebo písemné, a poté strategie spadající do fáze *během mluvení*, ve které nejčastěji uvádí v souvislosti s přípravou promluvy následnou promyšlenou promluvu. Nápadná je často deklarovaná strategie spolupráce se spolužákem, kterou žáci zmiňují podle konkrétní podoby spolupráce v různých fázích svého postupu řešení úkolu. Žáci většinou končí své sekvence postupů reflexí samotné promluvy, avšak bez uvedení následné kontroly nebo opravy promluvy, v některých případech namísto toho uvádějí dílčí problémy, jež měli s řešením úkolu, nebo uvádí subjektivní hodnocení svého výkonu při řešení úkolu. Výroky žáků úspěšných a neúspěšných v dané úloze měly z hlediska sekvence přibližně stejný počet členů. Průměrná délka sekvence u žáků úspěšných v úkolu byla 4,81 strategií, u neúspěšných 4,61 strategií. Úspěšní žáci tedy uváděli sekvence o více členech, avšak s ne příliš znatelným rozdílem. Zásadní rozdíl lze nalézt mezi žáky, kteří v úkolu kladli otázku, a žáky, již na otázky odpovídali. U žáků, kteří se ptali na otázku, byla mnohem častěji uvedena jako první strategie v sekvenci strategie spadající do fáze *během mluvení* (především v souvislosti s přípravou jednotlivých vět v průběhu realizace rozhovoru).

14.4 Sekvence strategií užitých k řešení jazykového úkolu testu KET: psaní

Sekvence strategií užívání jazyka v rámci řečové dovednosti psaní ilustrujeme na komplexním úkolu KET5, kterým jsme jako jediným měřili řečovou dovednost psaní. Jelikož určitou charakteristikou sekvence s informačním potenciálem může být i její délka, zaměřujeme se dále na sekvence o různé délce, přičemž předmětem našeho zájmu jsou sekvence, které se skládají ze tří a více článků. Jejich celkový přehled nabízíme v tabulce 169.

Tabulka 169

Sekvence strategií užitých žáky při řešení úkolu KETS z psaní

strategie 1	strategie 2	strategie 3	strategie 4	strategie 5	strategie 6	kód žáka	úspěšnost v úkolu KETS
1.1 identifikace cíle	1.6.1.1 promyšlení obsahu	1.2 aktivizace	2.1.1 psaní na základě promyšlení			Ž68	1
1.2 aktivizace	1.6.1 promyšlení obsahu/ /formy	2.11.2 překlad slovíček, vět				Ž78	1
1.2 aktivizace	1.6.1.1 promyšlení obsahu	2.11.2 překlad slovíček, vět				Ž66	1
1.2 aktivizace	2.4 nediferencované psaní	3.2.3 kontrola délky textu	3.3.3 úpravy délky			Ž57	1
1.2 aktivizace	2.2 [pr] psaní a promyšlení	2.2 [pr] psaní a promyšlení	3.2 kontrolní čtení			Ž51	1
1.2 aktivizace	1.6.1 promyšlení obsahu/ /formy	2.1.1 psaní na základě promyšlení				Ž47	0
1.2 aktivizace	2.5 zaměření se na pokyny	2.1.1 psaní na základě promyšlení				Ž30	0
1.2 aktivizace	1.6.1.2 promyšlení formy	2.1.1 psaní na základě promyšlení				Ž10	0
1.6.1 promyšlení obsahu/formy	2.11.2 překlad slovíček, vět	2.8.1 gramatika	2.8 zaměření se na jazykovou správnost			Ž71	0
1.6.1.1 promyšlení obsahu	2.1.1 psaní na základě promyšlení	4.5.2 parafráze	4.5.4 navyšování rozsahu	4.4 používání slovníku	5 subjektivní hodnocení	Ž64	1
1.6.1 promyšlení obsahu/formy	2.1.1 psaní na základě promyšlení	2.2 [pr] psaní a promyšlení	4.4 používání slovníku			Ž61	1
1.6.1 promyšlení obsahu/formy	2.11.2 překlad slovíček, vět	2.1.1 psaní na základě promyšlení				Ž56	1
1.6.1 promyšlení obsahu/formy	2.1.1 psaní na základě promyšlení	3.2 kontrolní čtení	2.5 [ps] zaměření se na pokyny			Ž55	1
1.6.1 promyšlení obsahu/formy	2.1.1 psaní na základě promyšlení	4.5.2 parafráze				Ž48	0

strategie 1	strategie 2	strategie 3	strategie 4	strategie 5	strategie 6	kód žáka	úspěšnost v úkolu KET5
1.6.1.1 promyšlení obsahu	1.6.1 promyšlení obsahu/ /formy	2.1.1 psaní na základě promyšlení				Ž08	0
1.6.1 promyšlení obsahu/formy	2.11 překlad	3.2.3 kontrola délky	2.1 psaní již pro- mysleného	3.2 kontrolní čtení		Ž37	0
1.6 [pr] příprava	2.2 [pr] psaní a promyšlení	2.14.3 oprava vět	3.2 kontrolní čtení			Ž77	0
2.4 nediferencované psaní	2.5 [ps] zaměření se na pokyny	2.5 [ps] zaměření se na pokyny	2.5 [ps] zaměření se na pokyny			Ž35	1
5.1.1 považování úkolu za snadný	5 subjektivní hodnocení	2.4 nediferencované psaní	3.2 kontrolní čtení	3.3 úpravy po kontrole		Ž72	0
2.7 [pr] používání ustálených spojení	1.6.1.1 promyšlení obsahu	2.1.1 psaní na základě promyšlení	3.2.3 kontrola délky	5 subjektivní hodnocení		Ž60	1

Pozn.: Úspěšnost v úkolu: 1 úspěš, 0 neúspěš. Slovní označení kódů je prezentováno ve zkrácené podobě (viz kategoriální systém v kap. 5.7.1).

Sekvence strategií a četnosti jednotlivých kroků

Ze vzorku 79 žáků, kteří byli zařazeni do analýz strategií užitých při řešení jazykových úkolů testu KET (kap. 13 a 14), pouze 20 žáků (25 %) reflektovalo svůj postup řešení u úkolu KET5 na psaní v sekvenci skládající se alespoň ze tří strategií (tab. 169). U tří žáků se vyskytlo také *subjektivní hodnocení* úkolu, v němž žáci reflektovali problémy s úkolem či hodnotili samotný úkol. Subjektivní hodnocení není do počtu členů sekvence strategií započítáváno, je pouze uvedeno v tab. 169 jako kontextová informace. Nejčastěji žáci využívali čtyřčlenné sekvence strategií (10 žáků), méně tříčlenné (8 žáků) a pouze dva žáci uvedli pětičlenné sekvence strategií, které použili při řešení úkolu na psaní. Vícečlenné sekvence byly v našem vzorku častější u žáků úspěšných v psaní. Například sedm z deseti čtyřčlenných sekvencí se vyskytovalo u žáků úspěšných v psaní. V charakteru sekvencí strategií jsou však rozdíly mezi žáky úspěšnými a neúspěšnými v úkolu na psaní minimální. Z toho důvodu se vlivem sekvencí strategií užitých žáky k řešení úkolu na psaní na úspěšnost řešení daného úkolu dále blíže nezabýváme.

Sekvence různých délek lze ilustrovat na konkrétních příkladech. Pětičlennou sekvenci reprezentují například následující výroky žákyně (Ž37), která použila strategie ze všech tří fází řešení úkolu (tab. 170). Žákyně si po předchozím promyšlení obsahu v češtině zformulovala text v angličtině (přeložila si jej), revidovala jej s ohledem na jeho délku, provedla úpravy a následně kontrolu textu. Strategie kontroly byla tedy použita jak v průběhu psaní, tak i po dopsání textu.

Tabulka 170

Příklad pětičlenné sekvence strategií užitých k řešení úkolu KET5 na psaní (Ž37)

kategorie	výrok žáka (Ž37)
1.6.1 promyšlení obsahu/formy psaného textu	Vymyslela jsem si o čem jak budu psát.
2.11 překlad	Skusila jsem si to přeložit.
3.2.3 kontrola délky textu	...zkracovat na požadovanou délku.
2.1 psaní již promyšleného textu	Vše jsem napsala.
3.2 kontrolní čtení textu	...ještě jednou si to skontrolovala.

Příkladem čtyřčlenné sekvence strategií jsou výroky žáka Ž61 (tab. 171). Žák se věnoval jak přípravě psaní, samotnému psaní a průběžnému doplňování textu. Fáze kontroly proběhla jen na úrovni vybraných slov (s využitím kompenzační strategie 4.4 *používání slovníku apod.*).

Tabulka 171

Příklad čtyřčlenné sekvence strategií užitých k řešení úkolu KET5 na psaní (Ž61)

kategorie	výrok žáka (Ž61)
1.6 [pr] příprava psaného sdělení	Celou zprávu jsem si musel nejprve vymyslet.
2.1.1 psaní na základě promyšlení před řešením úkolu	Poté jsem začal psát.
2.2 [pr] psaní a promyšlení textu souběžně	Současně mě napadaly další věci, které jsem také napsal.
4.4 používání slovníku apod.	Některá slova jsem si pro jistotu zkontroloval ve slovníku.

Prostřednictvím výroků žákyně Ž30 (tab. 172) lze ilustrovat tříčlennou sekvenci sestávající pouze ze dvou fází řešení úkolu (*před* psaním a *během* psaní). Žákyně se věnovala přípravné fázi, kdy si aktivizovala kontextové znalosti, a při psaní textu se pak zaměřila na pokyny v zadání úkolu a formulovala text. Dále nenásledovala fáze kontroly již vytvořeného textu.

Tabulka 172

Příklad tříčlenné sekvence strategií užitých k řešení úkolu KET5 na psaní (Ž30)

kategorie	výrok žáka (Ž30)
1.2 aktivizace kontextových a jazykových znalostí a zkušeností	Přemýšlela jsem, jaký sport si vybrat.
2.5 [ps] zaměření se na pokyny zadání	Postupovala jsem podle osnovy.
2.1.1 psaní na základě promyšlení před řešením úkolu	Napsala jsem krátký text.

Sekvence strategií a fáze řešení úkolu

Výše uvedené výroky dokládají, že použité postupy žáků jsou velmi individuální. Jejich společné prvky lze ilustrovat pohledem na strategie na začátku sekvence (první článek sekvence). Jak je patrné z tabulky 169, nejvíce zastoupená je ve výrociích žáků fáze *před psaním*, jež je patrně stěžejní a výchozí pro další postupy řešení úkolu. Konkrétně se nejčastěji jedná o strategii patřící do kategorie 1.6 *příprava psaného sdělení* a jejích podkategorií (10 výskytů) či do kategorie 1.2 *aktivizace kontextových a jazykových znalostí a zkušeností* (7 výskytů). Skutečnost, že žáci věnují větší pozornost přípravné fázi, lze doložit na pěti případech, kdy po strategiích kategorie 1.6 a 1.2 následovaly jiné strategie z fáze před psaním (podkategorie strategie 1.6 *zaměření na formu nebo obsah promyšleného sdělení*).

Druhou (případně třetí) strategií v sekvenci je v deseti případech *psaní již promyšleného textu na základě promyšlení před řešením úkolu* (kat. 2.1.1), která je logickým následným krokem po strategii z přípravné fáze. Použití dalších strategií z fáze *během psaní* je pak spíše individuální a nepravidelné (bez identifikovatelných společných tendencí). Specifickým případem je žákyně Ž35, která ve svých výročí uvedla pouze postupy týkající se fáze *během psaní*, přičemž postupně popsala obsah svého textu (*Podle pravdy jsem napsala, že jsem v neděli (čas) byla na fotbalovém utkání. Potom jsem napsala, kdo se s kým utkal, kdo se fotbalu účastnil a jaký byl celkový čas a nakonec kdo vyhrál a co se mi nejvíce na zápase líbilo*).

Nejméně zastoupenou (osm žáků) byla v sekvencích zkoumaného vzorku fáze *po psaní*. Všech osm žáků použilo strategii spadající do kategorie 3.2 *kontrolní čtení textu* nebo její podkategorie 3.2.3 *kontrola délky textu* (jako třetí, čtvrtou, v jednom případě jako pátou v pořadí). Nízké zastoupení této fáze v souboru tříčlenných a vícečlenných sekvencí je v souladu se zjištěním uvedeném v kapitole 13.4, kde upozorňujeme na absenci strategií fáze *po psaní* v souboru typických strategií.

Co se týče kompenzačních strategií (kat. 4. *ostatní*), objevily se v popise použitých postupů vybraných žáků celkem pětkrát (na třetím, čtvrtém či pátém místě v pořadí sekvence). Zajímavým příkladem jsou výroky žákyně Ž64, která kromě strategie z fáze *před psaním a během psaní* použila tři kompenzační strategie (jako třetí, čtvrtou a pátou v pořadí): *Když jsem nějaké slovíčko nevěděla, tak jsem se je snažila nahradit něčím jiným* (kat. 4.5.2) *nebo jsem tam napsala úplně něco jiného* (kat. 4.5.4). *Pokud jsem však chtěla to tam napsat, tak jsem použila slovník* (kat. 4.4).

Identifikované *subjektivní hodnocení* se týkalo reflexe řešení úkolu u tří žáků (ve všech třech případech bylo nakódováno v rámci hlavní kategorie 5), přičemž ve dvou případech bylo uvedeno jako poslední v pořadí dané sekvence. Doplněvalo pouze popis deklarovaných postupů z různých fází řešení úkolu (konkrétně se jednalo o komentář zvoleného postupu či reflexe přínosu úkolu).

Shrnutí

V této podkapitole jsme představili, v jakém sledu žáci používali, resp. deklarovali strategie užitě při řešení úkolu zaměřeného na řečovou dovednost psaní, přičemž jsme se zaměřili na zajímavé příklady těchto postupů. Ve vybraném souboru převažovaly čtyřčlenné sekvence a sekvence, jež zahrnovaly minimálně dvě fáze řešení úkolu (většina se týkala fáze *před a během*, které byly v některých případech doplňovány o strategie z kategorie *ostatní*). Jako stěžejní se ukázala přípravná fáze, již řada žáků rozdělila do více kroků (využila více strategií v rámci této fáze). Fáze *po psaní* se vyskytovala ve výročí žáků nejméně. Žáci se tak patrně zaměřovali na obsah/formu svého sdělení, které ve většině případů promýšleli dopředu a řešili.

15 Shrnutí a diskuze výsledků

V diskuzi shrnujeme výsledky prezentovaného výzkumu strategií učení a užívání jazyka, konkrétně anglického jazyka jako cizího jazyka u žáků devátých ročníků základních škol z náhodného (pravděpodobnostního) výběru z Jihomoravského kraje. Výzkumu se účastnilo 462 žáků a jejich učitelů z celkem 16 škol. Strategie učení a strategie užívání jazyka sledujeme v jejich vazbě na vzdělávací výsledky a další kontextové proměnné. Data byla sbírána pomocí dotazníků na strategie učení, podporu strategií učení učitelem, styly učení, postoje k předmětu, předpoklady pro školní výkon, učební motivaci, výkonovou motivaci v anglickém jazyce a demografické údaje. Dále byl použit jazykový test KET (2008) na úrovni A2 cizojazyčné komunikační kompetence dle SERRJ (2001), námi zkrácený na 10 úkolů na čtyři řečové dovednosti – poslech, čtení, mluvení a psaní. V návaznosti na řešení jednotlivých úkolů vyplňovali žáci písemně šablony o užitých strategiích. Data z těchto šablon byla analyzována pomocí námi sestavených kategoriálních systémů pro strategie užívání jazyka při řešení jazykových úkolů u čtyř řečových dovedností, a to u výběru 79 žáků dle kritéria kompletnosti dat ze všech výše uvedených nástrojů.

15.1 Žákovské strategie u řečových dovedností v kontextu vzdělávacích výsledků a dalších proměnných

Podmínky žáků při učení se anglickému jazyku

Podíváme-li se na žáky z našeho výzkumného vzorku jako celek a jejich podmínky k učení, ukazuje se, že většinu dotazovaných žáků anglický jazyk ve škole baví; mají pocit, že se hodně naučili a že jim anglický jazyk jde. Zajímavé jsou výsledky, že žáky anglický jazyk baví. Například výzkum klíčových kompetencí Scio (2013)¹⁸ na druhém stupni zjistil, že učení během druhého stupně základní školy baví čím dál méně žáků, přičemž pokles je výraznější u chlapců. V devátém ročníku tak učení bavilo jen asi pětinu chlapců a třetinu dívek. Anglický jazyk v našem výzkumu tedy vykazuje pozitivnější podmínky. Podobně v průzkumu Scio (2014)¹⁹ u žáků druhého stupně základních škol a středních škol žáci uváděli, že se ve výuce anglického jazyka hodně naučili. Naše výsledky v tomto smyslu tedy ukazují na konzistenci výpovědi žáků.

¹⁸ Administrovaný 8028 (rok 2010/11) a 5983 (rok 2011/12) žákům.

¹⁹ Do průzkumu bylo zapojeno 230 škol, 442 tříd a 6674 žáků na jaře v roce 2014.

Náš výzkum také ukazuje, že prakticky všichni žáci až na výjimky se chtějí angličtinu pořádně naučit, i když přibližně třetina vlastně neví, jak se učit. Dvěma třetinám učitel radí, jak se učit a s dvěma třetinami žáků to i procvičuje. Pokud učitel radí nebo procvičuje s žáky, jak se učit, má to pozitivní vliv na míru používání strategií (i když slabý, podobně jako v dalších výzkumech v ČR realizovaných však s jiným nástrojem, viz Vlčková, 2007, 2010). Pokud učitel žákům radí, jak se učit, mají také lepší známku z anglického jazyka. Rady učitele však nesouvisely s výsledky testu KET. U většiny žáků někdo doma anglicky mluví, ale většině žáků s anglickým jazykem doma nepomáhají. Žáci (až na výjimky) nechodí na další výuku po škole. Jen minimum žáků se učí vedle druhého cizího jazyka (obvykle němčiny) třetí cizí jazyk. Nejzdatnější z daných jazyků se žáci cítí v angličtině. Určitý obraz o možném jazykovém nebo humanitním zaměření žáků nám podává informace, že většina žáků po ukončení základní školy by chtěla jít na střední odbornou školu a 20% na gymnázium, v našem výzkumu tedy popisujeme vzdělávací podmínky a výsledky takto orientovaných žáků.

Postoje k předmětu a předpoklady pro školní výkon v anglickém jazyce

Anglický jazyk jako předmět reflektují žáci jako oblíbený, středně obtížný a významný až velmi významný předmět, pro který mají střední nadání, jsou k němu středně motivovaní, pracují v něm se střední pílí a dosahují spíše lepších známek na vysvědčení (nejčastěji chvalitebnou). Podle referenční normy za ČR z let 2005–2007 (Hrabal & Pavelková, 2010) patřil anglický jazyk na druhém stupni mezi středně oblíbený, spíše obtížný a vysoce významný předmět (první místo) a žáci v něm měli slabší prospěch. Na našem vzorku vzrostla obliba anglického jazyka jako školního předmětu ze středně oblíbeného na oblíbený, klesla jeho žáky vnímaná obtížnost, zlepšily se jejich známky na vysvědčení z anglického jazyka a snížila se jeho významnost, přičemž předmět stále zůstává významným až velmi významným předmětem. V porovnání s normou se žáci z našeho vzorku reprezentujícího současné (rok 2014) žáky z Jihomoravského kraje považovali za méně nadané, méně motivované a méně pilné, anglický jazyk byl vnímán však také jako méně neoblíbený (obecně se jedná o oblíbený předmět v obou vzorcích). Výsledky ohledně pílě žáků lze chápat jako pozitivní, protože jak ukazuje například šetření Scio (2013) z let 2010/11 a 2011/12 na 14 tisících žáků z 299 základních škol intenzita přípravy na vyučování během 2. stupně klesá, což může kromě menší snahy žáků signalizovat i rostoucí efektivitu učení (žákovi stačí k přípravě kratší čas nebo menší četnost). Nejvýraznější pokles byl mezi 8. a 9. ročníkem, v závěru 9. ročníku již žáci směřovali svou energii jinam. (Scio, 2013)

Náš výzkum dokládá, že postoje k anglickému jazyku jako předmětu (význam, obliba a obtížnost) a deklarované předpoklady pro školní výkon v anglickém jazyce (nadání, motivace a pílě) spolu souvisí a vzájemně se podmiňují. Například, čím větší uvádí žáci nadání na anglický jazyk, motivaci, pílí a význam anglického jazyka jako předmětu, tím méně je pro ně obtížný, a naopak. Čím významnější, oblíbenější je předmět pro žáka, čím větší uvádí své nadání na angličtinu, tím více je motivovaný.

Čím je předmět pro žáka významnější, tím více se snaží. Čím větší uvádí žák nadání na anglický jazyk, tím více je u něho oblíbený. Další varianty vazeb jsou k dispozici ve výsledkové kapitole. Ve výše zmíněných postojích k předmětu a předpokladech pro školní výkon v anglickém jazyce se neukazují rozdíly mezi školami (vyjma významu anglického jazyka), ani na základě genderu (vyjma větší deklarované píše u dívek), což lze považovat za pozitivní trend. Zajímavé by bylo dále sledovat, proč se školy, liší v tom, zda jejich žáci anglickému jazyku připisují vysoký význam nebo jen obecně význam, jelikož žáky reportovaný význam předmětu souvisí, jak s mírou používání strategií učení, tak se vzdělávacími výsledky.

Učební a výkonová motivace žáků k učení se anglickému jazyku

Nejvýznamnějším uváděným důvodem žáků k učení se anglickému jazyku byla u většiny žáků motivace mít v budoucnu dobrou práci, která je u žáků velmi silná, poté dobrý pocit z naučení se, u nadpoloviční většiny žáků pak také rodiče a to, že je předmět zajímavý. Žáci tedy v jistém slova smyslu sdílí důvody obvyklé v kontextu veřejných debat. V porovnání s výše uvedenou referenční normou za ČR, vykazují námi zkoumaní žáci (reprezentující v jistém smyslu současné žáky Jihomoravského kraje v roce 2014) vyšší touhu po vyniknutí a prestiži a nižší obavy ze selhání (tj. nižší tzv. strachovou výkonovou motivaci, resp. negativní motivaci); ostatní ukazatele jsou podobné. Výsledky našeho výzkumu také ukazují, že čím více žáky motivuje jedna pohnutka, tím více jsou současně motivováni i dalšími pohnutkami, přičemž vazba jednotlivých pohnutek je různě silná. V učební motivaci v anglickém jazyce nejsou rozdíly mezi zkoumanými školami. Dívky vykazují vyšší učební motivaci, což odpovídá i zjištěním Eurydice (2010).

Z hlediska výkonové motivace v anglickém jazyce náš výzkum dokládá vzájemnou nezávislost potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnout se neúspěchu, jak postuluje teorie (srov. in Hrabal & Pavelková, 2010), tj. čím vyšší je žákova potřeba úspěšného výkonu, tím nižší je jeho potřeba vyhnout se neúspěchu. Potřeba úspěšného výkonu u dotazovaných žáků v našem vzorku statisticky reprezentujícím žáky Jihomoravského kraje převažuje nad potřebou vyhnout se neúspěchu. Potřeba úspěšného výkonu je spíše silnější, potřeba vyhnout se neúspěchu je střední, spíše směrem k slabší potřebě. Většina žáků chce být vynikajícím žákem v anglickém jazyce a dobré známky pro ně mají vysokou hodnotu. Polovina žáků se daří v anglickém jazyce soustředit a jsou středně pečliví při učení. Polovina žáků prožívá při zkoušení strach, pětina jen někdy. Anglického jazyka jako předmětu se žáci spíše nebojí a většina žáků nemá tendenci se vyhýbat písemkám z anglického jazyka. Třetina žáků se neobává špatných známek z anglického jazyka, třetina jen někdy. Jednotlivé zkoumané školy se neliší v tom, jakou mají jejich žáci potřebu úspěšného výkonu, ale liší se v tom, jakou mají potřebu vyhnout se neúspěchu. Chlapci vykazují jak vyšší potřebu úspěšného výkonu v anglickém jazyce, tak vyšší potřebu vyhnout se neúspěchu v anglickém jazyce než dívky.

Styly učení se žáků anglickému jazyku

Jelikož nebylo možné empiricky doložit teorii stylů učení dělených dle smyslových modalit, preference společného nebo samostatného učení (dle teorie extraverte nebo introverte při učení), zaměření na detail nebo celek při učení a dle preference uzavřených nebo otevřených učebních situací (Cohen & Oxford, 2001), nemůžeme tedy na základě našeho výzkumu říct, které z těchto dimenzí stylů učení žáků v našem vzorku převažují. Styly postulované teorií neodráží žakovskou realitu z jejich pohledu, resp. nejsou dohledatelné ve výpovědích žáků, které jsou spíše obecné, na což odborníci v posledních letech stále častěji upozorňují. Nicméně pokud bychom se drželi předpokládaných dimenzí (obvykle bipolárních), můžeme orientačně říct, že jejich zastoupení je mezi žáky rovnoměrné, což nejspíše ukazuje na to, že se různí žáci prostě učí různě.

Žáci potvrzují význam zraku ze smyslových modalit při učení se cizímu jazyku. Prakticky téměř všichni žáci si uvědomují, že si věci lépe zapamatují, když si je napíše a tři čtvrtiny sdělení lépe rozumí, když je doprovází názorné zobrazení. Podobně významný je ze smyslových modalit i sluch při učení se angličtině. Prakticky všichni žáci si například věci lépe zapamatují, když o nich s někým mluví. Dotykový/pohybový styl učení se projevuje asi u třetiny žáků, kteří v angličtině například lépe uvažují při pohybu. Celkově použité položky této dimenze stylu měřily možná spíše nervozitu žáka než jeho pohybový/dotykový styl a ukazují, že se části žáků také týká. Například více než polovina žáků začne být po dlouhém sezení ve výuce nervózní, jen třetina vydrží bez častých přestávek, dvě třetiny žáků si při výuce anglického jazyka často nebo někdy něco kreslí nebo si hrají s propiskou.

Z hlediska preference společného a samostatného učení (dle teorie Cohena a Oxfordové z roku 2001 označované jako extravertní a introvertní styl učení) asi třetina žáků preferuje společné učení (spolupráce se spolužáky jim dodává energii, učí se lépe ve třídě než se soukromým učitelem, je pro ně snadné bavit se s lidmi apod.). Samostatné učení preferuje asi polovina žáků (raději pracují sami nebo ve dvojici, práce ve skupině je unavuje, ve velké skupině spíše mlčí a poslouchají a chtějí věcem prvně rozumět, než je zkusí).

Z hlediska preference jasných učebních situací se ukazuje, že žáci své učení neplánují, učební materiály mají spíše neuspořádané, třetina potřebuje přesně vědět, jak a proč používat gramatická pravidla a více než třetina co výrazy přesně znamenají. Z hlediska preference otevřených učebních situací, většina žáků potřebuje spíše jasné odpovědi, polovině jen někdy vadí, když něčemu ve výuce nerozumí nebo si „dělá hlavu“, zda dokončí úkol včas.

Z hlediska zaměření na celek, asi pro třetinu žáků je snadné vidět věci v širších souvislostech, další třetina věnuje pozornost pro úkol nepodstatným detailům, naopak asi třetina zapomíná na detaily a stačí jim pochopit to nejpodstatnější. Více než polovina má ráda krátké, jednoduché odpovědi než dlouhé vysvětlování. Z hlediska zaměření

na detaily více než třetina žáků potřebuje konkrétní příklady, aby věcem úplně porozuměli, třetina se zaměřuje na detaily, je pro ně snadné zapamatovat si nové fráze či slovíčka, necelá třetina má ráda úkoly na doplňování dle poslechu, jen asi desetina ztrácí pointu kvůli detailům.

Žákovské strategie učení se angličtině

Strategie učení se angličtině, podobně jako styly, nemůžeme popisovat jako agregované výsledky na úrovni řečových dovedností, jelikož naše data nepodporují teorii Cohena a Oxfordové (2001) a Cohena a Weaverové (2006), tj. existenci strategií poslechu, strategií čtení, strategií mluvení a strategií psaní jako jednotných škál měřících jeden konstrukt. Žáci tedy proces učení se angličtině takto oddělený nevnímají. Pokud bychom se přeci jen měli orientačně vyjádřit o používání strategií dle skupin strategií dle řečových dovedností a vybraných jazykových prostředků, které postuluje teorie, jsou nejvíce používané strategie překladu (ze 72 %), poslechu (z 66 %), čtení (z 55 %), mluvení (z 55 %), psaní (z 52 %) a nejméně strategie slovní zásoby (z 38 %). Nízká míra používání strategií slovní zásoby měřených podobnými položkami je v ČR zjišťována opakovaně (Vlčková, 2007, 2010). Nepoužívání těchto strategií může žákům zbytečně ztěžovat osvojování slovní zásoby, která při učení se jazyku představuje rozsáhlou část.

Celkově žáci v průměru používají asi 38 strategií z 64 zjišťovaných (průměr používání strategií na dichotomické škále ano/ne byl 0,56). Tento výsledek je o něco lepší než výsledek měřený pomocí jiného nástroje – adaptovaného (Vlčková, 2007) inventáře SILL (Oxford, 1990) u 2382 žáků devátých ročníků základní školy z roku 2006 (Vlčková, 2010), kde žáci používali strategie průměrně 2,76 (SD = 0,43) na pěti bodové škále od 1 (vůbec, skoro vůbec) po 5 (vždy, téměř vždy). Podobně jak je běžné ve výzkumech ve světě (např. Oxford & Nyikos, 1989; Jimenez-Catalán, 2003) vyjma muslimských zemí (např. Shmais, 2003; Al-Otaibi, 2004; Zamri, 2004; Tercanlioglu, 2004), i náš výzkum ukazuje, že dívky používají strategie více než chlapci, přesněji řečeno v našem výzkumu se jedná vzhledem k bipolární škále (ano/ne) primárně především o širší spektrum strategií. Výsledky jsou v ČR také stabilní (Vlčková, 2002, 2007, 2010), ukazují, že dívky používají strategie více a širší spektrum. Mezi školami, potažmo učiteli, nejsou rozdíly v tom, v jaké míře jejich žáci strategie používají, což je zajímavé, protože bychom je přirozeně očekávali ve vazbě na podporu strategií učitelem. Ovšem ani v míře podpory strategií učení učitelem není mezi učiteli významný rozdíl a mezi školami také ne. Vzhledem k těmto výsledkům lze uvažovat o otázce jednotky analýzy, kdy strategie učení a užívání jazyka dávají smysl především na úrovni jedince a agregace dat, kterou v našem výzkumu nabízíme, je určitou orientací pro práci učitele se třídou a přehledem pro teorii, jaké jsou převažující tendence žáků v dané oblasti.

Náš výzkum umožňuje podívat se také na strategie u řečových dovedností, které jsou dle deklarací žáků jimi nejvíce a nejméně používané. Nejvíce používané jsou strategie sloužící porozumění slyšenému: prakticky všichni žáci používají strategie zeptání

se v případě neporozumění nebo požádání o zopakování; zaměření se na zachycení důležitých slov při poslechu; poslouchání písniček či rádia v angličtině; řečení slova jinak, když ho žák nezná; kontrolu napsaného; promýšlení, jak napsat nebo říct sdělení česky, a poté překlad do angličtiny a učení se novým slovíčkům nejprve procházením. Mezi nepoužívané strategie učení se angličtině patří seskupování si slovíček podle slovních druhů. Mezi strategie používané asi jen pětinou žáků patří ze strategií slovní zásoby psaní si slovíček ve větách nebo těžkých slov na kartičky a používání rýmů pro zapamatování si slovíček. Překvapivě sem patří i psaní si poznámek ve výuce anglicky či označování si textu barevně pro snazší porozumění nebo podtrhávání důležitých částí textu. Nízká míra používání dvou posledně jmenovaných strategií může být dána přirozeným zapůjčováním školním učebnic. Celkově je třeba zdůraznit, a to u všech výsledků našeho výzkumu, že je důležité u výsledků používání strategií a jejich podpory vždy brát v úvahu školní kontext.

Komunikační kompetence žáků v angličtině

Námi zkoumaní žáci na konci povinného vzdělávání v 9. ročníku na základních školách by měli dosahovat úrovně komunikační kompetence v angličtině A2 dle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (2001). Výsledky našeho výzkumu se zkrácenou verzí KET testu však orientačně ukazují, že této úrovni dosahuje jen 33 % žáků, přičemž jen 13 % z nich bylo úspěšných ve všech řečových dovednostech. Zjištěné výsledky mohou být do jisté míry ovlivněny podmínkami sběru dat. Na jednu stranu se žáci na test nepřipravovali a nemuseli ho nutně vnímat jako testovou situaci, protože na jeho základě nebyla udělována známka, tudíž se nemuseli snažit tolik, jako když by měli zájem uspět, na druhou stranu však neměli přísný časový limit na vyplňování úkolů a zadání bylo v češtině, tudíž by výsledky měly být zkresleny směrem k lepšímu. Naše výsledky korespondují s výsledky zjištěnými jinými výzkumy. Například Česká školní inspekce (2014)²⁰ ve výběrovém testování žáků 8. ročníků v anglickém jazyce zjistila, že dvě pětiny žáků dosáhli průměrné úspěšnosti nad 60 %, tj. požadavků minimálního standardu (poslech 46 %, čtení 62 %, slovní zásoba 59 %, gramatika 51 %). Česká školní inspekce (NIQES, 2012a, b) testovala minimální úroveň požadovaných znalostí, které by měl zvládnout i „čtyřka“ také u žáků devátých ročníků např. v roce 2012 na 3658 školách a 161 tisících žácích. Úspěšnosti 81–100 % dosahovalo asi pět procent žáků.

Náš výzkum ukazuje, že nejsnazší pro žáky byl poslech (60 % žáků bylo úspěšných), pak mluvení (38 % úspěšných) a čtení (31 % úspěšných), nejtěžší psaní (28 % úspěšných). Žáci dosahovali signifikantně lepších výsledků v poslechu než v mluvení/psaní/čtení a také v mluvení než ve čtení. Výsledky však mohou být do jisté míry ovlivněny sběrem dat: Data k mluvení sbírali výzkumníci vždy sami a žáci je realizovali v rozhovorech; při psaní musel žák pracovat individuálně, kdežto poslechová data byla sbírána ve stejném čase za celou třídu, a žáci se mohli tudíž poradit, byť byli

²⁰ Do testování se zapojilo 305 základních škol a víceletých gymnázií.

požadání i kontrolování, aby test vyplňovali sami. Výše uvedené pořadí neodpovídá tomu, jak pořadí své zdatnosti v řečových dovednostech hodnotili žáci (nejlepší čtení, psaní, mluvení, nejhorší poslech). Stejně pořadí zdatnosti v řečových dovednostech bylo i ve výzkumu 2384 žáků 9. ročníků v roce 2006 (Vlčková, 2010). Úspěšnost v řečových dovednostech je silně korelovaná, nejvíce koreluje čtení a poslech, psaní a čtení, což odpovídá tomu, že tyto dovednosti byly měřeny z části integrovaně.

Nejlepší výsledky u poslechu oproti jiným řečovým dovednostem byly v devátých ročnicích zjištěny také v evaluaci NIQUES (2012) realizovanou Českou školní inspekcí. Může se tedy jednat i o systematický jev, čímž je zcela opačné sebehodnocení žáků ještě překvapivější. Je možné, že se žáci při sebehodnocení zdatnosti v poslechu oproti ostatním řečovým dovednostem porovnávají vůči tomu, jak by rozuměli rodilým mluvčím v jakkoli jazykově náročných situacích, kdežto poslechové testy jsou sice namluveny rodilými mluvčími, ale na úrovni odpovídající žakově očekávané jazykové úrovni. Na druhou stranu výsledky dobrovolného testování anglického jazyka v devátých ročnicích společností Scio (2012) v letech 2005 (5465 žáků, 20% populačního ročníku) a 2011 (15868 žáků, 30% populačního ročníku) ukazují, že žáci zvládali test asi z 50% a poslechové úkoly založené na odpovědích na jednoduché otázky (zejména určování času) dopadaly výborně, složitější otázky měly asi 50% úspěšnost.

V našem výzkumu korelují výsledky testu se známkou z anglického jazyka ($R = -0,57$), ale i obecně o něco slaběji školní úspěšností²¹ (matematika, český jazyk, vyznamenání), což ukazuje v jistém smyslu i na dobrou validitu měření a hodnocení testem nebo učitelem, i když školní klasifikace by mohla reflektovat individuální pokrok žáka. K podobným výsledkům dospěl i průzkum Scio (2014), který měřil úroveň komunikační kompetence dle SERRJ (2001) u žáků devátého ročníku základní školy v anglickém jazyce pomocí testu SCATE (*Scio Computer Adaptive Test of English*). Žáci s vyšší úrovní komunikační kompetence měli lepší známky. Úrovně A2 dosahovali žáci s průměrnou²² známkou 1 až 1,8. Úrovně A0 a A1 dosahovali žáci s průměrnou známkou 2 až 2,7.

Mezi školami byly statisticky významné rozdíly v tom, jakých výsledků v testu KET na požadované úrovni A2 na konci základního vzdělávání jejich žáci dosahovali. Z řečových dovedností byly tyto rozdíly signifikantní u mluvení. To může být dáno kvalitou nabízeného vzdělávání žákům, případně také populací žáků v daném regionu, přičemž druhé z vysvětlení se zdá nepravděpodobné, námi zkoumané školy nebyly v tomto parametru nějak specifické (např. velké procento žáků ze socioekonomicky slabších rodin, větší míra inkluze např. žáků se specifickými poruchami učení, např. dyslexií či dysortografií, které pak mají vliv na výsledky psaného jazykového testu).

²¹ Nepřímo by toto zjištění mohlo být argumentem podporujícím další poznatek současné teorie – existenci oborově nespecifických strategií a jejich využívání žáky (i jako součástí studijních předpokladů ve smyslu obecné schopnosti řešit učební úlohy).

²² Jedná se pouze o populařizační výsledky, jelikož pracovat se známkou jinak než jako s ordinální proměnnou (tj. počítat průměr) není adekvátní. Nicméně k určité validizaci našich výsledků mohou výsledky Scio sloužit i přesto.

Rozdíly mohou být dané také tím, zda škola pracuje s podobnými testovými úlohami či nikoli, například zda se účastní testování Scio.²³ Vyplňování testu je specifická kompetence, kterou se musí žáci naučit a částečně i učitelé. V tomto smyslu to tedy neznamená, že by učitelé a žáci na školách s lepšími výsledky museli nacvičovat cambridgeské testy jako je KET, stačí mít zkušenost a vědět, jak v testové situaci pracovat s pozorností a časem (v případě našeho výzkumu nebyl čas klíčový). Zde se opět může jednat o příklady oborově nespecifických strategií.

Genderové rozdíly ve skóre z testu KET nebyly významné (jen v řečové dovednosti psaní dosahují lepších výsledků dívky²⁴), což je pozitivní, nicméně překvapivé, protože obvykle dívky dosahují vyšších skóre v jazykových testech (srov. Eurydice, 2010). Náš výsledek by mohl být ovlivněn tím, že v analýzách chybí nejslabší část žáků (viz kap. metodologie – sběr dat, jazykový test KET). Na druhou stranu například výzkum Scio (2012) na středoškolácích v ČR ukazuje, že chlapci mají sice průměrně horší známky, ale v testech (včetně anglického jazyka) jsou úspěšnější než dívky.

Vztah strategií učení a vzdělávacích výsledků žáků

Výsledky KET nekorelují s mírou používání strategií učení žáky, i když průměrná míra používání strategií velmi slabě koreluje se známkou z anglického jazyka na vysvědčení. Korelace deklarované míry používání strategií učení se preferovanému cizímu jazyku se známkou se ukazovala také ve výzkumu žáků 9. ročníků v ČR z roku 2006 (Vlčková, 2010), kde byl použit odlišný dotazník strategií učení SILL (Oxford, 1990). Se skóre z testu KET, z řečových dovedností, a jednotlivých úloh korelují některé jednotlivé strategie učení. Celkově se nejedná o převažující jev a korelace jsou spíše velmi slabé, byť statisticky významné. S celkovým skóre KET nejsilněji ($R = 0,30$) korelovala strategie rozumět i bez překládání. Pouze 6 strategií z 64 korelovalo s nějakým indikátorem vzdělávacích výsledků při $R \geq 0,25$, a to poslouchání angličtiny, když ji žák někde slyší mluvit, čtení si pro zábavu v angličtině a sledování televize nebo videí v angličtině korelovaly s poslechovými skóre, sledování televize i s celým testem KET. Řešení nebo napsání sdělení jinak, když žák neví, korelovalo se známkou. Snaha rozumět i bez překládání korelovala se skóre z celého testu KET, se skóre ze čtení a ze 4 úkolů KET. Celkem 5 strategií korelovalo se skóre ze všech jednotlivých řečových dovedností, skóre z testu i známkou z anglického jazyka na vysvědčení. Jednalo se ze strategií poslechu o poslouchání písniček nebo rádia v angličtině, sledování televize a videí; ze strategií čtení o čtení si pro zábavu v angličtině; ze strategií psaní o napsání sdělení jinak, když žák neví, jak ho napsat a ze strategií překladu o rozumění bez

²³ To můžeme vidět např. na webových stránkách škol prezentujících výsledky školy v národních srovnávacích testech Scio, kdy školy mají první rok, kdy se účastní testování, o desítky procent horší výsledek než v následujícím testování, což pravděpodobně znamená, že žáky na testy začali připravovat. Otázkou je, jaký nezamýšlený vedlejší efekt tento postup může mít, co se týče kvality výuky a jejího obsahu, jelikož testy neměří z cizojazyčné komunikační kompetence vše, natož vždy adekvátně.

²⁴ U-test: $Z = -2,32$; $p = 0,02$.

překládání. Strategie mluvení a slovní zásoby nebyly zastoupeny. Jedná se tedy o strategie typické spíše pro osvojování jazyka v přirozených podmínkách, které ukazují, že žák si angličtinu procvičuje, má o ni zájem a snaží se dorozumět (sdělit, co potřebuje nebo rozumět, čemu potřebuje) pomocí kompenzačních strategií, když je to potřeba.

Vztah strategií učení a postojů k předmětu, předpokladů pro výkon

Dívali jsme se také na vztah strategií učení a dalších proměnných. Co se týče postojů k předmětu a předpokladů pro školní výkon v anglickém jazyce, žáci používají strategie tím více, čím oblíbenější mají anglický jazyk, čím větší má pro ně význam, čím větší nadání na ni uvádí, čím jsou k učení motivovanější a pilnější. Nedá se však říci, že by žáci, pro které je předmět obtížnější, používali strategie učení více, než žáci pro které je snadný, a naopak. Ukazuje se také, že čím vyšší je konkrétně učební motivace žáků v předmětu anglický jazyk, tím více používají strategie, resp. tím více strategií užívají. Jednotlivé strategie korelují s učební motivací velmi slabě (z nich nejsilněji koreluje používání slovníku). Zajímavý je vztah výkonové motivace a deklarovaného používání strategií. Míra používání strategií roste s potřebou úspěšného výkonu, nezávisí však na potřebě vyhnout se neúspěchu. Čím vyšší mají žáci potřebu úspěšného výkonu, tím spíše používají například tyto strategie: a) při poslechu se snaží zapamatovat výslovnost neznámých slov; poslouchají angličtinu, když ji někde slyší, b) čtou si pro zábavu, hledají si ke čtení v angličtině, co je zajímavé, používají slovník, kontrolují porozumění; c) ze strategií mluvení: procvičují si výslovnost, říkají si nové výrazy nahlas, procvičují si gramatiku při mluvení, d) ze strategií psaní: používají slovník, kontrolují napsané; když neví, napíše to jinak. Naopak čím vyšší mají žáci potřebu vyhnout se neúspěchu, tím spíše používají například kontrolu pravopisu na počítači nebo vyhledávání ve slovníku.

Vztah strategií učení a stylů učení

Dívali jsme se také na vztah položek stylů učení a strategií učení, souvisí spolu jen omezeně²⁵. Pokud korelují (což je méně časté), jedná se o extrémně slabé korelace. Například se ukazuje určitá vazba stylů učení dle smyslových modalit se strategiemi stavějícími na těchto smyslech, i když mnoho z možných strategií nekorelovalo. Podobná vazba se ukazuje u preference společného nebo samostatného učení, orientace na celek nebo detaily a uzavřenost nebo otevřenost situací.

²⁵ Výsledek může být dán tím, že zvolený typ analýzy nemusí umožňovat zachytit interindividuální variabilitu, tj. to, že různí žáci dělají různé věci. Styly ani strategie nejsou měřeny přímo, do hry ještě vstupuje schopnost postup ex post adekvátně popsat. Proto se pro další analýzy jeví vhodné uvažovat spíše typologicky a hledat žáky s podobnými charakteristikami a takto agregované údaje analyzovat. Jinak řečeno, nástroj možná není dostatečně citlivý a systematický rozptyl je narušen dalšími zdroji.

Vztah používání strategií učení a jejich podpory učitelem

Při porovnání deklarovaného používání strategií žáky a deklarované míry podpory strategií učitelem se ukazuje, podobně jako v jiných výzkumech (Vlčková & Příkrylová, 2011), že učitelé podporují strategie více (z 68 %) než je používají žáci (z 56 %). Výjimkou jsou strategie překladu, které žáci používají více (72 %), než je učitel podporuje (32 %). Podpora a používání strategií spolu statisticky významně korelují, nicméně síla vztahu je zcela zanedbatelná (vyjma poslechu, kde se dá hovořit o velmi slabém vztahu). Největší rozdíl v podpoře a používání strategií se ukazuje u následujících strategií: (a) Učitel je podporuje o minimálně 40 % méně, než je používají žáci: promýšlení si toho, co chce žák říct nebo napsat v češtině, a poté přeložení do angličtiny; a snaha rozumět bez překládání. (b) Učitel je podporuje o minimálně 40 % více, než je používají žáci: psaní nových slovíček do vět; seskupování slovíček dle slovních druhů; naplánování si toho, co chce žák psát, před psaním; procvičování psané podoby slovíček; čtení si pro zábavu v angličtině; požádání o zpomalení, když žák nerozumí mluvčímu.

Vliv postojů k anglickému jazyku jako školnímu předmětu a předpokladů ke školnímu výkonu na dosahované výsledky žáků

Dívali jsme se také na vazbu indikátorů vzdělávacích výsledků a dalších proměnných. Co se týče vazby na postoje k anglickému jazyku jako předmětu a předpokladů pro výkon v anglickém jazyce, ukazuje se, že čím oblíbenější je u žáků anglický jazyk jako předmět, čím je pro ně významnější, čím větší uvádí své nadání, čím jsou motivovanější a pilnější, tím lepší mají známku z anglického jazyka a vyšší skóre v námi zkrácené verzi jazykového testu KET. Ve vztazích mezi žáky deklarovanými předpoklady pro vlastní výkon v anglickém jazyce a vzdělávacími výsledky se projevuje nejspíše také *vnímaná vlastní účinnost (self-efficacy)*: žák ví, že mu angličtina jde, a proto je to zábava. Podobně také vycházelo, že čím větší mají žáci učební motivaci, tím lepší mají známku z anglického jazyka a lepší skóre v testu KET, a naopak. Nejsilněji (slabě až středně) z jednotlivých pohnutek koreluje se skóre z testu KET touha být v anglickém jazyce lepší než ostatní. Vztahy se objevují také u výkonové motivace: Čím vyšší mají žáci potřebu úspěšného výkonu, tím lepší mají známku z anglického jazyka, a tím také lepších výsledků v testu KET dosahovali. Čím větší uváděli žáci potřebu vyhnout se neúspěchu, tím horší měli známku z anglického jazyka a nižší skóre v testu KET a všech jeho částech. To pravděpodobně znamená, že obvyklé únikové strategie žáků (mezi něž může patřit v mnoha situacích např. memorování) v takto postaveném testu a obecně požadavcích oboru nejsou objektivně úspěšné.

Souvislost stylů učení se angličtině a dosahovaných výsledků žáků

Styly učení žáků korelují s indikátory vzdělávacích výsledků jen částečně, a pokud ano, tak velmi slabě. U zrakového stylu se například ukazuje, že žáci s lepším skóre v testu KET uvádějí, že nepotřebují, aby učitel současně psal na tabuli to, co říká,

a že nepotřebují k ústnímu zadání dostat pokyny i písemně. U položek sluchového stylu se například ukazuje, že lepší známku mají žáci, kteří uváděli, že jim vyhovuje dostávat pokyny ústně. Z položek dotykového/pohybového stylu vyplývá, že žáci s horší známkou z anglického jazyka uvádějí, že potřebují více přestávek při učení; něco jíst, když se učí; při dlouhém sezení jsou rychleji nervózní; hrají si častěji s proskou, když někdo mluví; často si během vyučování kreslí. Z preference společného učení vyplývá, že žáci, kteří uváděli, že se lépe učí s ostatními než sami, měli lepší známky, i když vztah je velmi slabý. U preference uzavřených/otevřených učebních situací se ukazuje, že čím lepší známku mají žáci z anglického jazyka (a skóre ze čtení), tím spíše deklarují, že mají svoje zápisky a materiály pečlivě uspořádané; chtějí přesně vědět, co anglické výrazy znamenají; a jak a proč používat gramatická pravidla. Horší známku z anglického jazyka měli žáci, kteří uváděli, že si nedělali hlavu, zda úkol dokončí včas, a nepotřebovali na vše jasné odpovědi. Síla korelací je však slabá. Na rozdíl od zaměření na celek, kde se žádné korelace se skóre v jazykovém testu či se známkou neobjevovaly, z hlediska stylu učení se zaměřením na detaily se ukazuje, že lepší známku mají žáci, kteří uvádí, že je pro ně snadné zapamatovat si nové fráze nebo slovíčka, když je slyší. Tito žáci dosahovali také lepšího skóre ve čtení, mluvení a testu KET celkově.

Typy žáků podle motivace, strategií učení a dosahovaných vzdělávacích výsledků

Výsledky žáků jsme analyzovali také z hlediska kombinace jejich motivace, strategií učení a vzdělávacích výsledků. Na základě těchto individuálních charakteristik jsme identifikovali několik typů žáků. Nejvíce bylo žáků používajících strategie více než z poloviny (tj. širší spektrum strategií), s převažující potřebou úspěšného výkonu a neúspěšných v testu KET (asi třetina) nebo úspěšných v KET (pětina). Necelou pětinu tvořili žáci používající strategie z více než poloviny, s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu a neúspěšní v testu KET. Prakticky nevyskytující se skupinou byli žáci úspěšní v testu KET, s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu, bez ohledu na to, zda používali širší nebo užší spektrum strategií, resp., zda je používali z více než poloviny či méně.

Pokud přidáme do porovnání známku, ukazuje se, že nejpočetnější jsou žáci s převažující potřebou úspěšného výkonu, používající strategie z více než poloviny (tj. širší spektrum strategií), s dobrou známkou z anglického jazyka (1 nebo 2) a neúspěšní (čtvrtina žáků) nebo úspěšní (necelá pětina žáků) v testu KET. Jelikož více než třetina žáků²⁶ byli úspěšní v anglickém jazyce jako školním předmětu (měli známku 1 nebo 2), a přitom nebyli úspěšní v testu KET na úrovni A2, zajímalo nás, jak se tyto žáci liší od žáků úspěšných v testu KET. U žáků úspěšných i v testu KET, převažovala potřeba úspěšného výkonu a měli nižší potřebu vyhnout se neúspěchu. Nelišili se v míře používání strategií, ani učební motivaci jako celku, nicméně se lišili ve všech postojích k předmětu (vyšší obliba, význam, nižší obtížnost) a deklarovaných předpokladech

²⁶ Z těch, kteří měli kompletní KET a údaj o známce.

pro výkon (vyšší nadání, motivace, píle). Podobně nás zajímalo, v čem se liší žáci úspěšní v testu KET, ale se špatnou známkou, od žáků s dobrou známkou. Nelišili se v deklarované míře používání strategií, ani v míře podpory strategií učitelem. Opět se lišili ve všech postojích k předmětu a uváděných předpokladech pro výkon v anglickém jazyce. Žáci úspěšní v testu KET s lepší známkou z anglického jazyka měli (na rozdíl od žáků úspěšných v testu KET, ale s horší známkou) anglický jazyk oblíbenější, byl pro ně méně obtížný, měl pro ně větší význam, uváděli větší nadání, motivaci a píli. Měli větší potřebu úspěšného výkonu a nižší potřebu vyhnouti se neúspěchu a větší učební motivaci.

15.2 Strategie užívané žáky při řešení jazykových úkolů KET na řečové dovednosti a úspěšnost

Nejrozsáhlejší část našeho výzkumu tvořila analýza písemných výpovědí 79 žáků zaznamenaných do šablon o užívání strategií při řešení jednotlivých jazykových úkolů testu KET na čtyři řečové dovednosti – poslech, čtení, mluvení a psaní. Tyto šablony žáci vyplňovali bezprostředně po splnění každého úkolu. Data byla analyzována prostřednictvím kategoriálních systémů pro strategie užívání jazyka u jednotlivých řečových dovedností, které jsme sestavili s oporou o teorii a reálná data. Zjišťovali jsme četnosti kategorií užitých strategií v rámci jednotlivých fází řešení úkolu, typické (nejčetnější) strategie pro danou řečovou dovednost a sekvence strategií užitých k řešení úkolu, které jsme chápali jako sled strategií skládající se ze tří a více částí.

Celkově lze říci, že zastoupení strategií ve fázích řešení úkolu (před úkolem, během něj a poté) u jednotlivých dovedností variovaly (vzhledem k typu úkolu a společným znakům receptivních nebo produktivních dovedností). Analýza vybraných sekvencí strategií sice přinesla detailní a ilustrativní pohled na postupy používané žáky k řešení vybraných úkolů KET na úrovni A2 cizojazyčné komunikační kompetence, ale zároveň poukázala na relativně vysokou míru individualizovanosti těchto postupů, které nebylo možné zobecnit (především se stírají rozdíly mezi úspěšnými a neúspěšnými žáky), a tudíž usuzovat na typické sekvence strategií. Dále proto shrnujeme a srovnáváme výsledky zastoupení strategií v rámci receptivních a produktivních dovedností z pohledu jejich četností (typičností).

Strategie užívané žáky při řešení jazykových úkolů: Srovnání výsledků za receptivní řečové dovednosti

Řečová dovednost poslechu byla v našem modifikovaném testu KET zastoupena třemi úkoly. Všechny byly zaměřeny především na poslech s cílem identifikovat specifické informace v textu, což se odrazilo i v žáky deklarovaných strategiích. Jako typické se za celý zkoumaný soubor ukázaly strategie z fáze *během poslechu a po něm*. Žáci

typicky využívali strategie *zaměření se na potřebné informace (specifické informace)*, což bylo do jisté míry dáno zmíněným charakterem úkolů, dále řešili úkol (odpovídali na otázky, doplňovali požadované informace atd.) souběžně s poslechem textu nebo po poslechu a kontrolovali svá řešení při (druhém) poslechu nebo po poslechu. Žáci úspěšní v daném úkolu se na rozdíl od neúspěšných navíc věnovali přípravě před poslechem (*čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků*), a typicky taktéž překladu ve fázi *během poslechu*. Na rozdíl od neúspěšných žáků kontrolovali své odpovědi již při druhém poslechu, nevěnovali se ve většině případů kontrole po poslechu. Neúspěšní žáci tak nevyužívali žádné strategie, které by jim pomohly připravit se na poslechový text, naopak více prostoru věnovali fázi po poslechu ve formě kontroly a doplňování odpovědí.

Řečová dovednost čtení byla reprezentována čtyřmi úkoly, které byly rovněž především zaměřené na vyhledávání specifických informací z textu. Oproti poslechu byla mezi typickými strategiemi užívání jazyka z pohledu celého zkoumaného souboru zastoupena přípravná fáze, konkrétně *čtení textu/vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků*. Ve fázi během čtení se ukázala stejně jako u poslechu jako typická strategie *zaměření se na potřebné informace (specifické informace)*, (*žáky nediferencované*) *čtení*. Navíc oproti poslechu byla mezi typické strategie zařazena strategie *překladu*, která se překvapivě vyskytovala častěji u žáků úspěšných²⁷ v úkolu. Žáci nejčastěji uváděli *zpracování obsahu čteného textu*, které stejně jako u poslechu nemá velkou výpovědní hodnotu, jelikož nebyly v tomto ohledu postupy ve většině případů žáky blíže specifikovány. Kontrole odpovědí se pak více věnovali úspěšní žáci.

Srovnáme-li výsledky za obě receptivní dovednosti, společně jim je časté zastoupení strategie *zaměření se na potřebné informace (specifické informace)* typické pro fázi během řešení úkolu v rámci celého souboru. Na úrovni skupin úspěšných a neúspěšných žáků jsou již rozdíly mezi těmito dovednostmi markantnější, a nelze proto jejich výsledky zobecňovat.

Společně pro obě receptivní dovednosti je nízké zastoupení kategorie *ostatní*, která mj. zahrnovala kompenzační strategie. Žáci často také považovali úkoly za snadné (jak naznačují vyšší četnosti v kategorii *subjektivní hodnocení*), a nepotýkali se tak pravděpodobně při řešení úkolů s většími jazykovými problémy. Kompenzační strategie byly častěji reflektovány u produktivních dovedností (viz dále), které jsou pravděpodobně pro žáky náročnější, a z toho důvodu tak pochopitelně vyžadují více strategií k zvládnutí daných úkolů.

²⁷ Také v dotazníkovém šetření se ukázalo, že překládání si při čtení s cílem ujistit se, že došlo ke správnému porozumění (pr62) nekorelovalo sice s výsledky celého KET nebo řečové dovednosti mluvení, ale korelovalo s testovým úkolem KET3 na čtení, byť slabě. Současně se však ukazuje, že pro úspěšné žáky je typická snaha rozumět bez překládání.

Strategie užívané žáky při řešení jazykových úkolů: Srovnání výsledků za produktivní řečové dovednosti

Řečová dovednost mluvení byla zastoupena v testu KET dvěma úkoly, které byly zaměřeny na mluvní interakci mezi dvěma žáky (žák zastával v jednom úkolu roli tazajícího se, v druhém úkolu roli odpovídajícího). Z pohledu celého souboru 79 žáků byly zjištěny typické strategie ve fázi před (*příprava promluvy a čtení textu/ vět v rámci úkolu, prohlížení obrázků*) a během mluvení (*promyšlená promluva a žákem nediferencované mluvení*). Rozdíl mezi žáky úspěšnými a neúspěšnými v daném úkolu se projevil ve výskytu strategie *zaměření se na plynulost nebo přesnost sdělení* a *spolupráce se spolužákem*, které byly navíc typickými strategiemi u neúspěšných žáků. Fáze *po mluvení* se vzhledem k charakteru úkolu jako typická neukázala, jelikož kontrola vlastního mluveného projevu u žáků neprobíhala.

V případě řečové dovednosti psaní, která byla zastoupena jedním úkolem zaměřeným na psaní dopisu, se stejně jako u řečové dovednosti mluvení ukázala pro celý vybraný soubor jako typická příprava (*příprava psaného sdělení*). Navíc žáci taktéž hojně využívali *aktivizaci kontextových a jazykových znalostí a zkušeností*. Stejně jako u mluvení se žáci věnovali typicky během řešení úkolu i *psaní již promyšleného textu* nebo svůj postup blíže nespecifikovali (*žákem nediferencované psaní*). Na rozdíl od mluvení (kde se to projevuje implicitně) řada žáků explicitně uváděla, že psali a promýšleli text souběžně. Strategie z kontrolní fáze nebyly stejně jako u mluvení zařazeny mezi typické. Navíc se objevily mezi typickými strategiemi z pohledu celého souboru 79 žáků *další kompenzační strategie*, které se týkaly řešení nějakého jazykového problému (neznalost vhodných jazykových prostředků apod.). Hlavním rozdílem ve strategiích typických pro úspěšné a neúspěšné žáky bylo zaměření se při řešení úkolu na obsahovou stránku (více u úspěšných žáků) a jazykovou stránku (více u neúspěšných).

Ve srovnání s výskytem četností kompenzačních strategií u řečové dovednosti mluvení, kde žáci pochopitelně využívali více spolupráce se spolužákem, byly v případě psaní další kompenzační strategie využívány častěji. To je dáno zejména charakterem úkolů, kdy úkol KET5 (psaní) vyžadoval samostatné zpracování a úkoly KET9 a KET10 (mluvení) byly řešeny ve dvojicích, přičemž žáci mohli z velké části vycházet z textu úkolu (a tedy i využívat uvedené jazykové prostředky).

Společnou charakteristikou žákovské reflexe úkolů řečové dovednosti mluvení a psaní je též časté zastoupení *subjektivního hodnocení*, které sice nebylo zahrnuto mezi strategie užívání jazyka, ale jeho význam v kategoriálním systému byl spojován s doplněním výroků žáků týkajících se jejich používaných strategií. Z hlediska pozorovaných sekvencí strategií tak v mnohých případech vzhledem k absenci kontrolní fáze (*po psaní, po mluvení*) tuto fázi nahrazovaly. Kromě sebehodnocení vlastního výkonu a reflexe dílčích problémů s úkolem žáci hodnotili také obtížnost úkolu, přičemž u obou dovedností převažovalo *považování úkolu za snadný* (paradoxně však dle bodového hodnocení úspěšnosti v jednotlivých úkolech patřil úkol 5 vedle úkolů na mluvení, tedy 9 a 10, k úkolům s nejmenším počtem úspěšných žáků).

15.3 Limity zjištěných výsledků a doporučení pro navazující výzkumy

Zjištěné četnosti strategií užívání jazyka při řešení úkolů testu KET byly často v rozporu s odbornou literaturou, z které jsme vycházeli při sestavování kategoriálních systémů, jelikož řada strategií doporučených odborníky nebyla žáky v jejich výrocih reflektována – jejich výpovědi byly méně konkrétní a relativně obecně formulované. To je pravděpodobně dáno jednak vysokou citlivostí našeho kategoriálního systému, který byl koncipován velmi detailně s oporou o odbornou literaturu a o samotná data z výzkumu (předvýzkumu) s cílem konfrontace těchto dvou zdrojů, tak i charakterem výroků žáků, které velmi často neodpovídaly běžně uváděné definici strategií (viz kap. 1, 4). Zjištěné výsledky o žáky deklarovaných strategiích (a také sekvencích strategií) užívání jazyka tak nejsou příliš překvapivé. Řada žáků zůstala při popisu použitých strategií (postupů) na obecné úrovni (viz např. strategie typu *zpracování obsahu poslechového textu, žáky nediferencovaný poslech*, které pokrývaly podstatnou část souboru všech identifikovaných strategií – např. v rámci řečové dovednosti poslechu dvě třetiny všech žáky užívaných strategií). Podobně „hrubá“ data jsou obvyklá při měření strategií nástroji nestrukturovanými teorií, díky nimž je však na druhou stranu možné zachytit perspektivu učícího se. Na omezené množství nosných informací získaných volnými výpověďmi žáků k obecnějšímu zadání popisu strategií upozornila již jedna ze zakladatelek výzkumu strategií Rubinová (1975), která jako nevýhodu teorií nestrukturovaného sběru dat uvádí, že data neposkytují úplný vhled do používání strategií jedincem. Halbachová (2000) na základě svého výzkumu upozorňuje na to, že učící se si nemusí být jednak vědomi svých postupů nebo je nemusí uvádět, což jsou obecně problémy diskutované ve vazbě na introspektivní techniky sběru dat. Důvodem „hrubých“ dat může být také to, že žáci nejsou zvyklí své strategie reflektovat a přemýšlet systematicky o tom, jak postupovali při řešení úkolu a verbalizovat své postupy (přínejménším možná ne způsobem, který jsme po nich žádali). U žáků hrají samozřejmě také roli individuální rozdíly ve schopnosti reflexe, metakognice a verbalizace.

Vliv na podobu získaných dat (jejich „hrubost“) může mít také náš postup elicitace strategií pomocí šablon a jazykových úloh testu KET založený na *bezprostřední retrospekci* (Faerch & Kasper, 1987), což koresponduje s výše uvedeným argumentem, že žáci na tyto typy úkolů nemusí být zvyklí, byť byli při vyplňování šablon i testů v první hodině instruováni a výzkumníci byli přítomni pro objasňování otázek, případně podporu žáků, kteří nevěděli, co by do šablon měli psát. Dosavadní výzkumy také ukazují, že příliš snadné úkoly nebo situace nevedou k zapojení strategií jakožto vědomých postupů řešení daných úkolů (více viz Vlčková, 2009, 2010). Jelikož v našem případě však jen 13 % žáků bylo úspěšných ve všech dovednostech současně, může mít tedy spíše vliv velká náročnost úkolů, kdy je žáci ani nebyli s to řešit. I když teorie předpokládá, že u složitých úloh právě k vyššímu zapojení strategií dochází (např. Baker & Brown, 1984; Weinert, 1984). Vliv na získaná data má spíše typ úkolu,

kdy námi zadávané úkoly logicky elicitovaly strategie odpovídající typu úkolu (srov. Oxford, 1990; O'Malley & Chamot, 1990) a dané úkoly pravděpodobně nevyžadovaly vědomé nebo složitější postupy žáků. Například Souvignier a Gold (2004) v komparaci tří designů výzkumu strategií učení zjistili, že silnější vztah strategií a výsledků vzdělávání lze sledovat u náročnějších otevřených úloh s problémovým zadáním než u testových úloh zjišťujících znalosti faktů.

Vliv na „hrubost“ dat může také případně mít, což naznačují naše data ze šablon o strategiích při řešení úkolu testu KET, že strategie nejsou ve výuce učiteli akcentovány. Žáci si strategie nemusí uvědomovat proto, že jim strategie nejsou zprostředkovávány, což by ovšem neodpovídalo současné tendenci rozvoje autonomního žáka, metakognice, kompetence k učení atd. Tento poslední argument však nekoresponduje s výsledky našeho dotazníkového šetření, kde dvě třetiny žáků uvádí, že jim učitelé říkají, jak se učit a i to s nimi procvičují, a s dotazníky od učitelů o podpoře strategií, kde se ukazuje, že učitelé podporují strategie, na které jsme se v dotazníku ptali také ze dvou třetin. Je však možné, že žáci nemají dostatek informací a podpory v oblasti strategií, které jsou potřebné pro řešení jazykových úkolů testu KET. Také to, že učitelé žákům říkají, jak se učit, ještě neznamená, že umí strategie používat a verbalizovat všechny ty, které používají. Je také naopak možné, že strategie jsou ve výuce využívány, ale žáci nejsou vedeni k experimentování s postupy tak, aby si mohli najít subjektivně nejvýhodnější kombinaci strategií a být schopni ji popsat, tj. jako primární cíl by tedy byla chápána jazyková kompetence a kompetence k učení by jako cíl chápána vlastně dostatečně nebyla.

V navazujícím výzkumu se proto nabízí zvolit například jiné metody sběru dat, které by dokreslily námi získaná převážně kvantitativní data a umožnily hlubší analýzu použitých žákovských strategií při řešení úkolů zaměřených na jednotlivé řečové dovednosti. Jednou z možných alternativ je např. *stimulované vybavování* nebo sebe-pozorování, kdy žáci reflektují své jednání introspektivně i retrospektivně (viz např. Khaldieh, 2000). Využit by k tomu bylo možné také videozáznamů, ovšem s ohledem na to, že většina strategií není pozorovatelných. Žák by si tak mohl jen podpořit své vybavování, co asi v danou chvíli dělal, což je přesnější než jen samotné retrospektivní interview (Robbins, 1996).

Možné by také byly *hloubkové rozhovory*, i když u nich se ale ukazuje, že výzkumník musí být relativně značně návodný v otázkách (Rubin, 1975, Chamot, 1999), a tudíž data žáků budou asi přibližována teorii a nebude tolik vidět, jak používání strategií a postupů při řešení jazykových úkolů reflektují žáci v jejich vlastních pojmech a struktuře. Pokud bychom chtěli předejít zatížení žákovských dat apriori teorií, mohli bychom klást velmi obecné otázky, které však mohou vést k podobné „hrubosti“ dat jako v našem výzkumu pomocí šablon. Určité omezené využití by jistě nabízela i behaviorální data neurovřed.

Možné je použít také techniku *myšlení nahlas*, kterou jsme v našem výzkumu plánovali původně, nicméně jsme od ní museli ustoupit z technických, metodologických a etických důvodů. Pro realizaci výzkumu bylo snazší získat celou třídu žáků než vybírat jednotlivé žáky z výuky nebo je domlouvat po výuce. Škola a učitel nám tak

snáze s výzkumem mohli pomoci. Z etického hlediska by byli jednotliví zkoumaní žáci znevýhodněni oproti spolužákům, kteří se výzkumu nezúčastnili. Z metodologického hlediska nám volba šablon umožnila mít mnoho údajů k náhodnému, relativně velkému vzorku žáků (462), které je možné propojovat, což plánujeme realizovat ve studiích navazujících na tuto hlavní publikaci výsledků. Z metodologického hlediska by myšlení nahlas s případným dotazováním také vyžadovalo mít další techniku na sběr informací o úrovni komunikační kompetence, nikoli deset úkolů KET, které nám nyní díky technice šablon mohly sloužit ke sběru dat dvojího typu, tj. o strategiích užitých k řešení úkolu a o úspěšnosti řešení úkolu, jelikož informace o postupu řešení úkolu byla sbírána vždy bezprostředně po jednotlivém úkolu. Také když by žáci měli řešit úkol v anglickém jazyce a reflektovat ho v českém jazyce, zpomalovalo by toto ještě více jejich kognitivní procesy potřebné pro řešení úkolu a zasahovalo by to do zaměření pozornosti na úkol, u žáků by tak snadno mohlo dojít k jejich přetížení. Reflexe v anglickém jazyce by nebyla vhodná vzhledem k jejich jazykové pokročilosti a tomu, že jejich vlastní reflexe jejich procesu učení probíhá obvykle v mateřském jazyce. Pravděpodobně by žáky zatížila ještě více. Heine (2005) zjistil, že respondenti mají tendenci volit k reflexi jazyk, v němž jsou zadávány instrukce. Je-li to cizí jazyk (angličtina), pak se ukazuje, že hloubka reflexe (na úrovni A2) je velmi slabá (Anderson & Vandergrift, 1996). Volba vhodné techniky měření strategií užitých žáky při řešení jazykových úloh tedy zahrnuje mnoho intervenujících proměnných.

Předpokladem k zvýšení elicitace žákovských strategií a výpovědí o nich je také vyšší komplexnost úloh, pokud není cílem měřit strategie u běžných nebo konkrétních úloh. Například u receptivních řečových dovedností je vhodné zařadit nejen úkoly na čtení a poslech zaměřené na zachycení specifických informací. Použití takových úkolů však na druhou stranu může znamenat ustoupit od (kvazi)standardizovaného testu (např. KET) jako výzkumného nástroje, který například v našem výzkumu sloužil současně jako indikátor dosahovaných vzdělávacích výsledků, který je etablovaný ve světě a měří úroveň A2 dle SERRJ (2001).

Navazujícím výzkumům lze z psychometrického hlediska doporučit použití jiného nástroje na měření strategií učení se řečovým dovednostem a stylů učení se angličtině. Revize námi použitých dotazníků by z psychometrického hlediska pravděpodobně nepostačovala, pokud bychom jednotlivé položky dotazníku nechtěli vnímat jako jednotlivé techniky nesouvisející navzájem. Naopak velmi dobře se osvědčily nástroje Hrabala a Pavelkové (2010) k postojům, předpokladům pro výkon, učební a výkonové motivaci, které měří odpovídající teorii, mají velmi dobré psychometrické vlastnosti a vykazují signifikantní vztahy jak s používáním strategií, tak především s indikátory vzdělávacích výsledků.

Zajímavé by bylo také koncipovat výzkum tak, aby neměřil jen deklarované používání strategií a deklarovanou podporu strategií. To je obtížné zejména u používání strategií, které nejsou vždy pozorovatelné, proto nejlepším zdrojem informací o nich bývají právě vyjádření se respondentů, což znamená, že se popisu reality blížíme

relativně dosti vzdáleně. To, co žáci říkají, že dělají, nebývá vždy a přesně stejné jako to, co skutečně dělají. Tento rozdíl je ovlivněn například přáním, jak by si respondent přál, aby věci byly nebo se zde může projevit i efekt sociální žádoucnosti atd.

Zajímavé by také bylo měřit úspěšnost žáků jinak než jako školní klasifikaci a úspěšnost v renomovaném testu a řešení jeho jednotlivých úkolů, jelikož tyto indikátory vzdělávacích výsledků nevyjadřují úspěšnost v osvojení jazyka a jeho používání jako celku a jsou také slabě korelované s deklarovaným používáním strategií (srov. Artelt, 2000a, b, Baumert, 1993). Na druhou stranu se jedná o hlavní používané ukazatele vzdělávacích výsledků žáků v současnosti.

Pro náš výzkum jsme volili určité nástroje sběru dat stavící na vybraných konceptech – určitých typech motivace, určité klasifikaci strategií učení a stylů učení. Kritériem volby byla jejich aktuálnost a uplatnitelnost jak ve výzkumu, tak v praxi, srozumitelnost pro školy a reprezentace nejnovějších poznatků pedagogické psychologie v ČR (druhy motivace) a teorie *second language acquisition* a didaktiky cizího jazyka (druhy strategií a stylů učení). Jsme si však vědomi toho, že bylo možné volit i jiné klasifikace (viz kap. 4.2 a 4.3), které by pak do jisté míry přinášely jinak zaměřené výzkumné výsledky či dokonce výsledky odlišné.

Z hlediska našeho výzkumu může být poněkud diskutabilní zařazení proměnné *stylů učení* do prezentovaného výzkumu, jelikož se styly učení obvykle neposuzují z hlediska jejich efektivnosti, ale jako důležitá individuální charakteristika, již je třeba respektovat při individualizaci podmínek učení (srov. teorie stylů učení – Lojová & Vlčková, 2011). V tomto smyslu je třeba závěr, že naše výsledky týkající se vztahů stylů a strategií nekorespondují přímo s teorií, komplexněji ověřit v dalším výzkumu, aby nedošlo k nepřesnému zjednodušení složité problematiky.²⁸ Z našich výsledků v daném výzkumném designu tak vyvstává množství zásadních otázek souvisejících se vztahem stylů a strategií učení, s metalingvistickou uvědomělostí žáků a učitelů a jejich cíleným rozvíjením. Podobně by v dalších výzkumech bylo dobré propracovat více do hloubky vztah jednotlivých proměnných zkoumaných v této práci, jež v teoretických východiscích práce vzhledem k rozsahu práce pouze naznačujeme.

V našem výzkumu byly zkoumány strategie podporující čtyři řečové dovednosti, doplnkově jsme zpracovali i zbývající výsledky ke dvěma druhům jazykových prostředků, a to ke slovní zásobě a k překladu, jelikož jsou nedílnou součástí námi aplikovaného dotazníku Cohena a Oxfordové (2002, v adaptaci Vlčkové a Příkrylové, 2011). Je samozřejmě otázkou, proč autoři Cohen a Oxfordová volili právě tyto dva druhy jazykových prostředků a ne spíše například pravopis nebo gramatiku, která je obecně považovaná za nejtěžší součást učení se jazyku, kdežto překlad v běžné současné výuce nebývá řazen mezi podstatné dovednosti. Autoři svůj výběr jazykových prostředků blíže nespecifikují, nicméně tyto dva prostředky přímo vyčleňují ze skupin

²⁸ Za toto upozornění děkujeme naší laskavé recenzentce doc. Lojové.

strategií podporujících řečové dovednosti, při jejichž učení se a užívání hrají klíčovou roli. Pravopis a gramatiku ponechávají začleněné implicitně do strategií u daných skupin řečových dovedností. Samotný popis jednotlivých strategií by bylo v budoucnu vhodné doplňovat více o identifikaci psychických (především kognitivních) procesů (žák zevšeobecňuje, analyzuje, syntetizuje, třídí...).

Závěr

Výsledky našeho výzkumu relativně komplexně z hlediska strategií učení a dosahovaných vzdělávacích výsledků popisují učení se žáků anglickému jazyku na konci klíčové etapy základního vzdělávání. Ukazují na význam postojů žáků k předmětu, předpokladů pro školní výkon, učební a výkonové motivace v anglickém jazyce jako školním předmětu a na to, že strategie samy o sobě k vysvětlení dosahovaných vzdělávacích výsledků nestačí, naopak jejich explanační potenciál je velmi omezený (srov. Vlčková & Bradová, 2014, Artelt, 2006). Výsledky podporují diskuzi odborníků v posledních desetiletích (např. Dörnyei, 2005) o tom, že strategie i styly učení se ukazují jako konstrukt, na kterém sice učitel dovede stavět a pracovat s ním ve výuce (minimálně jsou na to rozsáhlé programy podpory, zejména v anglosaském prostředí), nicméně teorie založená na důkazech z výzkumu (*evidence based theory*) s nimi pracuje jen obtížně a v podobě (přínejmenším struktuře) výrazně méně přístupné vzdělávací praxi (viz také Vlčková, Berger & Völker, 2013).

Pro teorii strategií učení ve vztahu k výsledkům vzdělávání je zásadní otázka, jak tento vztah v budoucnu měřit, jelikož se ukazuje, že bývá zjišťován pouze slabý vztah strategií a výsledků (více viz Schiefele, 2005; Artelt, 2000a, b; Vlčková & Bradová, 2014), bez ohledu na to, jak učitelé a odborníci přirozeně očekávají jejich vliv na dosahované výsledky. Jako problém je viděno měření strategií velmi vzdálené od učební situace a jejích učebních výsledků, tj. například pomocí nadpředmětových dotazníků na strategie a testů nebo známky. Pokusili jsme se proto měřit, jak strategie, tak výsledky vzdělávání dvojím způsobem, a to pomocí dotazníku strategií specificky pro anglický jazyk a šablon na strategie užitých při řešení jazykových úkolů, pomocí znalostního testu, jednotlivých jazykových úkolů (úspěšnosti v jejich řešení), školní klasifikace (známek) a sebehodnocení pořadí zdatnosti v řečových dovednostech. Naš výzkum však nedoložil, jak předpokládají mnozí výzkumníci (např. Artelt, 2006; Leutner & Leopold, 2006), že by měření strategií přímo při úkolu pomohlo ke zjišťování silnějších vazeb strategií a vzdělávacích výsledků. Naše analýzy šablon, do nichž žáci strategie k úkolu zapisovali, naopak ukazují jen omezenou vazbu reportovaných užitých strategií a postupů žáky na úspěšnost řešení jednotlivých úkolů KET, kterých se týkaly (viz kap. 13). A ukazuje, jak limitovaná je jejich schopnost konkrétně verbálně popsat vlastní postup řešení úkolu (testovou strategií, resp. strategií užívání jazyka). Jejich popisy postupů jsou pak dosti vzdálené pojmům teorie strategií učení, užívání jazyka a testových strategií. Ukazuje se, jak relativně hrubě a v pojmech zadání úkolu žáci řešení úkolu popisují a pravděpodobně i vnímají. I když přirozeně vyvstane i protiargument, že se nám v našem výzkumu nebo v kombinaci s výše uvedeným popisem pravděpodobně podoby reflexí strategií žáky jen nepodařilo navrhnout nástroj, který by reflexi strategií při úkolu validně a reliabilně elicitoval a současně tak, jak je skutečně vnímají žáci. Podobně dotazník na strategie učení specificky

pro angličtinu jako cizí jazyk je pravděpodobně v měřených strategiích učení stále ještě velmi vzdálen měřeným výsledkům vzdělávání, tj. výsledné úrovni komunikační kompetence, ale i známce z anglického jazyka. Což může být však dáno i tím, že dotazník buďto měří jednotlivé techniky a nemá tedy smysl vytvářet škály za řečové dovednosti nebo měří něco jiného, než předpokládají renomovaní odborníci na téma strategií učení (Cohen & Weaver, 2006).

Náš výzkum naznačuje, že žáci většinou asi²⁹ nedosahují požadované úrovně komunikační kompetence v anglickém jazyce na úrovni A2 dle SERRJ (2001), tj. nedosahují očekávané úrovně na konci klíčové etapy povinného vzdělávání, a to i přes značnou hodinovou dotaci již od třetího ročníku základního vzdělávání a obvykle menších učebních skupin než u většiny dalších předmětů. Položíme-li si otázku, co s tím můžeme dělat, na základě našeho výzkumu nejde říci, že by větší podpora strategií učení ve výuce mohla vést přímo ke zlepšení vzdělávacích výsledků žáků měřených pomocí testů. Respektive k nim přispět může, ale není nyní klíčovým faktorem v daném procesu, přinejmenším ne v té podobě, v jaké je měřena v našem výzkumu a v obvyklých dosavadních výzkumech ex post facto typu. Nicméně podpora motivace žáků, jejich postoju by efekt mít měla, jak ukazují výsledky našeho výzkumu³⁰. Ovšem postoje žáků k předmětu (viz např. vysoký význam) a motivace už jsou nyní dostatečně vysoké, jak reportují žáci, a učit se anglický jazyk je baví a ani nepocítují neadekvátně silnou potřebu vyhnout se neúspěchu a jsou spokojeni s tím, kolik se toho už naučili. Zdá se tedy, že by se měla posílit kultura školy zaměřená na školní důraz na studijní úspěšnost (srov. Chvál, 2014), ne ve smyslu soutěživosti, tlaku na výsledky, ale ve smyslu toho, aby učení, jeho kvalita, individuální pokrok žáka, radost z učení a naučeného, aby hodnota tohoto byla vysoká.

K tomu se nabízí zohledňovat individuální potřeby žáka ve smyslu podpory strategií k zlepšení jeho výkonu nebo úspěšnosti v učení se cizímu jazyku. Jelikož se užití strategií ukázalo do jisté míry jako individualizované, nabízí se přizpůsobovat a rozšiřovat dostupné inventáře strategií vzhledem k učebním cílům žáků, jejich stylům učení, konkrétním očekávaným výstupům učení a dalším faktorům, které mohou mít na výběr žákovských strategií vliv.

Je zřejmé, že v oblasti didaktiky cizích jazyků, resp. didaktiky anglického jazyka, jsou různé postupy a přístupy k plnění různých úkolů relativně dobře propracovány. Tyto postupy, resp. strategie úspěšného plnění úkolů byly již zahrnuty do cílů cizojazyčného vyučování, tj. naučit žáky, jak jednotlivé a různé úkoly plnit, což se promítá

²⁹ Naše měření nepokrývá komunikační kompetenci zcela přesně a ve všech detailech, ale poskytuje dobrou představu o dosažení nebo nedosažení její úrovně na A2.

³⁰ Nabízí se také navrhnout komplexnější model měření námi zkoumaných proměnných, který by mohl lépe zachytit individuální specifika a z nich vycházející odlišnosti v přístupu k vlastnímu učení. Rozdíly se sice ukazují, ale jsou menší a patrně je ovlivňují i další faktory, které do designu nebyly zahrnuty. Ke zvážení se nabízí např. smíšený longitudinální design výzkumu, kde by bylo možné zachytit i různé vývojové trajektorie fenoménu a ne jen cílovou kompetenci.

i do učebnic, například u aktivit na řečové dovednosti někdy bývá okénko „How to do tasks...“. Nicméně doufáme, že by náš výzkum mohl být přínosný pro oborovou didaktiku z hlediska systematického empirického (*evidence based*) popisu postupů žáků při řešení jazykových úloh z hlediska strategií učení a testových strategií, resp. strategií užívání jazyka. U českých žáků zmapování jejich postupů v podobném výzkumném designu nebylo zatím k dispozici. V souladu s teorií náš výzkum ukazuje, že některé strategie jsou obecné, jiné pak specifičtější zaměřené, platné pro receptivní nebo produktivní řečové dovednosti, další zcela specifické pro rozvoj nebo plnění úkolů v jedné konkrétní řečové dovednosti. Jednotlivé žákovské strategie užívání jazyka při řešení jazykových úkolů navíc mohou procházet napříč různými dovednostmi nebo se překrývat, příp. na sebe navazovat, a to zejména při tzv. integrativním přístupu k rozvoji řečových dovedností (což není náš případ). Například při psaní shrnutí z článku, si žák článek nejprve čte a mentálně přitom konstruuje psané shrnutí. Přechod mezi porozuměním a kompozicí může být kontinuální (Cohen & Weaver, 2006).

Resumé

Podle současných evaluací Českou školní inspekci (2012, 2014) velká část žáků na konci povinného vzdělávání v českých základních školách nedosahuje očekávané úrovně komunikační kompetence v anglickém jazyce na úrovni A2 dle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (2001). Tato skutečnost je překvapivá, jelikož se žáci učí anglický jazyk minimálně od třetího ročníku, tj. sedm let. Jednou z příčin může být kvalita vyučování, ale i učení se žáků, včetně motivace žáků atd. Náš výzkum se zaměřuje na strategie učení a užívání angličtiny ve vazbě na dosahované vzdělávací výsledky žáků, a to v kontextu dalších intervenujících proměnných jako je styl učení, zájem o předmět, předpoklady pro výkon, výkonová a učební motivace a podpora rozvoje a používání strategií učitelem. Strategie učení a užívání jazyka zkoumáme pomocí dotazníku strategií dělených dle řečových dovedností (poslech, čtení, mluvení, psaní) a pomocí tzv. šablon pro písemný záznam strategií užívaných žákem přímo při řešení jazykových úloh testu KET (2008), které odpovídají jazykové úrovni A2 (SERRJ, 2001). Ostatní uvedené proměnné jsme měřili pomocí dotazníků, které jsme adaptovali pro anglický jazyk (dotazník postojů, motivace, předpokladů a strategií učení, demografický dotazník) a jeden navíc i obecně na české podmínky (dotazník stylů učení). Výzkumný vzorek tvořilo 462 žáků devátých ročníků základních škol v Jihomoravském kraji, které byly vybrány náhodným výběrem na úrovni školy a úplným výběrem na úrovni tříd, resp. žáků dané školy. Celkem bylo ve vzorku 16 škol. Analýzy strategií užitých přímo při řešení jazykových úkolů KET byly realizovány na užším výběru 79 žáků s kompletními daty ze všech nástrojů a jejich částí.

Výsledky ukazují, že žáky anglický jazyk ve škole baví, mají pocit, že se hodně naučili a že jim anglický jazyk jde. Tyto parametry jsou lepší než v letech 2005–2007 (Hrabal & Pavelková, 2010). Žáci se chtějí angličtinu pořádně naučit, ovšem třetina neví, jak se učit. Dvěma třetinám žáků ze vzorku učitel radil, jak se učit, což mělo pozitivní (ovšem slabý) vliv na používání strategií a také na školní klasifikaci, a nemělo to vliv na úspěšnost žáků v testu KET. Žákům doma s angličtinou obvykle nikdo nepomáhal, ale někdo v rodině anglicky obvykle mluvil. Žáci až na výjimky nechodili ještě na další výuku angličtiny mimo školu. Co se týče postojů k předmětu, žáci reflektovali anglický jazyk jako oblíbený, středně obtížný a významný až velmi významný předmět, pro který mají střední nadání, jsou k němu středně motivovaní a pracují v něm se střední pílí a dosahují spíše lepších známek na vysvědčení. Oproti letům 2005–2007 (Hrabal & Pavelková, 2010) vzrostla obliba předmětu, klesla jeho obtížnost, zlepšily se známky na vysvědčení a snížila se jeho významnost. V porovnání s touto normou ČR se žáci považovali za méně nadané, méně motivované a méně pilné. Postoje žáků k předmětu a uváděné nadání spolu souviselo v různých kombinacích vazeb. Například, čím větší uváděli žáci nadání na anglický jazyk, motivaci, pílí a význam anglického jazyka jako předmětu, tím méně pro ně byl obtížný, a naopak. V postojích se neukazovaly rozdíly mezi školami, rozdíly se neukazovaly ani na základě genderu.

Většinu žáků pro učení se anglickému jazyku motivovalo přání mít v budoucnu dobrou práci a dobrý pocit z naučení. Potřeba úspěšného výkonu u žáků převažovala nad potřebou vyhnoutí se neúspěchu. Většina žáků chtěla být vynikajícím žákem v anglickém jazyce a dobré známky pro ně měly vysokou hodnotu. Školy se nelišily v tom, jakou měli jejich žáci potřebu úspěšného výkonu, ale lišily se v tom, jak vysokou měli potřebu vyhnoutí se neúspěchu. Z hlediska těchto dvou nezávislých škál výkonové motivace, vykazují chlapci, jak vyšší potřebu úspěšného výkonu v anglickém jazyce, tak vyšší potřebu vyhnoutí se neúspěchu v anglickém jazyce než dívky.

Styly učení korespondovaly s odpovídajícími strategiemi učení. Korelace mezi jednotlivými položkami se však celkově spíše neobjevovaly. Žáci své učení spíše neplánovali a učební materiály měli spíše neuspořádané. Ze strategií zkoumaných pomocí dotazníku byly žáky nejvíce používané strategie poslechu (z 66 %), čtení (z 55 %), mluvení (z 55 %) a nejméně psaní (z 52 %). Pokud bychom zohlednili i strategie u dvou doplňkově sledovaných jazykových prostředků, pak byly celkově nejvíce používané strategie překladu (ze 72 %) a nejméně strategie slovní zásoby (z 38 %). Celkově používají žáci strategie, které jsme zkoumali pomocí dotazníku z 56 %, přičemž dívky používaly strategie více nebo přesněji vyšší míru používání strategií reportovaly. Nejvíce používané byly strategie sloužící porozumění slyšenému: prakticky všichni žáci používali strategie zeptání se v případě neporozumění nebo požádání o zopakování; zaměření se na zachycení důležitých slov při poslechu; poslouchání písniček či rádia v angličtině; řečení slova jinak, když ho žák nezná; kontrolu napsaného; promýšlení, jak napsat nebo říct sdělení česky, a poté překlad do angličtiny a učení se novým slovíčkům nejprve procházením. Mezi strategie používané asi jen pětinou žáků překvapivě patřilo psaní si poznámek ve výuce anglicky nebo označování si textu barevně pro snazší porozumění nebo podtrhávání důležitých částí textu. Nízká míra používání dvou posledně jmenovaných strategií může být přirozeně dána zapůjčováním školním učebnic.

Pomocí zkráceného jazykového testu KET jsme měřili úroveň komunikační kompetence žáků. Očekávané úrovně A2 dosahovalo jen 33 % žáků na konci devátého ročníku základní školy. Pokud bychom dali jako podmínku úspěšnost 70 % ve všech řečových dovednostech, jednalo by se o pouhých 13 % žáků. Nejsnazší byl pro žáky poslech (60 % žáků uspělo), pak mluvení (38 %), čtení (31 %) a nejtěžší bylo psaní (28 %), což neodpovídá tomu, jak pořadí své zdatnosti v jednotlivých řečových dovednostech hodnotili žáci: nejlepší čtení, psaní, mluvení, nejhorší poslech – stejné pořadí bylo i v předchozích výzkumech v ČR (Vlčková, 2010). Mezi školami byly statisticky významné rozdíly v tom, jakých výsledků v testu KET na požadované úrovni A2 na konci základního vzdělávání jejich žáci dosahovali. Z řečových dovedností byly tyto rozdíly signifikantní konkrétně u mluvení. Genderové rozdíly ve skóre z testu KET se neprojevily.

Míra používání strategií nekorelovala se skóre z testu KET a jen slabě korelovala se známkou z anglického jazyka na vysvědčení. Slabé vztahy se známkou ukazují i další výzkumy v ČR (Vlčková, 2010). Ukazuje se vztah používání strategií s postoji

k předmětu a předpoklady pro výkon a učební a výkonovou motivaci. Žáci používají strategie tím více, čím oblíbenější mají anglický jazyk, čím větší má pro ně význam a čím větší nadání reflektují, čím více jsou motivovanější a pilnější. Čím silnější je učební motivace žáků, tím více používají strategie a míra používání strategií roste s potřebou úspěšného výkonu, nezávisí však na potřebě vyhnout se neúspěchu. Učitelé podporovali strategie více (z 68%) než je používali žáci (z 56 %), výjimkou byly strategie překladu, které používali více žáci (ze 72 %). Čím více učitel strategie podporoval, tím více je žáci používali.

Postoje k předmětu, předpoklady pro výkon, učební a výkonová motivace korelovaly se skóre z KET a známkou z anglického jazyka na vysvědčení. Čím oblíbenější byl u žáků anglický jazyk jako předmět, čím byl pro ně významnější, čím větší uváděli své nadání, čím byli motivovanější a pilnější, tím lepší měli známku z anglického jazyka a vyšší skóre v jazykovém testu KET. Podobně také, čím větší měli žáci učební motivaci, tím lepší měli známku z anglického jazyka a lepší skóre v testu KET. Čím vyšší měli žáci potřebu úspěšného výkonu, tím lepší měli známku z anglického jazyka, a tím také lepších výsledků v testu KET dosahovali. Čím větší uváděli žáci potřebu vyhnout se neúspěchu, tím horší měli známku z anglického jazyka a nižší skóre v testu KET a všech jeho částech. Styly učení žáků korelovaly s indikátory vzdělávacích výsledků jen částečně, a pokud ano, tak velmi slabě. Určité základní souvislosti se však ukazovaly, zdá se ovšem, že se zde obecně projevovala inteligence či jazykové nadání žáka, zájem o předmět a snaha žáka ve výuce.

Při popisu strategií užívání jazyka použitých při řešení testu KET uváděných v šablonách řada žáků zůstávala na obecné úrovni, což se odrazilo jak v indukovaných kategoriích kódovacích systémů (kategoriích typu žákem nediferencované psaní, zpracování poslechového textu), tak i při samotné analýze dat. Žáci se vyjadřovali ve velké míře povrchně o tom, jak při řešení jednotlivých úkolů postupovali. Zastoupení strategií se odvíjelo od typu úkolu v rámci řečové dovednosti (receptivní/produktivní) a fáze řešení úkolu (před, během, poté). Společné pro receptivní dovednosti bylo např. časté zastoupení strategie zaměření se na potřebné informace (specifické informace) typické pro fázi během řešení úkolu, pro produktivní dovednosti byla typická příprava sdělení. Z hlediska četností výskytu jednotlivých strategií byly identifikovány typické strategie, které se ve výpovědích žáků opakovaly, avšak z hlediska jednotlivých žáků se projevila individualizovanost žakovských postupů, které nebylo možné zobecnit. Identifikovány byly také kompenzační a další strategie, které žáci používali při problémech s řešením úkolů apod. (častěji se vyskytovaly u produktivních dovedností). Zejména pro produktivní dovednosti bylo společnou charakteristikou též časté zastoupení subjektivního hodnocení úkolu nebo problému s úkolem, které spočívalo v kontextualizaci výroků žáků týkajících se jejich používaných strategií.

Výsledky našeho výzkumu ukazují, že strategie (přínejmenším tak, jak byly námi měřené a ty, co byly námi měřené) vykazují slabou či žádnou vazbu na dosahované výsledky žáků měřené pomocí známky z anglického jazyka a skóre v testu KET,

který měří úroveň A2 komunikační kompetence. Silnou roli však hrají postoje k předmětu, předpoklady pro výkon, učební a výkonová motivace. Také podpora strategií učitelem se neprojevuje ve skóre z testu KET (tj. v dosažení úrovně A2 komunikační kompetence), ale jen ve školní klasifikaci, což odpovídá tomu, že učitel podporuje strategie, které vedou v jeho výuce k lepším výsledkům žáků tak, jak je hodnotí učitel. Ukazuje se, že je obtížné zjistit vazbu strategií reportovaných přímo žáky, v jejich terminologii a pojetí učení a úspěšnosti řešení úkolu, kterého se týkají. U sekvencí strategií není vazba také zcela patrná. Je tedy otázkou, zda by měření strategií v těsné vazbě na výsledky, jak doporučují současná teorie a výzkum (srov. např. Artelt, 2006, Vlčková & Bradová, 2014), mohlo skutečně pomoci zjišťovat silnější vazbu strategií a vzdělávacích výsledků žáků. Spíše se ukazuje, že vliv strategií je zprostředkováván proměnnými, jako jsou postoje k předmětu, předpoklady k výkonu a učební a výkonová motivace. V tomto smyslu může se strategiemi učení pracovat učitel ve výuce. Z hlediska výzkumu a teorie se jeví také jako vhodná rekonceptualizace strategií učení a jejich klasifikací.

Summary

According to recent Czech School Inspectorate reports (2012, 2014), a great number of pupils at the end of obligatory education in Czech lower secondary schools do not achieve the expected level of communicative competence in English as a foreign language which is defined as an A2 level based on the Common European Framework of Reference for Languages (2001). This is surprising as pupils learn English at least from the third grade (ISCED 1), i.e. for seven years. It can be caused by the quality of instruction and pupils' learning including their motivation, etc. Our research was focused on learning strategies and the use of English in relation to achieved educational outcomes of pupils in the context of other intervening variables such as learning style, interest in the subject, performance prerequisites, achievement and learning motivation and strategy development support by a teacher. Learning strategies were researched by means of a strategy questionnaire. These strategies were divided into language skills (listening, reading, speaking and writing). Language use strategies were researched by means of so-called templates for a written record of strategies used by a pupil directly after completing language tasks of the Key English Test (KET, 2008) which correspond to an A2 level (CEFR, 2001). Other variables were measured through questionnaires adapted for EFL (questionnaire of attitudes, motivation, pre-conditions and learning strategies, demographical questionnaire) and one more which was generally focused on Czech conditions (learning styles questionnaire). The research sample consisted of 462 pupils of final grades of lower secondary schools in the South Moravian Region. These pupils were chosen on the basis of random sampling at the school level and complete choice at the class level, alternatively pupils of a certain school. In total, there were 16 schools in the sample. Analyses of strategies used directly during the completion of the KET language tasks were realized with a limited selection of 79 pupils with complete data acquired from all the research instruments and their parts.

The results show that the pupils enjoy learning English at school, they feel they have learnt a lot, they are successful in English and they wish to acquire a good level of English. However, a third of them do not know how to learn it. Two thirds of the pupils reported that their teacher gave them advice how to learn, which had a positive (although weak) influence on strategy use and school achievement and did not have an influence on pupils' achievement in the KET test. The pupils reported that nobody from their families usually helped them with English; however, some members of their families spoke English. Apart from a few exceptions, the pupils did not attend any extra English classes anywhere else than in their schools. Concerning attitudes towards the subject, the pupils claimed that English was their favourite subject of medium difficulty and great importance. They reported that they were moderately gifted for English, they felt moderately motivated and they worked neither too hard

nor too little for the subject. They achieve rather better marks on their school reports. Pupils' attitudes towards the subject and reported giftedness correlated in different relation combinations. For instance, the more the pupils reported greater giftedness for English, motivation, diligence and significance of English as a subject, the less they reported that English was difficult for them and vice versa. Concerning the attitudes, there were neither any differences found between the schools, nor were any differences found on the basis of gender. Most of the pupils felt motivated to learn English because of their wish to get a good job in the future and to feel satisfied with their learning. The need of successful achievement outweighed the need of failure avoidance. Most of the pupils felt urged to be excellent students in English and good marks were very important to them. The schools did not differ from how much their pupils needed to have a successful achievement, but they differed in the need of failure avoidance. In terms of these two independent scales of achievement motivation, boys reported a greater need for a successful achievement in English as well as a greater need for failure avoidance than girls.

Learning styles were in line with corresponding learning strategies. Nevertheless, correlations between individual items did not occur frequently. The pupils did not plan their learning and they did not organize their learning materials thoroughly. According to the data collected via the questionnaire, the pupils reported use of listening strategies (around 66%) most frequently, then reading strategies (around 55%), speaking strategies (around 55%) and least frequently the use of writing strategies (around 52%). If two additionally monitored language resources were taken into account, the most frequently used strategies would be translation strategies (around 72%) and the least frequently used strategies would be vocabulary strategies (around 38%). In total, the pupils used the strategies which were discovered by means of the questionnaire in the number of 56%, while the girls used strategies more frequently or they reported a higher range of strategy use. The most frequently used strategies were strategies of listening comprehension: Basically all pupils used strategies of asking for clarification in case of misunderstanding or asking for repetition; focus on understanding key words while listening; listening to songs or the radio in English; paraphrasing a word; control of written texts; considering how to write or say a message in Czech and then to translate the message into English and learning new vocabulary firstly via going through it. The strategies used only by a fifth of the pupils were surprisingly strategies such as taking notes in English lessons or highlighting the text to facilitate understanding or underlining important text parts. The low range of the two last mentioned strategies use can be naturally caused by having to borrow textbooks (used repeatedly in schools).

The level of pupils' communicative competence was measured by a shortened version of the language test KET. Only 33% of the pupils at the end of lower secondary education achieved the expected A2 level of communicative competence. If the achievement level in all the skills had been set at 70%, only 13% of the pupils would have passed. The easiest language skill for the pupils was listening (60% pupils passed),

then speaking (38 %), reading (31 %) and the most difficult one was writing (28%) which does not correspond to the rank of pupils' self-evaluation in individual language skills: the pupils evaluated their reading skill as the strongest one, then writing, speaking and then listening as the weakest one. There were statistically significant differences between schools in relation to the KET test results of the required A2 level of their pupils' communicative competence. Concerning the language skills, these differences were significant in case of speaking. Gender differences in the KET test scores were not discovered.

The range of strategy use did not correlate with the KET test scores and only weakly correlated with the English marks on the school reports. However, there is a relation discovered between strategy use and attitudes towards the subject and preconditions for achievement and learning and achievement motivation. The more strategies the pupils use, the more popular English is for them, the greater significance it has for them and the greater giftedness they report. There are also more motivated and hard-working accordingly. The stronger pupils' learning motivation is, the more strategies they use and the range of strategy use increases with a need of successful achievement. However, it does not depend on the need of failure avoidance. The pupils' and teachers' questionnaires show that the teachers supported strategies more (around 68%) than the pupils used them (around 56 %), with the exception of translation strategies, which were used more by the pupils (around 72 %). The more the teacher supported strategies, the more the pupils used them.

Attitudes towards the subject, performance prerequisites, learning and achievement motivation correlated with the KET scores and mark from English on the school report. The more popular English was as a subject, the more significant it was for them as they reported greater giftedness accordingly; the more motivated and hardworking they were, the better their English marks were and the higher their score from the language test KET. Similarly, the greater pupils' learning motivation was, the better their English marks and KET test score were. The greater the pupils' need of successful achievement was, the better their English marks and the results they achieved in the KET test. The greater need of failure avoidance the pupils reported, the worse their English marks and the lower the KET test scores were, including all its parts. Pupils' learning styles correlated with the educational results indicators only partly, and if they did, then only very weakly. However, there were certain basic relations shown, although it seems that intelligence or language aptitude of pupils or interest in the subject and pupils' work in classes were shown.

In the templates after completing the KET tasks, most of the pupils described their used foreign language learning strategies at a general level, which was reflected in new categories of the coding systems (category such as pupils' unspecified writing, processing the audio text etc.) as well as in data analysis. The strategies were specified by the type of task within the concrete language skill (receptive/productive) and the phase of the task (before, during, after). A common feature of receptive skills was

a frequent occurrence of a strategy called focusing on specific information, which was typical for the phase during task completion. In contrast, task preparation was a typical strategy for productive skills. From a frequency point of view, typical strategies were identified in the pupils' templates. However, from the sequential point of view, it was not possible to generalize the pupils' statements as they were of an individualised nature. Compensation strategies and other strategies used by students to solve problems that occurred during the task completion were identified as well (they occurred more frequently in the case of productive skills). So called subjective evaluation of the task or problem with the task based on contextualisation of pupils' statements about strategy used proved to be characteristic for productive skills.

Our research results show that strategies (at least those measured) display a weak or no relation to pupils' achieved results measured via English marks and the KET test score responding to the A2 level of communicative competence. However, attitudes towards the subject, performance prerequisites, learning and achievement motivation play a significant role. Teachers' strategy support is not taken into account in the KET test score (i.e. at the A2 level of communicative competence achievement), but only in the school classification which corresponds to the fact that a teacher supports the strategies that lead to pupils' better results in classes as assessed by the teacher. It is shown to be difficult to discover the relation of strategies directly reported by pupils, in their words and learning approach and achievement in task completion they concern. The relation is not clear in case of strategy sequences. Consequently, it is questionable if measuring strategies in close relation to results as recommended by recent theory and research could really help to discover a stronger strategy relation with pupils' educational results. There is more evidence that the influence of strategies is affected by variables such as attitude towards the subject, performance prerequisites and learning and achievement motivation. In this sense, a teacher can work with learning strategies in class. In terms of research and theory, it also seems to be suitable to apply reconceptualisation of learning strategies and their classification.

Literatura

- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373. DOI: 10.1598/RT.61.5.1
- Al-Otaibi, G. N. (2004). *Language learning strategy use among Saudi EFL students and its relationship to language proficiency level, gender and motivation* (Disertační práce). USA: Indiana University of Pennsylvania.
- Anderson, N. (1991). Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *Modern Language Journal*, 75(4), 460–472. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1991.tb05384.x
- Anderson, N. J., & Vandergrift, L. (1996). Increasing metacognitive awareness in the L2 classroom by using think-aloud protocols and other verbal report formats. In R. L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (s. 3–18). Manoa: NFLRC, University of Hawaii Press.
- Anthony, E. (1963). Approach, method, and technique. *ELT Journal*, 17(2), 63–67. DOI: 10.1093/elt/XVII.2.63
- Armengol-Castells, L. (2001). Text-generating strategies of three multilingual writers: A protocol-based study. *Language Awareness*, 10(2–3), 91–106. DOI: 10.1080/09658410108667028
- Artelt, C. (1999). Lernstrategien und Lernerfolg – Eine handlungsnaher Studie. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 31(2), 86–96.
- Artelt, C. (2000a). *Strategisches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Artelt, C. (2000b). Wie prädiktiv sind retrospektive Selbstberichte über den Gebrauch von Lernstrategien für strategisches Lernen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14(2–3), 72–84.
- Artelt, C. (2006). Lernstrategien in der Schule. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Eds.), *Handbuch Lernstrategien* (s. 337–351). Göttingen: Hogrefe.
- Artelt, C., Demmrich, A., & Baumert, J. (2001). Selbstreguliertes Lernen. In Deutsches PISA Konsortium (Eds.), *PISA 2000* (s. 217–298). Opladen: Leske & Budrich.
- Atkinson, J. W., & Raynor, J. O. (1974). *Motivation and achievement*. Washington: Winston.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F., & Cohen, A. D. (Eds.). (1998). *Interfaces between SLA and language testing research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bacon, S. (1992). Authentic listening in Spanish: How learners adjust their strategies to the difficulty of the input. *Hispania*, 75(2), 398–412. DOI: 10.2307/344077
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (s. 353–394). New York: Longman.
- Baker, W., & Boonkit, K. (2004). Learning strategies in reading and writing: EAP contexts. *RELC Journal*, 35(3), 299–328. DOI: 10.1177/0033688205052143

- Baumert, J. (1993). Lernstrategien, motivationale Orientierung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im *Kontext schulischen Lernens*. *Unterrichtswissenschaft*, 21(4), 327–354.
- Baumert, J., & Köller, O. (1996). Lernstrategien und schulische Leistungen. In J. Möller & O. Köller (Eds.), *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung* (s. 137–154). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Baumert, J., Heyn, S., & Köller, O. (1992). *Das Kieler Lernstrategien-Inventar (KSI)*. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel.
- Bejarano, Y., Levine, T., Olshtain, E., & Steiner, J. (1997). The skill use of interaction strategies: Creating a framework for improved small-group communication interaction in the language classroom. *System*, 25(2), 203–213. DOI: 10.1016/S0346-251X(97)00009-2
- Berne, J. E. (2004). Listening comprehension strategies: A review of literature. *Foreign Language Annals*, 37(4), 521–533. DOI: 10.1111/j.1944-9720.2004.tb02419.x
- Bialystok, E. A. (1981). The role of conscious strategies in second language proficiency. *The Modern Language Journal*, 65(1), 24–35.
- Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v ČR* (2001). Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.
- Bimmel, P., & Rampillon, U. (2000). *Lernautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23*. München: Langenscheidt.
- Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 20(3), 463–494. DOI: 10.2307/3586295
- Bongaerts, T., & Poulisse, N. (1989). Communication strategies in L1 and L2: Same or different? *Applied Linguistics*, 10(3), 253–268. DOI: 10.1093/applin/10.3.253
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliff: Prentice Hall Regents.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: Longman.
- Bruner, J. S., Goodnow, J. J., & Austin, G. A. (1956). *A study of thinking*. New York: Wiley.
- Busse, A., Neuhaus, G., & Steffens, R. (2001). *Schreibstrategien und Schreibprozesse Förderung der Schreibkompetenz*. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Campbell, R., & Wales, R. (1970). The study of language acquisition. In J. Lyons (Ed.), *New horizon in linguistics* (s. 242–260). Harmondsworth: Penguin Books.
- Campione, J. C., & Armbruster, B. B. (1985). Acquiring information from texts: An analysis of four approaches. In J. W. Segal, S. F. Chipman, & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills. (Vol. 1, s. 470–497)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. Oxford: Oxford University Press. DOI: 10.1093/applin/1.1.1
- Candlin, C. N., & Hall, D. R. (Eds.) (2001). *Applied linguistics in action series*. London: Pearson Education Limited.
- Carrier, K. (2003). Improving high school English language learners' second language listening through strategy instruction. *Bilingual Research Journal*, 27(3), 383–408. DOI: 10.1080/15235882.2003.10162600
- CERMAT (2011). *Výsledky maturitní generálky*. Praha: CERMAT. Dostupné z <http://www.novamaturita.cz>

- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Česká školní inspekce, Národní systém inspekčního hodnocení vzdělávací soustavy – NIQUES (2012b). *Závěrečná zpráva o přípravě, průběhu a výsledcích první celoplošné generální zkoušky ověřování výsledků žáků v počátečním vzdělávání* (ve školním roce 2011/2012 pilotovaném na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol). Praha: ČŠI. Dostupné z <http://www.csicr.cz/getattachment/79e210f8-7e52-4d62-b56e-730f1266f8d9>
- Česká školní inspekce, Národní systém inspekčního hodnocení vzdělávací soustavy – NIQUES (2014). *Výsledky výběrového testování*. Dostupné z <http://www.niqes.cz/Niqes/media/Testovani/Zpravy/TZ-vyberove-testovani-2014-NIQES.pdf>
- Česká školní inspekce (2012a). Testování žáci základních škol uspěli nejvíce v češtině, výsledky z matematiky a angličtiny byly slabší. *Hospodářské noviny*, 13. 6. 2012. Dostupné z <http://domaci.ihned.cz/c1-56137250-testovani-zaci-zakladnich-skol-uspelinejvice-v-cestine-vysledky-z-matematiky-a-anglictiny-byly-slabsi>
- Chamot, A. U. (1987). The learning strategies of ESL students. In A. L. Wenden, & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (s. 71–85). Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Chamot, A. U. (1999). How children in language immersion programs use learning strategies. In M. A. Kassen (Ed.), *Language learners of tomorrow: Process and promise!* (s. 29–59). Lincolnwood: National Textbook Company.
- Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14–26. Dostupné z <http://e-flt.nus.edu.sg/v1n12004/chamot.htm>
- Chen, Y. (2005). Barriers to acquiring listening strategies for EFL learners and their pedagogical implications. *TESL-EJ*, 8(4), 1–20. Dostupné z <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume8/ej32/ej32a2/>
- Chien, C., & Wei, L. (1998). The strategy use in listening comprehension for EFL learners in Taiwan. *RELC Journal*, 29(1), 66–91. DOI: 10.1177/003368829802900105
- Chudak, S. (2007). *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene. Überlegungen zur Gestalt und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien. Possener Beiträge zur Germanistik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Chvál, M. (2014). Školní důraz na akademický úspěch: TIMSS 2011 jako sonda do reformy v České republice. *Pedagogická orientace*, 2015 (v tisku).
- Clennel, C. (1995). Communication strategies of adult ESL learners: A discourse perspective. *Prospect*, 10(3), 4–20.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using second language*. London: Longman.
- Cohen, A. D., & Macaro, E. (Eds.) (2007). *Language learners strategies: 30 years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, A. D., & Oxford, R. L. (2001). Learning style survey for young learners: Assessing your own learning styles. In A. D. Cohen, & S. J. Weaver (2006), *Styles- and strategies-based instruction* (s. 29–31). Minneapolis: Centre for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Cohen, A. D., & Oxford, R. L. (2002). Young learners' language strategy use survey. In A. D. Cohen, & S. J. Weaver (2006), *Styles- and strategies-based instruction* (s. 75–78). Minneapolis: Centre for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.

- Cohen, A. D., & Weaver, S. J. (2006). *Styles- and strategies-based instruction. A teachers' guide*. Minneapolis: Centre for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Cohen, A. D., Weaver, S. J., & Li, T.-Y. (1996). *The impact of strategies based instruction on speaking a foreign language*. Minneapolis, USA: University of Minnesota.
- Congjun, M. (2005). A taxonomy of ESL writing strategies. In Proceedings redesigning pedagogy: *Research, Policy, Practice* (s. 1–10). Singapore: QUT.
- Conrad, J. Ch. (2003). *Lernstrategien als Voraussetzung eines modernen, schülerorientierten Fremdsprachenunterrichts: Klassifikationen, Trainingsprogramme und die Rolle der Lehrbücher* (Disertační práce). Duisburg: Universität Duisburg-Essen.
- Corno, L. (1989). Self-regulated learning: A volitional analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (s. 111–141). New York: Springer-Verlag.
- Creß, U. (1999). *Personale und situative Einflussfaktoren auf das selbstgesteuerte Lernen Erwachsener*. Regensburg: Roderer.
- Creß, U., & Friedrich, H. F. (2000). Selbst gesteuertes Lernen Erwachsener. Eine Lernertypologie auf der Basis von Lernstrategien, Lernmotivation und Selbstkonzept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14(4), 194–205.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Mixed methods research*. London: SAGE.
- Cross, J. (2009). Effects of listening strategy instruction on news videotext comprehension. *Language Teaching Research*, 13(2), 151–176. DOI: 10.1177/1362168809103446
- Dadour, E. S., & Robbins, J. (1996). University-level studies using strategy instruction to improve speaking ability in Egypt and Japan. In R. L. Oxford, *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. Manoa: University of Hawaii Press.
- Dakowska, E. (2003). *Current controversies in foreign language didactics*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dansereau, D. F. (1978). The development of learning strategy curriculum. In H. F. O'Neill (Ed.), *Learning strategies* (s. 1–29). New York: Academic Press.
- Dansereau, D. F. (1985). Learning strategy research. In J. W. Segal, S. F. Chipman, & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills* (s. 209–239). Hillsdale: Erlbaum.
- Deardorff, D. K. (2009). Implementing intercultural competence assessment. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (s. 2–52). Thousand Oaks: SAGE.
- Doležalová, J., Najvarová, V., & Najvar, P. (2008). Čtenářské strategie studentů pedagogických fakult. In T. Svatoš, & J. Doležalová (Eds.), *Pedagogický výzkum jako podpora proměny současné školy* (s. 333–344). Hradec Králové: Gaudeamus.
- Dörnyei, Z. (1995). On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly*, 29(1), 55–85. DOI: 10.2307/3587805
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah: Erlbaum.
- Dörnyei, Z., & Scott, M. L. (1997). Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies. *Language Learning*, 47(1), 173–210. DOI: 10.1111/0023-8333.51997005

- Dreyer, C., & Oxford, R. L. (1996). Learning strategies and other predictors of ESL proficiency among Afrikaans speakers in South Africa. In R. L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspective* (s. 61–74). Honolulu: University of Hawai'i.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Erler, L., & Finkenbeiner, C. (2007). A review of reading strategies: Focus on the impact of first language. In A. D. Cohen, & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies: Thirty years of research and practice* (s. 186–206). Oxford: Oxford University Press.
- Escribe, Ch., & Huet, N. (2005). Knowledge accessibility, achievement goals, and memory strategy maintenance. *British Journal of Educational Psychology*, 75(1), 87–104.
DOI: 10.1348/000709904X19227
- Eurydice (2010). *Genderové rozdíly ve výsledcích vzdělávání: Opatření a současná situace v Evropě*. Brusel: Eurydice, Evropská komise.
- Faerch, C., & Kasper, G. (Eds.) (1987). *Introspection in second language research*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Fantini, A. E. (2000). A central concern: Developing intercultural competence. In *Report by the intercultural communicative competence* (s. 25–42). Brattleboro: World Learning. Dostupné z <http://www.adam-europe.eu/prj/2935/prd/8/1/develop-I-com.pdf>
- Fantini, A. E. (2009). Assessing intercultural competence: Issues and tools. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (s. 456–476). Thousand Oaks: SAGE.
- Field, J. (2000). Finding one's way in the fog: Listening strategies and second language learners. *Modern English Teacher*, 9(1), 29–34.
- Friedrich, H. F. (1995). Analyse und Förderung kognitiver Lernstrategien. *Empirische Pädagogik*, 9(2), 115–153.
- Fujita, J. N. (1985). *A preliminary inquiry into the successful and unsuccessful listening strategies of beginning college Japanese students* (Disertační práce). Columbus: The Ohio State University.
- Geisler-Brenstein, E., & Schmeck, R. R. (1996). The revised inventory of learning processes: A multifaced perspective on individual differences in learning. In M. Birenbaum, & F. Dochy (Eds.), *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge* (s. 283–317). Boston: Dordrecht.
- Gillette, B. (1994). The role of learner goals in L2 success. In J. P. Lantolf, & G. Appel, *Vygotskian approaches to second language research* (s. 195–213). Westport: Greenwood Publishing Group.
- Goh, C. (2002). Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. *System*, 30(2), 185–206. DOI: 10.1016/S0346-251X(02)00004-0
- Gordon, L. (2008). Writing and good language learners. In C. Griffith (Ed.), *Lessons from good language learners* (s. 244–254). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gower, R., Phillips, D., & Walters, S. (1995). *Teaching practice handbook*. Heinemann: Macmillan.
- Grabe, W., & Kaplan, R. (1999). The writing course. In J. F. Lee, & B. Vanpatten (Eds.), *Beyond methods: Components of second language teacher education* (s. 172–197). New York: McGraw-Hill.

- Grenfell, M., & Harris, V. (1999). *Modern language learning strategies in theory and practice*. London: Routledge.
- Griffiths, C. (Ed.). (2008). *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grotjahn, R. (1987). On the methodological basis of introspective methods. In C. Faerch, & G. Kasper (Eds.), *Introspection in second language research* (s. 54–81). Clevedon: Multilingual Matters.
- Halbach, A. (2000). Finding out about students learning strategies by looking at their diaries: A case study. *System*, 28, 85–96. DOI: 10.1016/S0346-251X(99)00062-7
- Halliday, M. (1970). Language structure and language function. In Lyons, J. (Ed.). *New Horizon in linguistics* (s. 140–165). Harmondsworth: Penguin Books.
- Harmer, J. (1991). *The practice of English language teaching*. Singapore: Longman.
- Harmer, J. (1994). *The practice of English language teaching*. London: Longman.
- Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. Harlow: Longman.
- Harmer, J. (2006). *The practice of English language teaching*. Harlow: Longman.
- Harmer, J. (2007). *How to teach English*. Harlow: Longman.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000, 2004). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Heine, L. (2005). Lautes Denken als Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 16(2), 163–185.
- Hosenfeld, C. (1977). A preliminary investigation of the reading strategies of successful and unsuccessful second language learners. *System*, 5(2), 110–123. DOI: 10.1016/0346-251X(77)90087-2
- Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál.
- Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010a). Dotazník postožů ke školním předmětům I (pro žáky). In V. Hrabal, & I. Pavelková, *Jaký jsem učitel* (s. 185). Praha: Portál.
- Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010b). Dotazník postožů ke školním předmětům II – předpoklady ke školnímu výkonu (pro žáky). In V. Hrabal, & I. Pavelková, *Jaký jsem učitel* (s. 187). Praha: Portál.
- Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010c). Dotazník učební motivace DUM 1 Ž (pro žáky). In V. Hrabal, & I. Pavelková, *Jaký jsem učitel* (s. 195). Praha: Portál.
- Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010d). Dotazník výkonové motivace MV – 6 Ž (pro žáky). In V. Hrabal, & I. Pavelková, *Jaký jsem učitel* (s. 191–193). Praha: Portál.
- Huang, X. H., & van Naerssen, M. (1987). Learning strategies for oral communication. *Applied Linguistics*, 8(3), 287–307. DOI: 10.1093/applin/8.3.287
- Hughes, R. (2011). *Teaching and Researching Speaking*. 2nd edition. Harlow: Pearson Education Limited.
- Hughes, R. (2013). *Teaching and researching speaking*. New York: Routledge.
- Hwang, M.-H. (2003). *Listening comprehension problems and strategy use by secondary learners of English in Korea* (Disertační práce). Colchester: University of Essex.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holme (Eds.). *Sociolinguistics* (s. 269–293). Harmondsworth: Penguin Books

- Iramaneerat, Ch., Smith, Jr., E. V., & Smith, R. M. (2008). An introduction to rash measurement. In J. W. Osborne (Ed.), *Best practices in quantitative methods* (s. 50–70). Thousand Oaks: SAGE.
- Janíková, V. (2007). *Autonomní učení a lexikální strategie při osvojování cizích jazyků: teoretická východiska, doporučení pro praxi, styly a strategie učení, lexikální strategie v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janíková, V. (2008). *Učíme se učit cizí jazyky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janíková, V., & Michels-McGovern, M. (2000). *Aspekte des Hochschulfachs Methodik und Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache im Überblick*. Brno: Masarykova univerzita.
- Jiménez-Catalán, R. M. (2003). Sex differences in L2 vocabulary learning strategies. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 54–77. DOI: 10.1111/1473-4192.00037
- Kaplan, R. (1983). Contrastive rhetoric: Some implications for the writing process. In A. Freedman, et al. (Eds.), *Learning to write: First language/second language* (s. 136–161). London: Longman.
- Kasper, G., & Kellerman, E. (Eds.) (1997). *Communication strategies, psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*. Harlow: Longman.
- Kern, R. G. (1989). Second language reading strategy instruction: Its effects on comprehension and word inference ability. *Modern Language Journal*, 73(2), 135–149. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1989.tb02535.x
- Key (KET) for schools: *Handbook for teachers* (2008). Cambridge: Cambridge English Language Assessment, University of Cambridge.
- Key (KET) for schools: *Handbook for teachers* (2014). Cambridge: Cambridge English Language Assessment, University of Cambridge.
- Khalidieh, S. A. (2000). Learning strategies and writing processes of proficient vs. Lessproficient learners of Arabic. *Foreign Language Annals*, 33(5), 522–533. DOI: 10.1111/j.1944-9720.2000.tb01996.x
- Khanji, R. (1996). Two perspectives in analyzing communication strategies. *IRAL*, 34(2), 144–154.
- Kitajima, R. (1997). Referential strategy training for second language reading comprehension of Japanese texts. *Foreign Language Annals*, 30(1), 84–97. DOI: 10.1111/j.1944-9720.1997.tb01319.x
- Klauer, K. J. (1988). Teaching for learning to learn: A critical appraisal with some proposals. *Instructional Science*, 17(4), 351–367. DOI: 10.1007/BF00056221
- Knight, S., Pardon, Y., & Waxman, H. (1985). The cognitive reading strategies of ESL students. *TESOL Quarterly*, 19(4), 789–792. DOI: 10.2307/3586677
- Kostková, K. (2012). *Rozvoj interkulturní komunikační kompetence*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Mahwah, NJ: Routledge.
- Larios, J. R. de, Murphy, L., & Manchón, R. M. (1999). The use of restructuring strategies in EFL writing: A study of Spanish learners of English as a foreign language. *Journal of Second Language Writing*, 8(1), 13–44. DOI: 10.1016/S1060-3743(99)80111-8
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex system and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

- Lau, K. L., & Chan, D. W. (2003). Reading strategy use and motivation among Chinese good and poor readers in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 26(2), 177–190. DOI: 10.1111/1467-9817.00195
- Laviosa, F. (2000). The listening comprehension processes and strategies of learners of Italian: A case study. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, (2), 129–159.
- Leutner, D., & Leopold, C. (2006). Selbstregulation beim Lernen aus Sachtexten. In H. Mandl, & H. F. Friedrich (Eds.), *Handbuch Lernstrategien* (s. 162–171). Göttingen: Hogrefe.
- Liddell, H. G., & Scott, R. (1940). *A Greek-English lexicon*. Oxford: Clarendon Press.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lojová, G., & Vlčková, K. (2011). *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál.
- Macaro, E. (2001). *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London: Continuum.
- Macaro, E., Graham, S., & Vanderplank, R. (2007). A review of listening strategies: Focus on source of knowledge and on success. In A. D. Cohen, & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies: Thirty years of research and practice* (s. 165–185). Oxford: Oxford University Press.
- Malíř, F. (1971). *Didaktiky cizích jazyků jako vědní obory. K problematice jejich předmětu*. Praha: Academia.
- Manchón, R. M. (1997). Learners' strategies in L2 composing. *Communication and Cognition*, 30(1–2), 91–114.
- Manchón, R. M., Larios, J. R. de, & Murphy, L. (2007). A review of writing strategies: Focus on conceptualizations and impact of first language. In A. D. Cohen, & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies: Thirty years of research and practice* (s. 229–250). Oxford: Oxford University Press.
- Mandl, H., & Friedrich, H. F. (Eds.) (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe.
- Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- Marrie, B., & Netten, J. E. (1991). Communication strategies. *Canadian Modern Language Review*, 47(3), 442–462.
- Mayer, R. E. (1988). Learning strategies: An overview. In C. E. Weinstein, E. T. Guetz, & P. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation* (s. 11–22). San Diego: Academic Press.
- Mcmullena, M. G. (2009). Using language learning strategies to improve the writing skills of Saudi EFL students: Will it really work? *System*, 37(3), 418–433. DOI: 10.1016/j.system.2009.05.001
- Mendelsohn, D. (1994). *Learning to listen: A strategy-based approach for the secondlanguage learner*. San Diego: Dominic Press.
- Metzig, W., & Schuster, M. (1998). *Lernen zu lernen. Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen*. Berlin: Springer.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy – MŠMT. (2005). *Národní plán výuky cizích jazyků na období 2005–2008*. Praha: MŠMT. Dostupné z http://www.syka.cz/files/narodni_plan_vyuky_ciz_jaz.pdf
- Munby, J. (1981). *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H. H., & Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

- Najvarová, V. (2008). *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy* (Disertační práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Nakatani, Y. (2005). The effect of awareness-raising training on oral communication strategy use. *Modern Language Journal*, 89(1), 76–91. DOI: 10.1111/j.0026-7902.2005.00266.x
- Nakatani, Y. (2010). Identifying strategies that facilitate EFL learners' oral communication: A classroom study using multiple data collection procedures. *The Modern Language Journal*, 94(1), 116–136. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2009.00987.x
- Nakatani, Y., & Goh, C. (2007). A review of oral communication strategies: Focus on interaction and psycholinguistic perspectives. In A. D. Cohen, & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies: Thirty years of research and practice* (s. 207–227). Oxford: Oxford University Press.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., & Küpper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10(4), 418–437. DOI: 10.1093/applin/10.4.418
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Küpper, L., & Russo, R. (1985a). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35(1), 21–46. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1985.tb01013.x
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Küpper, L., & Russo, R. (1985b). Learning strategy application with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19(3), 557–584. DOI: 10.2307/3586278
- Olshavsky, J. E. (1977). Reading as problem solving: An investigation of strategies. *Reading Research Quarterly*, 12(4), 654–674. DOI: 10.2307/747446
- Osada, N. (2001). What strategy do less proficient learners employ in listening comprehension?: A reappraisal of bottom-up and top-down processing. *Journal of the Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 5(1), 73–90.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House/Harper & Row.
- Oxford, R. L. (1994). *Language learning strategies: An update*. ERIC Clearinghouse on Language and Linguistics. Dostupné z http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digest
- Oxford, R. L., & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal*, 73(3), 291–300. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1989.tb06367.x
- Pardon, Y. N., & Waxman, H. C. (1988). The effects of ESL students' perceptions of their cognitive strategies on reading achievement. *TESOL Quarterly*, 22(1), 146–150. DOI: 10.2307/3587068
- Parry, K. (1993). The social construction of reading strategies: New directions for research. *Journal of Research in Reading*, 16(2), 148–158. DOI: 10.1111/j.1467-9817.1993.tb00044.x
- Pešková, K. (2012). *Vizuální prostředky pro výuku reálií v učebnicích němčiny*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. DOI: 10.1037/0022-0663.82.1.33

- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1994). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. L. Maehr, & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (s. 371–492). Greenwich: JAI Press.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *The motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor: NCRIPAL, University of Michigan.
- Pokay, P., & Blumenfeld, P. C. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: The role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 41–50. DOI: 10.1037/0022-0663.82.1.41
- Pokorný, P., et al. (2005). *Hermeneutika jako teorie porozumění*. Praha: Vyšehrad.
- Pressley, M., Borkowski, J. G., & Schneider, W. (1987). Cognitive strategies: Good strategy users coordinate metacognition and knowledge. In R. Vasta & G. Whitehurst (Eds.), *Annals of child development* (s. 89–129). Greenwich: JAI Press. DOI: 10.1016/0883-0355(89)90069-4
- Pressley, M., Borkowski, J. G., & Schneider, W. (1989). Good information processing. What it is and how education can promote it. *International Journal of Educational Research*, 13(8), 857–867.
- Purpura, J. E. (1999). *Learner strategy use and performance on language tests: A structural equation modelling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. New York: Oxford University Press.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2007, 2013). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>
- Rampillon, U. (1985). *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Rampillon, U. (1996). *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. München: Max Hueber Verlag.
- Reiss, M.-A. (1985). The good language learner: Another look. *Canadian Language Review*, 41(3), 511–523.
- Riazi, A. (1997). Acquiring disciplinary literacy: A social-cognitive analysis of text production and learning among Iranian graduate students of education. *Journal of Second Language Writing*, 6(2), 105–137. DOI: 10.1016/S1060-3743(97)90030-8
- Richards, J. C. (1983). Listening comprehension: approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 17(2), 219–240. DOI: 10.2307/3586651
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1999). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ridgway, T. (2000). Listening strategies: I beg your pardon? *ELT Journal*, 54(2), 179–185. DOI: 10.1093/elt/54.2.179
- Rigney, J. W. (1978). *Learning strategies: A theoretical perspective*. In H. F. O’Neill, Jr. (Ed.), *Learning strategies* (s. 165–205). New York: Academic Press.
- Robbins, J. (1996). *Between “Hello” and “See you later” : Development of strategies for interpersonal communication in English by Japanese EFL students*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Rossiter, M. J. (2005). Developmental sequences of L2 communication strategies. *Applied Language Learning*, 15(1–2), 55–66.
- Rost, M., & Ross, S. (1991). *Learner use of strategies in interaction: Typology and teachability*. *Language learning*, 41(2), 235–273. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1991.tb00685.x

- Rubin, J. (1975). *What the „good language learner“ can teach us*. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41–51. DOI: 10.2307/3586011
- Rubin, J. (1981). *Study of cognitive processes in second language learning*. *Applied Linguistics*, 11(2), 118–131.
- Rubin, J. (1994). A review of second language listening comprehension research. *Modern Language Journal*, 78(2), 199–221. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1994.tb02034.x
- Rubin, J., & Wenden, A. L. (Eds.). (1987). *Learner strategies in language learning*. Herefordshire: Prentice Hall International.
- Sasaki, M. (2000). *Toward an empirical model of EFL writing processes: An exploratory study*. *Journal of Second Language Writing*, 9(3), 259–291. DOI: 10.1016/S1060-3743(00)00028-X
- Savignon, S. J. (1991). Communicative language teaching: state of the art. *TESOL Quarterly*, 25(2), 261–277. DOI: 10.2307/3587463
- Schiefele, U. (2005). Prüfungsnahe Erfassung von Lernstrategien und deren Vorhersagewert für nachfolgende Lernleistungen. In C. Artelt, & B. Moschner (Eds.), *Lernstrategien und Metakognition. Implikationen für Forschung und Praxis* (s. 13–42). Münster: Waxmann.
- Schiefele, U., Streblov, L., Ermgassen, U., & Moschner, B. (2003). Lernmotivation und Lernstrategien als Bedingungen der Studienleistung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17(3–4), 185–198.
- Scio (2012). *Srovnání výsledků testů žáků 9. tříd základních škol v letech 2005 a 2011. Výzkumná zpráva společnosti Scio*. Praha: Scio. Dostupné z https://www.scio.cz/download/analyzy/zprava_Scio_srovnani_9tr_2005_2011.pdf
- Scio (2013). *Test klíčových kompetencí na 2. stupni ZŠ 2010/11 – 2011/12: vybraná zjištění*. Dostupné z https://www.scio.cz/download/analyzy/kk_souhrn.pdf
- Scio (2014). *Scio Computer Adaptive Test of English (SCATE): souhrnná zpráva z testování 2013/2014*. Praha: Scio. Dostupné z https://www.scio.cz/download/skoly/SCATE/SZ_AJ_final.pdf
- Scrivener, J. (1994). *Learning teaching*. Portsmouth: Heinemann.
- Scrivener, J. (2011). *Learning teaching*. Oxford: Macmillan Education.
- Šebestová, S. (2011). *Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: videostudie*. Brno: MuniPress.
- Seel, N. (Ed.) (2011). *Encyclopedia of the sciences of learning*. New York: Springer.
- Shmais, W. A. (2003). Language learning strategy use in Palestine. *TESL-EJ*, 7(2), 1–17.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data*. London: SAGE.
- Singhal, M. (2001). Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness and L2 readings. *The Reading Matrix*, 1(1). Dostupné z <http://www.readingmatrix.com/articles/singhal/>
- Sinkavich, F. J. (1994). Metamemory, attributional style, and study strategies: Predicting classroom performance in graduate students. *Journal of Instructional Psychology*, 21(2), 172–182.
- Song, M. (1998). Teaching reading strategies in an ongoing EFL university reading classroom. *Asian Journal of English Language Teaching*, 8, 41–54.
- Souvignier, E., & Gold, A. (2004). Lernstrategien und Lernerfolg bei einfachen und komplexen Leistungsanforderungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51(4), 309–318.

- Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Modern Languages Division* (2001). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Stern, H. H. (1975). *What can we learn from the good language learner?* *Canadian Modern Language Review*, 31(3), 304–318.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Streblov, M., & Schiefele, U. (2006). Lernstrategien im Studium. In H. Mandl, & H. F. Friedrich (Eds.), *Handbuch Lernstrategien* (s. 352–365). Göttingen: Hogrefe.
- Sutter, W. (1989). *Strategies and styles. Aalborg: Danish Refugee Council*.
- Švec, V. (1998). *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita.
- Švejdíková, K., & Vlčková, K. (2013). Current problems of the concept of foreign language learning strategies. In *Education and languages in Europe / Bildung und Sprachen in Europa*. Austria: Forschung und Wissenschaft – Erziehungswissenschaft Bd. 17 (s. 459–468). Münster: LIT Verlag.
- Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreign talk and repair in interlanguage. *Language Learning*, 30(2), 417–431. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1980.tb00326.x
- Tarone, E. (1983). Some thoughts on the notion of “communication strategy”. In C. Faerch, & G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman.
- Tarone, E., & Yule, G. (1989). *Focus on the language learner*. Oxford: Oxford University Press.
- Tercanlioglu, L. (2004). Exploring gender effect on adult foreign language learning strategies. *Issues in Educational Research*, 14(2), 181–193.
- Thompson, I., & Rubin, J. (1996). Can strategy instruction improve listening comprehension? *Foreign Language Annals*, 29(3), 331–342.
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Essex: Pearson.
- Thornbury, S. (2007). *How to teach vocabulary*. Harlow: Longman.
- Usó-Juan, E., & Martínez-Flor, A. (2006). *Current trends in the development and teaching of the four language skills*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- van Ek, J. A. (1986). *Objectives for modern language learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Vandergrift, L. (1996). Listening strategies of core French high school students. *Canadian Modern Language Review*, 52(2), 200–223.
- Vandergrift, L. (1997). The strategies of second language (French) listeners: A descriptive study. *Foreign Language Annals*, 30(3), 387–409. DOI: 10.1111/j.1944-9720.1997.tb02362.x
- Vandergrift, L. (1998). Successful and less successful listeners in French: What are the strategy differences? *The French Review*, 71(3), 370–395.
- Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: Acquiring successful strategies. *ELT Journal*, 53(4), 73–78. DOI: 10.1093/elt/53.3.168
- Vandergrift, L. (2003a). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning*, 53(3), 463–496. DOI: 10.1111/1467-9922.00232
- Vandergrift, L. (2003b). From prediction to reflection: Guiding students through the process of L2 listening. *Canadian Modern Language Review*, 59(3), 425–440. DOI: 10.3138/cmlr.59.3.425

- Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24(1), 3–25. DOI: 10.1017/S0267190504000017
- Vašátová, G. (2013). *Poslechové strategie a styly učení v anglickém jazyce u žáků 9. ročníku* (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Victori, M. (1995). *EFL writing knowledge and strategies: An interactive study* (Nepublikovaná disertační práce). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Vlčková, K. (2002). *Nepřímé strategie učení cizímu jazyku* (Diplomová práce). Brno: Filozofická fakulta Masarykovy univerzity. Dostupné z <https://is.muni.cz/auth/th/23594/ffm/text.pdf>
- Vlčková, K. (2007). *Strategie učení cizímu jazyku. Výsledky výzkumu používání a efektivit strategií na gymnáziích*. Brno: Paido.
- Vlčková, K. (2009). Strategie učení: výzkumné oblasti, přístupy a metody. In M. Janíková, & K. Vlčková, et al., *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody* (s. 97–116). Brno: Paido.
- Vlčková, K. (2010). *Žákovské strategie učení cizímu jazyku ve všeobecném vzdělávání (průřezový výzkum)* (Habilitační práce). Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z http://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Vlcokova/habilitace/HABILITACNI_PRACE_2010.pdf
- Vlčková, K., & Bradová, J. (2014). Slabý vztah strategií učení a výsledků vzdělávání: problém operacionalizace a měření? *Studia paedagogica*, 19(3), 9–28.
- Vlčková, K., & Příkrylová, J. (2011). Dotazník strategií učení se cizímu jazyku pro žáky 5.–9. tříd základní školy. In *Cesta ke kvalitě: Portál evaluačních nástrojů*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. Dostupné z <http://www.nuov.cz/ae/dotaznik-strategie-uceni-cizimu-jazyku>
- Vlčková, K., Berger, J., & Völkle, M. (2013). Classification theories of foreign language learning strategies: An exploratory analysis. *Studia paedagogica*, 18(4), 93–113. DOI: 10.5817/SP2013-4-6
- Vollmeyer, R., & Rheinberg, F. (1998). Motivationale Einflüsse auf Erwerb und Anwendung von Wissen in einem computersimulierten System. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 12, 11–23.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wakamoto, N. (2000). Language learning strategy and personality variables: Focusing on extroversion and introversion. *IRAL*, 38(1), 71–81. DOI: 10.1515/iral.2000.38.1.71
- Wallace, C. (2001). Reading. In R. Carter, & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to TESOL* (s. 21–27). Cambridge: Cambridge University Press.
- Weinert, F. (1984). Metakognition und Motivation als Determinanten der Lerneffektivität. In F. Weinert, & R. H. Kluwe (Eds.), *Metakognition, Motivation und Lernen* (s. 9–21). Stuttgart: Kohlhammer.
- Weinstein, C. E. (1987). *LASSI user's manual for those administering the learning and study strategies inventory*. Clearwater: H & H.
- Weinstein, C. E. (1988). Assessment and training of students learning strategies. In R. R. Smeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (s. 292–316). New York: Plenum Press.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (s. 315–327). New York: Macmillan.

- Wen, Q., & Johnson, R. K. (1997). L2 learner variables and English achievement: A study of tertiary-level English majors in China. *Applied Linguistics*, 18(1), 27–48.
DOI: 10.1093/applin/18.1.27
- Wenden, A. L. (1987). Metacognition: An expanded view on the cognitive abilities of second language learners. *Language Learning*, 37(4), 573–597. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1987.tb00585.x
- Wenden, A. L. (1991). Metacognitive strategies in L2 writing: A case for task knowledge. In J. E. Alatis (Ed.), *Georgetown university round table on languages and linguistics 1991* (s. 302–322). Washington, D. C.: Georgetown University Press.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wild, K.-P., Schiefele, U., & Winteler, A. (1992). *LIST – Inventar zur Erfassung von Lernstrategien im Studium*. München: Universität der Bundeswehr, Institut für Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie.
- Williams, J., Insoe, R., & Tasker, T. (1997). Communication strategies in an international context: The mutual achievement of comprehension. In G. Kasper, & E. Kellerman (Eds.), *Communication strategies, psycholinguistic and sociolinguistic perspectives* (s. 304–322). Harlow: Longman.
- Williams, M., & Burden, L. R. (2007). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wolff, D. (1991). Lerntechniken und die Förderung der zweitsprachigen Schreibfähigkeit. *Der Fremdsprachliche Unterricht*, 25(2), 34–39.
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 224–235. DOI: 10.1037/0022-0663.90.2.224
- Wong-Fillmore, L. (1976). *The second time around: Cognitive and social strategies in second language acquisition* (Disertační práce). Stanford: University of Stanford.
- Yamohammadi, L., & Seif, S. (1992). More on communication strategies: Classification, resources, frequency and underlying processes. *IRAL*, 30(3), 223–232.
- Young, M.-Y. C. (1996). *Listening comprehension strategies used by university level Chinese students learning English as a second language* (Disertační práce). Colchester: University of Essex.
- Young, M.-Y. C. (1997). A serial ordering of listening comprehension strategies used by advanced ESL learners in Hong Kong. *Asian Journal of English Language Teaching*, 7, 35–53.
- Zamri, M. (2004). *Strategi pembelajaran bahasa Melayu di kalangan pelajar sekolah menengah* (Disertační práce). Malajsie: Universiti Kebangsaan Malaysia.

Seznam obrázků

<i>Obrázek 1.</i>	Schéma navrženého konstruktů komunikační kompetence integrující čtyři řečové dovednosti.	29
<i>Obrázek 2.</i>	Podmínky žáků při učení se angličtině.	105
<i>Obrázek 3.</i>	Postoje a předpoklady žáků k anglickému jazyku jako školnímu předmětu.	107
<i>Obrázek 4.</i>	Porovnání postojů zkoumaných žáků k předmětu s referenční normou.	109
<i>Obrázek 5.</i>	Krabicový graf rozdílů v položkách učební motivace žáků v anglickém jazyce.	113
<i>Obrázek 6.</i>	Učební motivace žáků v anglickém jazyce na konci povinného vzdělávání.	114
<i>Obrázek 7.</i>	Krabicový graf potřeby úspěšného výkonu (PÚV) a potřeby vyhnouti se neúspěchu (PVN).	118
<i>Obrázek 8.</i>	Pruhový graf průměrné míry odpovědí na položky výkonové motivace.	119
<i>Obrázek 9.</i>	Pruhový graf absolutních četností odpovědí na položky potřeby úspěšného výkonu.	120
<i>Obrázek 10.</i>	Pruhový graf absolutních četností odpovědí na položky potřeby vyhnouti se neúspěchu.	121
<i>Obrázek 11.</i>	Pruhový graf poměru odpovědí na škále u zrakového stylu učení.	122
<i>Obrázek 12.</i>	Pruhový graf poměru odpovědí na škále u sluchového stylu učení.	123
<i>Obrázek 13.</i>	Pruhový graf poměru odpovědí na škále u dotykového/pohybového stylu učení.	124
<i>Obrázek 14.</i>	Pruhový graf poměru odpovědí na škále u preference společného učení.	125
<i>Obrázek 15.</i>	Pruhový graf poměru odpovědí na škále u stylu preference samostatného učení.	126
<i>Obrázek 16.</i>	Pruhový graf poměru odpovědí na škále u orientace na uzavřené úkoly.	127
<i>Obrázek 17.</i>	Pruhový graf poměru odpovědí na škále u orientace na otevřené úkoly.	128
<i>Obrázek 18.</i>	Pruhový graf poměru odpovědí na škále u stylu učení se zaměřením na celek.	129
<i>Obrázek 19.</i>	Pruhový graf poměru odpovědí na škále u stylu učení se zaměřením na detaily.	129
<i>Obrázek 20.</i>	Jednotlivé strategie učení se angličtině seřazené dle průměrné četnosti používání.	132
<i>Obrázek 21.</i>	Rozdíly v používání strategií učení dle školy.	134
<i>Obrázek 22.</i>	Krabicový graf genderových rozdílů v používání strategií učení se angličtině.	134
<i>Obrázek 23.</i>	Průměrné pořadí používání strategií učení se poslechu.	136

<i>Obrázek 24.</i>	Průměrné pořadí používání strategií učení se čtení.	136
<i>Obrázek 25.</i>	Průměrné pořadí používání strategií učení se mluvení.	137
<i>Obrázek 26.</i>	Průměrné pořadí používání strategií učení se psaní.	139
<i>Obrázek 27.</i>	Průměrné pořadí používání strategií učení se slovní zásobě a strategií překladu.	140
<i>Obrázek 28.</i>	Známka žáků z anglického jazyka, matematiky a českého jazyka.	143
<i>Obrázek 29.</i>	Pořadí zvládnutí řečových dovedností dle žákova pohledu.	144
<i>Obrázek 30.</i>	Úspěšnost žáků ve zkráceném testu KET z angličtiny.	145
<i>Obrázek 31.</i>	Procentuální úspěšnost žáků v testových úlohách KET.	147
<i>Obrázek 32.</i>	Rozdíly mezi školami ve výsledcích testu KET.	150
<i>Obrázek 33.</i>	Rozdíly mezi školami ve výsledcích testu KET: mluvení.	150
<i>Obrázek 34.</i>	Krabicový graf genderových rozdílů ve skóre KET (z dovedností).	150
<i>Obrázek 35.</i>	Procentuální používání a podpora strategií učení se angličtině.	180
<i>Obrázek 36.</i>	Krabicový graf podpory a používání strategií učení.	180
<i>Obrázek 37.</i>	Procentuální používání a podpora strategií u řečových dovedností.	181
<i>Obrázek 38.</i>	Průměrná podpora a používání strategií poslechu.	183
<i>Obrázek 39.</i>	Průměrná podpora a používání strategií čtení.	185
<i>Obrázek 40.</i>	Průměrná podpora a používání strategií mluvení.	186
<i>Obrázek 41.</i>	Průměrná podpora a používání strategií psaní.	189
<i>Obrázek 42.</i>	Průměrná podpora a používání strategií slovní zásoby a překladu.	189
<i>Obrázek 43.</i>	Absolutní četnosti žáků dle strategií, výkonové motivace a skóre KET.	203
<i>Obrázek 44.</i>	Počet jednotek analýzy (výroků) u jednotlivých řečových dovedností.	207
<i>Obrázek 45.</i>	Zastoupení oblastí kategoriálního systému: poslech.	210
<i>Obrázek 46.</i>	Absolutní četnost výskytu analyzovaných kategorií druhého řádu: poslech.	213
<i>Obrázek 47.</i>	Analyzované žákovské strategie užívání jazyka druhého řádu ve fázi <i>před poslechem</i> : dle četnosti výskytu.	214
<i>Obrázek 48.</i>	Analyzované žákovské strategie užívání jazyka druhého řádu ve fázi <i>během poslechu</i> : dle četnosti výskytu.	215
<i>Obrázek 49.</i>	Analyzované žákovské strategie užívání jazyka druhého řádu ve fázi <i>po poslechu</i> : dle četnosti výskytu.	220
<i>Obrázek 50.</i>	Absolutní četnost výskytu analyzovaných kategorií druhého řádu u úspěšných žáků: poslech.	225
<i>Obrázek 51.</i>	Absolutní četnost výskytu analyzovaných kategorií druhého řádu u neúspěšných žáků: poslech.	229
<i>Obrázek 52.</i>	Absolutní četnost výskytu typických kategorií druhého řádu: poslech.	233
<i>Obrázek 53.</i>	Zastoupení oblastí kategoriálního systému: čtení.	242
<i>Obrázek 54.</i>	Absolutní četnost výskyt analyzovaných kategorií druhého řádu: čtení.	245

<i>Obrázek 55.</i> Analyzované žákovské strategie užívání jazyka druhého řádu ve fázi <i>před čtením</i> : dle četnosti výskytu.	246
<i>Obrázek 56.</i> Analyzované žákovské strategie užívání jazyka druhého řádu ve fázi <i>během čtení</i> : dle četnosti výskytu.	249
<i>Obrázek 57.</i> Rozložení užívání strategie zaměření se na specifické informace do úkolů.	250
<i>Obrázek 58.</i> Rozložení užívání strategie čtení s cílem detailního porozumění do úkolů.	250
<i>Obrázek 59.</i> Analyzované žákovské strategie užívání jazyka druhého řádu ve fázi <i>po čtení</i> : dle četnosti výskytu.	252
<i>Obrázek 60.</i> Absolutní četnost výskytu analyzovaných kategorií druhého řádu u úspěšných žáků: čtení.	256
<i>Obrázek 61.</i> Absolutní četnost výskytu analyzovaných kategorií druhého řádu u neúspěšných žáků: čtení.	260
<i>Obrázek 62.</i> Rozložení kategorií druhého řádu dle četnosti: čtení.	265
<i>Obrázek 63.</i> Zastoupení oblastí kategoriálního systému: mluvení.	272
<i>Obrázek 64.</i> Absolutní četnost žákovských strategií užívání jazyka: mluvení	275
<i>Obrázek 65.</i> Analyzované žákovské strategie užívání jazyka druhého řádu ve fázi <i>před mluvením</i> : dle četnosti výskytu.	276
<i>Obrázek 66.</i> Analyzované žákovské strategie užívání jazyka druhého řádu ve fázi <i>během mluvení</i> : dle četnosti výskytu.	278
<i>Obrázek 67.</i> Absolutní četnost výskytu analyzovaných kategorií druhého řádu u úspěšných žáků: mluvení.	284
<i>Obrázek 68.</i> Absolutní četnost výskytu analyzovaných kategorií druhého řádu u neúspěšných žáků: mluvení.	287
<i>Obrázek 69.</i> Rozložení kategorií druhého řádu dle četností výskytu: mluvení.	292
<i>Obrázek 70.</i> Zastoupení oblastí kategoriálního systému: psaní.	299
<i>Obrázek 71.</i> Absolutní četnost žákovských strategií užívání jazyka: psaní.	302
<i>Obrázek 72.</i> Analyzované žákovské strategie užívání jazyka druhého řádu ve fázi <i>před psaním</i> : dle četnosti výskytu.	303
<i>Obrázek 73.</i> Analyzované žákovské strategie užívání jazyka druhého řádu ve fázi <i>během psaní</i> : dle četnosti výskytu.	305
<i>Obrázek 74.</i> Analyzované žákovské strategie užívání jazyka druhého řádu ve fázi <i>po psaní</i> : dle četnosti výskytu.	306
<i>Obrázek 75.</i> Absolutní četnost výskytu analyzovaných kategorií druhého řádu u úspěšných žáků: psaní.	309
<i>Obrázek 76.</i> Absolutní četnost výskytu analyzovaných kategorií druhého řádu u neúspěšných žáků: psaní.	312
<i>Obrázek 77.</i> Rozložení kategorií druhého řádu dle četností výskytu: psaní.	316

Seznam tabulek

Tabulka 1	
<i>Výzkumné proměnné a metody sběru dat</i>	48
Tabulka 2	
<i>Stupnice pro hodnocení úkolů KET9 a KET10 na mluvení (zdroj: KET, 2008)</i>	65
Tabulka 3	
<i>Stupnice pro hodnocení úkolu KET na psaní (zdroj: KET, 2008)</i>	65
Tabulka 4	
<i>Míra shody mezi naší hodnotitelkou a testerkou u úkolu KET9 na mluvení</i>	68
Tabulka 5	
<i>Systematické vyšší skórování řešení úloh naší hodnotitelkou</i>	68
Tabulka 6	
<i>Spearmanův korelační koeficient shody hodnotitelek KET úkolu na mluvení</i>	69
Tabulka 7	
<i>Procentuální míra shody naší hodnotitelky a testerky KET u hodnocení písemného projevu</i>	70
Tabulka 8	
<i>Analýza systematického nadhodnocování/podhodnocování hodnotiteli (úkol KET5 na psaní)</i>	70
Tabulka 9	
<i>Úspěšnost za dovednost versus úspěšnost za všechny úkoly v dovednosti</i>	72
Tabulka 10	
<i>Kategoriální systém strategií užívaných žáky při řešení jazykových úkolů KET: poslech (úkoly KET6, 7 a 8)</i>	81
Tabulka 11	
<i>Kategoriální systém strategií užívaných žáky při řešení jazykových úkolů KET: čtení (úkoly KET1, 2, 3 a 4)</i>	85
Tabulka 12	
<i>Kategoriální systém strategií užívaných žáky při řešení úkolů KET: mluvení – mluvená interakce (úkoly KET9 a 10)</i>	90
Tabulka 13	
<i>Kategoriální systém strategií užívaných žáky při řešení jazykových úkolů KET: psaní – písemný projev (úkol KET5)</i>	94
Tabulka 14	
<i>Ověřování kategoriálních systémů: míra shody mezi kódovateli</i>	99

Tabulka 15	
<i>Deskriptivní statistika postojů k anglickému jazyku jako školnímu předmětu</i>	108
Tabulka 16	
<i>Spearmanův koeficient pořadové korelace postojů k anglickému jazyku jako školnímu předmětu</i>	110
Tabulka 17	
<i>Deskriptivní statistika učební motivace žáků v anglickém jazyce</i>	112
Tabulka 18	
<i>Spearmanův koeficient korelace položek učební motivace</i>	114
Tabulka 19	
<i>Porovnání průměru výkonové motivace s referenční normou</i>	115
Tabulka 20	
<i>Pohnutky k učení se angličtině</i>	116
Tabulka 21	
<i>Deskriptivní statistika potřeby úspěšného výkonu a vyhnutí se neúspěchu</i>	117
Tabulka 22	
<i>Deskriptivní statistika položek potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnutí se neúspěchu</i>	119
Tabulka 23	
<i>Deskriptivní statistika zrakového stylu učení</i>	123
Tabulka 24	
<i>Deskriptivní statistika sluchového stylu učení</i>	124
Tabulka 25	
<i>Deskriptivní statistika dotykového/pohybového stylu učení</i>	125
Tabulka 26	
<i>Deskriptivní statistika stylu s preferencí společného učení</i>	126
Tabulka 27	
<i>Deskriptivní statistika stylu s preferencí samostatného učení</i>	127
Tabulka 28	
<i>Deskriptivní statistika u orientace na uzavřené úkoly</i>	127
Tabulka 29	
<i>Deskriptivní statistika u orientace na otevřené úkoly</i>	128
Tabulka 30	
<i>Deskriptivní statistika u stylu učení se zaměřením na celek</i>	129
Tabulka 31	
<i>Deskriptivní statistika u stylu učení se zaměřením na detaily</i>	130

Tabulka 32	
<i>Deskriptivní statistika strategií učení se poslechu</i>	135
Tabulka 33	
<i>Deskriptivní statistika strategií učení se čtení</i>	136
Tabulka 34	
<i>Deskriptivní statistika strategií učení se mluvení</i>	138
Tabulka 35	
<i>Deskriptivní statistika strategií učení se psaní</i>	139
Tabulka 36	
<i>Deskriptivní statistika strategií učení se slovní zásobě</i>	141
Tabulka 37	
<i>Deskriptivní statistika strategií překladu</i>	141
Tabulka 38	
<i>Úspěšnost ve zkráceném testu KET</i>	145
Tabulka 39	
<i>Procentuální úspěšnost žáků v testových úlohách KET</i>	146
Tabulka 40	
<i>Skóre z testových úloh KET z angličtiny</i>	147
Tabulka 41	
<i>Vzájemné korelace skóre KET (Spearmanův korelační koeficient)</i>	148
Tabulka 42	
<i>Spearmanův korelační koeficient: skóre KET a známky</i>	148
Tabulka 43	
<i>Spearmanův korelační koeficient: skóre KET a zdatnost v řečových dovednostech</i>	149
Tabulka 44	
<i>T-test genderových rozdílů ve skóre z testu KET</i>	150
Tabulka 45	
<i>Mann-Whitney U-test genderových rozdílů ve skóre z psaní a mluvení</i>	151
Tabulka 46	
<i>Spearmanův koeficient korelace pro strategie poslechu a výsledky vzdělávání</i>	155
Tabulka 47	
<i>Spearmanův koeficient korelace pro strategie čtení a výsledky vzdělávání</i>	157
Tabulka 48	
<i>Spearmanův koeficient korelace pro strategie mluvení a výsledky vzdělávání</i>	159
Tabulka 49	
<i>Spearmanův koeficient korelace pro strategie psaní a výsledky vzdělávání</i>	161

Tabulka 50	
<i>Spearmanův koeficient korelace pro strategie slovní zásoby a překladu a vzdělávací výsledky</i>	163
Tabulka 51	
<i>Korelace strategií učení se vzdělávacími výsledky při $R \geq 0,25$, $p < 0,05$</i>	164
Tabulka 52	
<i>Korelace položek strategií učení a postojů k předmětu a předpokladů pro výkon ($R > 0,20$)</i>	168
Tabulka 53	
<i>Spearmanův korelační koeficient: vztah strategií poslechu a výkonové motivace</i>	171
Tabulka 54	
<i>Spearmanův korelační koeficient: vztah strategií čtení a výkonové motivace</i>	172
Tabulka 55	
<i>Spearmanův korelační koeficient: vztah strategií mluvení a výkonové motivace</i>	173
Tabulka 56	
<i>Spearmanův korelační koeficient: vztah strategií psaní a výkonové motivace</i>	174
Tabulka 57	
<i>Spearmanova korelace: vztah strategií slovní zásoby a překladu a výkonové motivace</i>	175
Tabulka 58	
<i>Procentuální rozdíl v podpoře a používání strategií u řečových dovedností</i>	181
Tabulka 59	
<i>Deskriptivní statistika podpory a používání strategií poslechu v angličtině</i>	182
Tabulka 60	
<i>Deskriptivní statistika podpory a používání strategií čtení v angličtině</i>	184
Tabulka 61	
<i>Deskriptivní statistika podpory a používání strategií mluvení v angličtině</i>	186
Tabulka 62	
<i>Deskriptivní statistika podpory a používání strategií psaní v angličtině</i>	187
Tabulka 63	
<i>Deskriptivní statistika podpory a používání strategií slovní zásoby a překladu</i>	189
Tabulka 64	
<i>Spearmanův koeficient korelace: postoje k anglickému jazyku, předpoklady pro výkon a vzdělávací výsledky</i>	191
Tabulka 65	
<i>Spearmanův korelační koeficient učební motivace a výsledků vzdělávání</i>	192

Tabulka 66	
<i>Spearmanův korelační koeficient jednotlivých učebních pohnutek a výsledků vzdělávání</i>	193
Tabulka 67	
<i>Spearmanův koeficient korelace: vztah výkonové motivace a indikátorů vzdělávacích výsledků</i>	194
Tabulka 68	
<i>Spearmanův koeficient korelace: vztah položek potřeby úspěšného výkonu a indikátorů vzdělávacích výsledků</i>	194
Tabulka 69	
<i>Spearmanův koeficient korelace: vztah položek potřeby vyhnutí se neúspěchu a indikátorů vzdělávacích výsledků</i>	195
Tabulka 70	
<i>Spearmanův koeficient pořadové korelace: zrakový styl a vzdělávací výsledky</i>	196
Tabulka 71	
<i>Spearmanův koeficient pořadové korelace: sluchový styl a vzdělávací výsledky</i>	197
Tabulka 72	
<i>Spearmanův koeficient pořadové korelace: styl dotykový/pohybový styl a vzdělávací výsledky</i>	197
Tabulka 73	
<i>Spearmanův koeficient pořadové korelace: styl s preferencí společného učení a vzdělávací výsledky</i>	198
Tabulka 74	
<i>Spearmanův koeficient pořadové korelace: styl s preferencí samostatného učení a vzdělávací výsledky</i>	198
Tabulka 75	
<i>Spearmanův koeficient pořadové korelace: styl s orientací na uzavřenost situace a vzdělávací výsledky</i>	199
Tabulka 76	
<i>Spearmanův koeficient pořadové korelace: styl s orientací na otevřenost situací a vzdělávací výsledky</i>	200
Tabulka 77	
<i>Spearmanův koeficient pořadové korelace: styl zaměření na celek a vzdělávací výsledky</i>	200
Tabulka 78	
<i>Spearmanův koeficient pořadové korelace: styl zaměření na detaily a vzdělávací výsledky</i>	201
Tabulka 79	
<i>Četnosti strategií, výkonové motivace, KET a známky z anglického jazyka</i>	203

Tabulka 80	
<i>Souhrnná tabulka četností strategií, výkonové motivace a skóre KET</i>	204
Tabulka 81	
<i>Souhrnná tabulka četností strategií, výkonové motivace, skóre KET a známky z anglického jazyka</i>	204
Tabulka 82	
<i>Souhrnná tabulka četností známky a úspěšnosti v testu KET</i>	205
Tabulka 83	
<i>Četnosti úspěšnosti v testu KET a výkonové motivace u žáků s dobrou známkou z anglického jazyka</i>	205
Tabulka 84	
<i>Horní kvartily četností kategorií strategií druhého řádu</i>	208
Tabulka 85	
<i>Horní kvartily četností kategorií strategií druhého řádu u úspěšných a neúspěšných žáků</i>	209
Tabulka 86	
<i>Četnost výskytu kategorií druhého řádu: poslech</i>	210
Tabulka 87	
<i>Přehled analyzovaných žákovských strategií užívání jazyka druhého řádu: poslech.</i>	212
Tabulka 88	
<i>Žákovské strategie užívání jazyka ve fázi před poslechem</i>	214
Tabulka 89	
<i>Žákovské strategie užívání jazyka ve fázi během poslechu</i>	216
Tabulka 90	
<i>Žákovské strategie užívání jazyka ve fázi po poslechu</i>	220
Tabulka 91	
<i>Ostatní žákovské strategie užívání jazyka ve všech fázích poslechu</i>	222
Tabulka 92	
<i>Přehled úspěšných a neúspěšných žáků v dovednosti poslechu.</i>	223
Tabulka 93	
<i>Četnost výskytu kategorií druhého řádu u úspěšných žáků: poslech.</i>	224
Tabulka 94	
<i>Přehled žákovských strategií užívání jazyka na úrovni druhého řádu: neúspěšní žáci: poslech</i>	228
Tabulka 95	
<i>Subjektivní hodnocení úkolu nebo problémů s úkolem: poslech</i>	231

Tabulka 96	
<i>Četnosti výskytu kategorie subjektivního hodnocení u úspěšných a neúspěšných žáků: poslech</i>	231
Tabulka 97	
<i>Přehled typických žákovských strategií užívání jazyka druhého řádu: poslech</i>	234
Tabulka 98	
<i>Ukázka sekvence typických strategií u vybraného žáka (Ž63): poslech</i>	235
Tabulka 99	
<i>Přehled typických žákovských strategií užívání jazyka druhého řádu u úspěšných žáků: poslech</i>	236
Tabulka 100	
<i>Ukázka sekvence typických strategií u vybraného úspěšného žáka (Ž47): poslech</i>	238
Tabulka 101	
<i>Přehled typických žákovských strategií užívání jazyka druhého řádu u neúspěšných žáků: poslech</i>	239
Tabulka 102	
<i>Ukázka sekvence typických strategií u vybraného neúspěšného žáka (Ž68): poslech</i>	241
Tabulka 103	
<i>Četnost výskytu kategorií druhého řádu: čtení</i>	243
Tabulka 104	
<i>Přehled analyzovaných žákovských strategií užívání jazyka druhého řádu: čtení</i>	244
Tabulka 105	
<i>Žákovské strategie užívání jazyka ve fázi před čtením</i>	246
Tabulka 106	
<i>Žákovské strategie užívání jazyka ve fázi během čtení</i>	248
Tabulka 107	
<i>Žákovské strategie užívání jazyka ve fázi po čtení</i>	251
Tabulka 108	
<i>Ostatní žákovské strategie užívání jazyka ve všech fázích čtení</i>	254
Tabulka 109	
<i>Počty úspěšných a neúspěšných žáků v dovednosti čtení</i>	254
Tabulka 110	
<i>Četnost výskytu kategorií druhého řádu u úspěšných žáků: čtení</i>	255
Tabulka 111	
<i>Četnost výskytu kategorií druhého řádu u neúspěšných žáků: čtení</i>	259

Tabulka 112	
<i>Subjektivní hodnocení úkolu nebo problémů s úkolem: čtení</i>	263
Tabulka 113	
<i>Četnosti výskytu kategorie subjektivního hodnocení u úspěšných a neúspěšných žáků: čtení</i>	263
Tabulka 114	
<i>Přehled typických žákovských strategií užívání jazyka druhého řádu: čtení</i>	265
Tabulka 115	
<i>Ukázka sekvence typických strategií u vybraného žáka (Ž62): čtení</i>	267
Tabulka 116	
<i>Přehled typických žákovských strategií užívání jazyka druhého řádu u úspěšných žáků: čtení</i>	267
Tabulka 117	
<i>Ukázka sekvence typických strategií u vybraného úspěšného žáka (Ž54): čtení</i>	268
Tabulka 118	
<i>Přehled typických žákovských strategií užívání jazyka druhého řádu u neúspěšných žáků: čtení</i>	268
Tabulka 119	
<i>Ukázka sekvence typických strategií u vybraného neúspěšného žáka (Ž77): čtení</i>	270
Tabulka 120	
<i>Četnosti výskytu kategorií druhého řádu: mluvení</i>	273
Tabulka 121	
<i>Přehled analyzovaných žákovských strategií užívání jazyka druhého řádu: mluvení</i>	274
Tabulka 122	
<i>Žákovské strategie užívání jazyka ve fázi před mluvením</i>	276
Tabulka 123	
<i>Žákovské strategie užívání jazyka ve fázi během mluvení</i>	278
Tabulka 124	
<i>Ostatní žákovské strategie užívání jazyka v rámci všech fází mluvení</i>	281
Tabulka 125	
<i>Přehled úspěšných a neúspěšných žáků v dovednosti mluvení</i>	282
Tabulka 126	
<i>Četnost výskytu kategorií druhého řádu u úspěšných žáků: mluvení</i>	283
Tabulka 127	
<i>Četnost výskytu kategorií druhého řádu u neúspěšných žáků: mluvení</i>	286

Tabulka 128	
<i>Subjektivní hodnocení úkolu nebo problém s úkolem: mluvení</i>	290
Tabulka 129	
<i>Četnosti výskytu kategorie subjektivního hodnocení u úspěšných a neúspěšných žáků: mluvení</i>	290
Tabulka 130	
<i>Přehled typických žákovských strategií užívání jazyka druhého řádu: mluvení</i>	293
Tabulka 131	
<i>Ukázka sekvence typických strategií u vybraného žáka (Ž22): mluvení</i>	294
Tabulka 132	
<i>Přehled typických žákovských strategií užívání jazyka druhého řádu u úspěšných žáků: mluvení</i>	294
Tabulka 133	
<i>Ukázka sekvence typických strategií u vybraného úspěšného žáka (Ž35): mluvení</i>	296
Tabulka 134	
<i>Přehled typických žákovských strategií užívání jazyka druhého řádu u neúspěšných žáků: mluvení</i>	297
Tabulka 135	
<i>Ukázka sekvence typických strategií u vybraného neúspěšného žáka (Ž7): mluvení</i>	298
Tabulka 136	
<i>Četnosti výskytu kategorií druhého řádu: psaní</i>	300
Tabulka 137	
<i>Přehled analyzovaných žákovských strategií užívání jazyka druhého řádu: psaní</i>	301
Tabulka 138	
<i>Žákovské strategie užívání jazyka ve fázi před psaním</i>	303
Tabulka 139	
<i>Žákovské strategie užívání jazyka ve fázi během psaní</i>	304
Tabulka 140	
<i>Žákovské strategie užívání jazyka ve fázi po psaní</i>	306
Tabulka 141	
<i>Ostatní žákovské strategie užívání jazyka v rámci všech fází psaní</i>	307
Tabulka 142	
<i>Přehled úspěšných a neúspěšných žáků v dovednosti psaní</i>	308
Tabulka 143	
<i>Četnost výskytu kategorií druhého řádu u úspěšných žáků: psaní</i>	309

Tabulka 144	
<i>Četnost výskytu kategorií druhého řádu u neúspěšných žáků: psaní</i>	312
Tabulka 145	
<i>Subjektivní hodnocení úkolu nebo problémů s úkolem: psaní</i>	314
Tabulka 146	
<i>Četnosti výskytu kategorie subjektivního hodnocení u úspěšných a neúspěšných žáků: psaní</i>	315
Tabulka 147	
<i>Přehled typických žákovských strategií užívání jazyka druhého řádu: psaní</i>	316
Tabulka 148	
<i>Ukázka sekvence typických strategií u vybraného žáka (Ž48): psaní</i>	316
Tabulka 149	
<i>Přehled typických žákovských strategií užívání jazyka druhého řádu u úspěšných žáků: psaní</i>	318
Tabulka 150	
<i>Ukázka sekvence typických strategií u vybraného úspěšného žáka (Ž15): psaní</i>	319
Tabulka 151	
<i>Přehled typických žákovských strategií užívání jazyka druhého řádu u neúspěšných žáků: psaní</i>	320
Tabulka 152	
<i>Ukázka sekvence typických strategií u vybraného neúspěšného žáka (Ž10): psaní</i>	321
Tabulka 153	
<i>Sekvence strategií užitých žáky při řešení poslechového úkolu KET8</i>	325
Tabulka 154	
<i>Příklad pětičlenné sekvence strategií užitých při řešení úkolu KET8 na poslech (žákyně 31)</i>	327
Tabulka 155	
<i>Příklad čtyřčlenné sekvence strategií užitých při řešení úkolu KET8 na poslech (žák 54)</i>	327
Tabulka 156	
<i>Příklad čtyřčlenné sekvence strategií užitých při řešení úkolu KET8 na poslech (žák 77)</i>	328
Tabulka 157	
<i>Příklad tříčlenné sekvence strategií užitých při řešení úkolu KET8 na poslech (žák 64)</i>	328
Tabulka 158	
<i>Sekvence strategií užitých žáky při řešení úkolu KET1 na čtení</i>	331
Tabulka 159	
<i>Příklad šestičlenné sekvence strategií užitých při řešení úkolu KET1 na čtení (žákyně 13)</i>	333

Tabulka 160	
<i>Příklad pětičlenné sekvence strategií užitých k řešení úkolu KET1 na čtení (žákyně 37)</i>	333
Tabulka 161	
<i>Příklad čtyřčlenné sekvence strategií užitých k řešení úkolu KET1 na čtení (žákyně 46)</i>	334
Tabulka 162	
<i>Příklad tříčlenné sekvence strategií užitých k řešení úkolu KET1 na čtení (žákyně 32)</i>	334
Tabulka 163	
<i>Sekvence strategií užitých žáky při řešení úkolu KET9 na mluvení</i>	337
Tabulka 164	
<i>Příklad sedmičlenné sekvence strategií užitých k řešení úkolu KET9 na mluvení (žákyně 35)</i>	341
Tabulka 165	
<i>Příklad šestičlenné sekvence strategií užitých k řešení úkolu KET9 na mluvení (žák 56)</i>	342
Tabulka 166	
<i>Příklad pětičlenné sekvence strategií užitých k řešení úkolu KET9 na mluvení (žákyně 55)</i>	342
Tabulka 167	
<i>Příklad čtyřčlenné sekvence strategií užitých k řešení úkolu KET9 na mluvení (žákyně 22)</i>	342
Tabulka 168	
<i>Příklad tříčlenné sekvence strategií užitých k řešení úkolu KET9 na mluvení (žákyně 50)</i>	343
Tabulka 169	
<i>Sekvence strategií užitých žáky při řešení úkolu KET5 z psaní</i>	345
Tabulka 170	
<i>Příklad pětičlenné sekvence strategií užitých k řešení úkolu KET5 na psaní (žákyně 37)</i>	347
Tabulka 171	
<i>Příklad čtyřčlenné sekvence strategií užitých k řešení úkolu KET5 na psaní (žák 61)</i>	348
Tabulka 172	
<i>Příklad tříčlenné sekvence strategií užitých k řešení úkolu KET5 na psaní (žákyně 30)</i>	348

Seznam příloh

Příloha 1	
Upravená verze dotazníku Strategie učení se cizímu jazyku	417
Příloha 2	
Vybrané jazykové úkoly testu Key English Test for Schools (KET, 2008)	419
Příloha 3	
Šablony pro písemný záznam strategií užitých při řešení jazykového úkolu testu KET (pro žáky)	429
Příloha 4	
Dotazník postojů k anglickému jazyku jako předmětu, dotazník předpokladů pro školní výkon v anglickém jazyce, dotazník učební motivace v anglickém jazyce, dotazník výkonové motivace v anglickém jazyce	430
Příloha 5	
Dotazník stylů učení se angličtině	432
Příloha 6	
Demografický dotazník o učení se angličtině	434
Příloha 7	
Dotazník podpory strategií učení se angličtině (pro učitele)	435
Příloha 8	
Záznamový arch k výzkumu (pro výzkumníky)	437
Příloha 9	
Informace pro učitele k administraci nástrojů ve třídách.	438
Příloha 10	
Standardizované parametry modelu CFA strategií poslechu (regresní koeficienty, korelace)	441
Příloha 11	
Standardizované parametry modelu CFA strategií čtení (regresní koeficienty, korelace)	442
Příloha 12	
Standardizované parametry modelu CFA strategií čtení (s korelací reziduí).	442
Příloha 13	
Standardizované parametry modelu CFA strategií mluvení (regresní koeficienty, korelace)	443
Příloha 14	
Sutinový graf pro škálu strategií mluvení	443
Příloha 15	
Exploratorní faktorová analýza škály strategií mluvení	444

Příloha 16	
Standardizované parametry modelu strategií psaní (regresní koeficienty, korelace)	444
Příloha 17	
Standardizované parametry modelu strategií slovní zásoby (regresní koeficienty, korelace)	445
Příloha 18	
Korelační matice strategií překladu	445
Příloha 19	
Standardizované parametry modelu strategií slovní zásoby (regresní koeficienty, korelace)	445
Příloha 20	
Explorační faktorová analýza dotazníku na strategie učení v angličtině	446
Příloha 21	
Faktorové náboje pro škálu postojů k předmětu	447
Příloha 22	
Faktorové náboje pro škálu předpokladů pro výkon v anglickém jazyce	448
Příloha 23	
Faktorové náboje u škály učební motivace	448
Příloha 24	
Faktorové náboje u výkonové motivace	448
Příloha 25	
Vlastní čísla (faktorová analýza výkonové motivace)	449
Příloha 26	
Standardizované parametry modelu (regresní koeficienty, korelace): škály smyslových modalit stylů učení	449
Příloha 27	
Modifikovaný model pro škály stylu učení podle preferované smyslové modalit – zrakový, sluchový, dotykový/pohybový	450
Příloha 28	
Reliabilita škál smyslových modalit stylů učení	451
Příloha 29	
Standardizované parametry modelu (regresní koeficienty, korelace): škály stylů učení vycházejících z přístupu žáků k učebním situacím (extravertnost, introvertnost)	452
Příloha 30	
Matice korelací mezi položkami škály stylu učení založeném na extraverci a introverzi	452
Příloha 31	
Reliabilita škál stylu učení podle přístupu k učebním situacím	453

Příloha 32	
Standardizované parametry modelu (regresní koeficienty, korelace):	
škála stylu učení dle preference uzavřenosti nebo otevřenosti učební situace	453
Příloha 33	
Reliabilita škál stylu učení dle preference uzavřenosti nebo otevřenosti učební situace . . .	453
Příloha 34	
Standardizované parametry modelu (regresní koeficienty, korelace):	
škály stylů učení podle přijímání informací (zaměření na celek nebo části)	454
Příloha 35	
Standardizované parametry modifikovaného modelu:	
škály stylů učení podle přijímání informací (zaměření na celek nebo části)	454
Příloha 36	
Reliabilita škál stylů učení dle zaměření na celek či části	455
Příloha 37	
Shoda naší hodnotitelky s testerkou KET (hodnocení půlbody vs. zaokrouhlení)	
u úkolů na mluvení	455
Příloha 38	
Porovnání zaokrouhleného hodnocení testerky KET a naší hodnotitelky	
u úkolu KET9 na mluvení (gramatika a slovní zásoba)	456
Příloha 39	
Porovnání zaokrouhleného hodnocení testerky KET a naší hodnotitelky	
u úkolu KET9 na mluvení (výslovnost)	456
Příloha 40	
Porovnání zaokrouhleného hodnocení testerky KET a naší hodnotitelky	
u úkolu KET9 na mluvení (interaktivní komunikace)	457
Příloha 41	
Porovnání zaokrouhleného hodnocení testerky KET a naší hodnotitelky	
u úkolu na mluvení (celkové hodnocení mluveného projevu žáků)	457
Příloha 42	
Porovnání hodnocení úkolu KET5 na psaní naší hodnotitelkou a testerkou KET	458
Příloha 43	
Porovnání hodnocení psaného projevu testerkou KET a naší hodnotitelkou	458
Příloha 44	
Ukázka pilotážní verze šablon na strategie s odlišením myšlenek a postupů	459
Příloha 45	
Příklad popisu strategií v šabloně u dívky v pilotáži u úkolu KET1 (čtení)	459
Příloha 46	
Příklad popisu strategií v šabloně u dívky v pilotáži u úkolu KET3 (čtení)	460

Příloha 47	
Spearmanův korelační koeficient pro vztah stylů učení a strategií poslechu.	460
Příloha 48	
Spearmanův korelační koeficient pro vztah stylů učení a strategií čtení.	461
Příloha 49	
Spearmanův korelační koeficient pro vztah stylů učení a strategií mluvení	461
Příloha 50	
Spearmanův korelační koeficient pro vztah stylů učení a strategií psaní	462
Příloha 51	
Spearmanův korelační koeficient pro vztah stylů učení a strategií slovní zásoby a překladu	462
Příloha 52	
Ukázka zdrojových dat pro analýzu sekvencí postupů a strategií žáků u dovednosti psaní. . .	463
Příloha 53	
Sekvence strategií užitých žáky při řešení úkolu KET6 (poslech)	465
Příloha 54	
Sekvence strategií užitých žáky při řešení úkolu KET7 (poslech)	465
Příloha 55	
Sekvence strategií užitých žáky při řešení úkolu KET2 (čtení).	466
Příloha 56	
Sekvence strategií užitých žáky při řešení úkolu KET3 (čtení).	467
Příloha 57	
Sekvence strategií užitých žáky při řešení úkolu KET4 (čtení).	468
Příloha 58	
Sekvence strategií užitých žáky při řešení úkolu KET10 (mluvení)	469

Přílohy

Příloha 1

Upravená verze dotazníku Strategie učení se cizímu jazyku. Dotazník pro žáky 5. až 9. ročníků základní školy (Vlčková & Příkrylová, 2011) na anglický jazyk

Pozn.: Jedná se o volnou adaptaci dotazníku *Young Learners Language Strategy Use Survey* (Cohen & Oxford, 2002).

Jak se učím cizí jazyk

Uvedené věty vyjadřují, jak se lidé učí anglicky. Věty se týkají postupů při učení ve škole, ale i mimo školu. Zakroužkuj ano, pokud tě věta popisuje. Zakroužkuj ne, pokud tě věta nepopisuje.

Co dělám, abych procvičoval/a poslech:

- | | |
|---|----------|
| 1. Poslouchám písničky nebo rádio v angličtině. | ano – ne |
| 2. Sleduji televizní pořady nebo video v angličtině. | ano – ne |
| 3. Poslouchám angličtinu, když slyším lidi někde mluvit anglicky. | ano – ne |

POSLECH

Co dělám, abych rozuměl/a vyslovovaným hláskám:

- | | |
|--|----------|
| 4. Hledám hlásky nebo slova v angličtině, které se vyslovují podobně jako v češtině. | ano – ne |
| 5. Snažím se zapamatovat si výslovnost neznámé hlásky nebo slova, které slyším. | ano – ne |

Co dělám, abych rozuměl/a tomu, co slyším:

- | | |
|--|----------|
| 6. Snažím se zachytit důležitá slova. | ano – ne |
| 7. Zaměřuji se na to, co potřebuji. | ano – ne |
| 8. Snažím se zachytit slova, která se opakují. | ano – ne |

Co dělám, když stále nerozumím tomu, co někdo říká:

- | | |
|--|----------|
| 9. Požádám o zopakování. | ano – ne |
| 10. Požádám o zpomalení. | ano – ne |
| 11. Zeptám se. | ano – ne |
| 12. Odhadnu význam z tónu hlasu (např. rozzlobený, nebo šťastný). | ano – ne |
| 13. Odhadnu význam z toho, jak se ten člověk pohybuje, nebo stojí. | ano – ne |
| 14. Odhadnu význam z toho, co už bylo řečeno. | ano – ne |

Co dělám, abych si zapamatoval/a nová slovíčka:

- | | |
|--|----------|
| 15. Seskupuji si slovíčka podle slovních druhů. | ano – ne |
| 16. Propojím si výslovnost nového slovíčka s výslovností slova, které už znám. | ano – ne |
| 17. Používám rýmy, abych si nová slovíčka zapamatoval/a. | ano – ne |
| 18. Představím si obrázek nového slovíčka v mysli. | ano – ne |
| 19. Napiši nové slovíčko ve větě. | ano – ne |
| 20. Píši si těžká slovíčka na kartičky. | ano – ne |
| 21. Nejprve si nová slovíčka několikrát projdu. | ano – ne |
| 22. Později si opakují dříve naučená slovíčka. | ano – ne |

SLOVNÍ ZÁSOPA

Co dělám, abych procvičoval/a mluvení:

- | | |
|---|----------|
| 23. Procvičuji výslovnost, dokud slovo neumím vyslovit dobře. | ano – ne |
| 24. Napodobuji způsob, jakým mluví rodilí mluvčí. | ano – ne |
| 25. Říkám si nové výrazy nahlas. | ano – ne |
| 26. Při mluvení si procvičuji novou gramatiku. | ano – ne |

MLUVENÍ

Co dělám, když mluvím s jinými lidmi:

27. Změním téma, když neznám slovíčka, která potřebuji. ano – ne
28. Předem si plánuji, co řeknu. ano – ne
29. Požádám osobu, se kterou mluvím, aby mě při mluvení opravovala. ano – ne

Co dělám, když si nemůžu vzpomenout na slovíčko nebo výraz, který chci říct:

30. Požádám někoho o pomoc. ano – ne
31. Zkusím to říct jinak. ano – ne
32. Použiji slova z jiného jazyka. ano – ne
33. Ukazuji rukama nebo tělem tak, aby mi šlo porozumět. ano – ne

Příloha 2

Vybrané jazykové úkoly testu Key English Test for Schools (KET, 2008)

Pozn.: Úkoly mají nepatrně upravený vzhled a převedenou formulaci zadání do českého jazyka.

ÚKOL 1 (čtení a psaní)

Jméno:

Co která informační cedule (A-H) sděluje (1-5)?

Třída:

Příklad:

0 This is not a good place to leave your bags.

Odpověď: H

Odpovědi napiš sem:

1 2 3 4 5

1 You must have a ticket to go past here.

A

These ticket machines take
£20 and £10
No credit cards

2 If you want to travel Monday to Friday,
this ticket is cheaper.

B

**These seats are for people
with heavy suitcases**

3 Please let anybody carrying a lot of
luggage sit here.

C

Sorry - restaurant is closed on
today's London-Glasgow train

4 You can only buy your ticket here if
you have cash.

D

Passengers only through this gate
Have your ticket ready

5 People who are travelling can eat
something here.

E

Station Café open all day
(opposite ticket office)

F

Passengers with
bicycles pay £5
extra on this train

G

PLEASE DO NOT LEAVE
LUGGAGE HERE

H

Save money:
buy a weekly travel
ticket here

Na tomto úkolu jsem pracoval(a) zhruba ____ min.

ÚKOL 2 (čtení a psaní)

Jméno:

Doplň rozhovor mezi Kate a její maminkou.

Třída:

Co Kate říká své mamince?

Příklad:

Mother: Kate, please stop watching TV now and do your homework.

Kate: 0 ...D...

<i>Mother:</i> Sorry. You've got a lot to do tonight. Remember?	A Are you sure? Shall I check?
<i>Kate:</i> 1	B I've done some of the homework already, Mum.
<i>Mother:</i> That's good. You can help me later, then.	C Great! A chocolate one like last year?
<i>Kate:</i> 2	D Just another half hour, Mum. Please.
<i>Mother:</i> I'm making a cake for grandma's birthday. You can help with it.	E Oh. What do you want me to do?
<i>Kate:</i> 3	F I made grandma a birthday card.
<i>Mother:</i> Let's try something different. A lemon one perhaps, if we've got enough lemons.	G Can you do that next?
<i>Kate:</i> 4	H There are some in the fridge.
<i>Mother:</i> Good. I think I've got everything else we need.	
<i>Kate:</i> 5	
<i>Mother:</i> I'll do that. You finish your homework!	

Na tomto úkolu jsem pracoval(a) zhruba _____ min.

ÚKOL 3 (čtení a psaní)

Jméno:

Třída:

Přečti si text o třech klavíristech. Odpověz na otázky 1-7 a zakroužkuj odpověď A, B nebo C.

Piano players - when they were young



Ivan Petrov

Ivan was born on a farm in Russia, but from the age of twelve to eighteen he studied in Poland. His first music teacher couldn't play the piano but taught him and his sister songs from the opera. His mother began to teach him the piano when he was six. At ten, he decided that he wanted to write music too, and he soon started on his first song.



Oleg Gagarin

Oleg was the youngest of five children and when he was four years old his father, who liked playing the piano, taught him some traditional Russian music. When he was six, he started having lessons with a piano teacher who lived in the same city. Oleg soon began to win prizes for his piano playing. At the age of fourteen, he went to a music college in Austria for two years. Later, he returned home to Russia.



Josef Heptmann

Josef's father was German but he taught music in Poland where Josef was born. The family moved to Germany when Josef was two, and a year later he started playing the piano. He gave his first concert when he was six. At ten, he gave fifty-two concerts in two months during a trip to England! Josef always liked music but he was also interested in physics and languages. He is too busy now but one day he would like to write his own music.

Příklad:

0. Who lived in the countryside when he was young?

A) Ivan

B) Oleg

C) Josef

Zakroužkuj odpověď:

1. Who had more than one sister or brother?

A) Ivan

B) Oleg

C) Josef

2. Who enjoyed other subjects as well as music?

A) Ivan

B) Oleg

C) Josef

3. Who studied in another country for two years?

A) Ivan

B) Oleg

C) Josef

4. Who was the youngest to begin playing the piano?

A) Ivan

B) Oleg

C) Josef

5. Who had music lessons with someone who wasn't piano player?

A) Ivan

B) Oleg

C) Josef

6. Who did well in music competitions?

A) Ivan

B) Oleg

C) Josef

7. Who also wrote music?

A) Ivan

B) Oleg

C) Josef

Na tomto úkolu jsem pracoval(a) zhruba ____ min.

ÚKOL 4 (čtení a psaní)

Jméno:

Přečti si reklamu a e-mail.

Třída:

Doplň informace do Sářiných poznámek (body 1-5).

Tartan Tours

See Edinburgh with us

Tours of: Cathedral (10 am)
Castle (2 pm)

Tickets: £5.50 (if you book)
£6.50 (on day)

From:	Janet
To:	Sara

Sara,

It's too expensive to go by plane to Edinburgh on Friday, so I've got us train tickets. I've booked the Regent Hotel for two nights because the Ashley Hotel was full. Let's do a morning tour on Saturday - can you book the tickets for this? And we'll do the afternoon tour on Sunday.

Sara's Notes

Friday Go to: **Edinburgh**

Travel by: 1

Name of hotel: 2

Saturday Tour of the: 3

One ticket costs: 4 £

Sunday Tour of the: 5

Na tomto úkolu jsem pracoval(a) zhruba ____ min.

ÚKOL 5 (psaní)

Jméno:

Třída:

Právě jsi viděl/a sportovní zápas. Napiš o tom svému anglickému kamarádovi nebo kamarádce.

Napiš:

- Na jaký sport ses díval/a.
- Kdo se na sportovní utkání díval s tebou.
- Proč se ti utkání líbilo.

Napiš 25-35 slov.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Na tomto úkolu jsem pracoval(a) zhruba ____ min.

ÚKOL 6 (poslech)

Jméno:

Uslyšíš dva krátké rozhovory.

Třída:

Každý rozhovor uslyšíš dvakrát.

Ke každému rozhovoru je jedna otázka.

Označ křížkem správnou odpověď.

Příklad:

0 How many people were at the meeting?

3

A

13

B

30

C

Poslech č. 4: How much is a ticket for tonight's match?

£3.50

A

£6

B

£10

C

Poslech č. 5: Which is the boy's brother?



A



B



C

Na tomto úkolu jsem pracoval(a) zhruba ____ min.

ÚKOL 7 (poslech)

Jméno:

Třída:

Poslechněte si, jak Amy vypráví svému otci o svém nakupování.

Co si ona a její kamarádi koupili?

K otázkám 1-5 napiš písmeno A-H vedle každé z osob.

Rozhovor uslyšíš dvakrát.

Příklad:

0 Amy

H

People			Things they bought	
1	Alison	<input type="checkbox"/>	A	CD
2	Helen	<input type="checkbox"/>	B	magazine
3	Lucy	<input type="checkbox"/>	C	mobile phone
4	Kerry	<input type="checkbox"/>	D	picture
5	Jo	<input type="checkbox"/>	E	shoes
			F	suitcase
			G	sweater
			H	video

Na tomto úkolu jsem pracoval(a) zhruba ____ min.

ÚKOL 8 (poslech)

Jméno:

Uslyšíš ženu, která se ptá na lístky do divadla.

Třída:

Poslechni si rozhovor a vyplň otázky 1-5.

Rozhovor uslyšíš dvakrát.

Theatre Tickets	
Name of theatre:	Queen's
There are tickets for show on:	1. evening
Price for one ticket:	2 £
Get tickets from ticket office in:	3 Road
Show starts at:	4 p.m.
Bus number:	5

Na tomto úkolu jsem pracoval(a) zhruba ____ min.

ÚKOL 9 (mluvení)

Nové kino

V následujícím úkolu budete pracovat ve dvojicích a povedete spolu rozhovor. Jeden z dvojice (A) má informace o novém kině. Druhý (B) se ho ptá. Používá přitom otázky z rámečku.

Rozumíte zadání? (případně zopakovat instrukce)

Případně:

Nyní B, zeptej se A na otázky o novém kině, a A mu prosím odpověz.

NEW !
Hollywood Cinema
in Old Street




This week '*The Empty Room*'
with Alan Summers

Tickets £5 Students £3
Every night at 7pm

To book, phone 613889

New cinema

- ◆ name / cinema ?
- ◆ student tickets ? £ ?
- ◆ where ?
- ◆ this week's film ?
- ◆ telephone number ?



ÚKOL 10 (mluvení)

Volejbalový zápas

V následujícím úkolu budete pracovat ve dvojicích a budete spolu vést rozhovor. Jeden z dvojice (A) má informace o volejbalovém zápase. Druhý (B) se ho ptá. Používá přitom otázky z rámečku.

Rozumíte zadání? (případně zopakovat instrukce)

Případně:

Nyní B, zeptej se A na otázky o volejbalovém zápase, a A mu prosím odpověz.

Next Saturday at 2 p.m.
VOLLEYBALL MATCH




at the Westgate Sports Club
(take 73 bus from Bus Station)

Two great teams:
Bluebirds against **Black Cats**

Tickets £7

Volleyball match

- ◆ when ?
- ◆ who / play ?
- ◆ place ?
- ◆ price ? £ ?
- ◆ take / bus ?



Příloha 3

Šablony pro písemný záznam strategií užitých při řešení jazykového úkolu testu KET (pro žáky)

Zamysli se nad celou úlohou, tedy nad tím, jak jsi při řešení úlohy postupovala a o čem jsi při tom přemýšlela. Nyní prosím:
Do bublin napiš, jak jsi postupovala a o čem jsi přemýšlela: jaké jsi volila strategie k řešení úkolu, co ti při řešení úkolu pomohlo, na co ses zaměřila.
Každý krok řešení úlohy popiš co nejpodrobněji do samostatné bubliny. Ke každému dalšímu kroku si pak dokresli novou bublinu.

Číslo úkolu: Jméno:

Zamysli se nad celou úlohou, tedy nad tím, jak jsi při řešení úlohy postupoval a o čem jsi při tom přemýšlel. Nyní prosím:
Do bublin napiš, jak jsi postupoval a o čem jsi přemýšlel: jaké jsi volil strategie k řešení úkolu, co ti při řešení úkolu pomohlo, na co ses zaměřil.
Každý krok řešení úlohy popiš co nejpodrobněji do samostatné bubliny. Ke každému dalšímu kroku si pak dokresli novou bublinu.

Číslo úkolu: Jméno:

Příloha 4

Dotazník postojů k anglickému jazyku jako předmětu, dotazník předpokladů pro školní výkon v anglickém jazyce, dotazník učební motivace v anglickém jazyce, dotazník výkonové motivace v anglickém jazyce

Pozn.: Jedná se o upravené dotazníky Hrabala a Pavelkové (2011) na vyučovací předmět anglický jazyk.

Vyučovací předmět ANGLIČTINA

V každém sloupečku **zakroužkuj jednu odpověď**, která se pro Tebe nejvíce hodí. Zajímá nás Tvůj osobní názor na angličtinu jako vyučovací předmět, jak to sám/sama cítíš, ne jak je obvykle angličtina jako předmět vnímána.

Oblíba	Obtížnost	Význam
1 velmi oblíbený	1 velmi obtížný	1 velmi významný
2 oblíbený	2 obtížný	2 významný
3 ani oblíbený, ani neoblíbený	3 ani obtížný, ani snadný	3 zčásti významný
4 neoblíbený	4 snadný	4 málo významný
5 velmi neoblíbený	5 velmi snadný	5 nevýznamný

V každém sloupečku zakroužkuj odpověď, která Tě nejlépe vystihuje při učení se angličtině ve škole.

Nadání	Motivace	Píle
1 velmi nadaný	1 velmi motivovaný	1 velmi pilný
2 nadaný	2 motivovaný	2 pilný
3 středně nadaný	3 středně motivovaný	3 středně pilný
4 málo nadaný	4 málo motivovaný	4 málo pilný
5 nenadaný	5 nemotivovaný	5 nepracující, líný

Zakroužkuj vždy jednu odpověď, která se pro Tebe nejvíce hodí.

Pracuj pokud možno rychle, nejde o to, jak se v angličtině cítíš, ale o Tvůj převažující pocit.

- 1. Abych byl vynikajícím žákem v angličtině, o to stojím:**
 - a) moc
 - b) dost
 - c) středně
 - d) moc ne
 - e) vůbec ne
- 2. Dobré známky z angličtiny pro mě mají:**
 - a) velmi vysokou hodnotu
 - b) vysokou hodnotu
 - c) někdy mají, někdy nemají vysokou hodnotu
 - d) nemají vysokou hodnotu
 - e) mají velmi malou hodnotu
- 3. Při učení angličtině se mi daří soustředit:**
 - a) téměř vždy
 - b) často
 - c) někdy
 - d) většinou ne
 - e) téměř nikdy
- 4. Při učení angličtině jsem:**
 - a) hodně pečlivý
 - b) dost pečlivý
 - c) středně pečlivý
 - d) málo pečlivý
 - e) vůbec nejsem pečlivý
- 5. Ve výuce angličtiny se hlásím:**
 - a) vždycky, když je to možné
 - b) často
 - c) někdy
 - d) málokdy
 - e) téměř nikdy
- 6. Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být v angličtině známkováný:**
 - a) vždycky, když je to možné
 - b) často
 - c) jen někdy
 - d) málokdy
 - e) téměř nikdy
- 7. Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být v angličtině známkováný:**
 - a) ze všech činností
 - b) z většiny úloh a činností
 - c) jen z některých úloh nebo činností
 - d) jen z mála úloh nebo činností
 - e) z ničeho

8. Mám-li před vysvědčením nerozhodnou známku z angličtiny, přihlásím se, abych byl vyzkoušen:

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

9. Když mám být v angličtině zkoušený, mám strach:

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

10. Mám-li být upřímný, tak se angličtiny jako vyučovacího předmětu:

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

11. Když máme psát písemku z angličtiny:

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

12. Když jsem zkoušený z angličtiny a moc neumím:

- a) mám vždycky pocit, že bych se nejráději sebral a odešel
- b) mám často pocit, že bych se nejráději sebral a odešel
- c) mám někdy takový pocit
- d) nemívám většinou takový pocit
- e) nemívám takový pocit téměř nikdy

13. Když jdu ráno do školy, mívám strach, jak to zase v angličtině dopadne:

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

14. Špatných známek z angličtiny se obávám:

- a) hodně
- b) dost
- c) někdy ano, někdy ne
- d) málo
- e) vůbec

15. Když ve škole píšeme písemku z angličtiny, počítám raději s tím, že dostanu horší známku:

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

Když se ve výuce angličtiny snažím, je to z tohoto důvodu (zakřížkuj jednu odpověď):

	1	2	3	4	5	
1						1 = zcela nesouhlasí 2 = spíše nesouhlasí 3 = někdy souhlasí 4 = spíše souhlasí 5 = souhlasí
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						

Tvoje datum narození (den/měsíc/rok): Třída:

Příloha 5

Dotazník stylů učení se angličtině

Pozn.: Jedná se o adaptaci nástroje Learning Style Survey for Young Learners: Assessing Your Own Learning Styles (Cohen & Oxford, 2001).

Jakým stylem se učím?

Dotazník zjišťuje tvůj styl učení se angličtině. Ptá se, jak se učíš, jak přistupuješ k učení, jak zpracováváš informace a čemu dáváš při učení přednost.

U každé otázky zakroužkuj odpověď, která nejlépe odpovídá tvému přístupu k učení. Vyplň všechny otázky. Když si přečteš otázku, představuj si, co obvykle děláš, když se učíš angličtinu. U každé otázky zakroužkuj jednu z možností:

☺☺☺ = často nebo vždy	☺☺ = někdy, občas	☹ = zřídka nebo nikdy
-----------------------	-------------------	-----------------------

Část 1: Jak používám smysly?

- | | | | |
|--|-----|----|---|
| 1. Lépe si něco zapamatuji, když si to zapíši. | ☺☺☺ | ☺☺ | ☹ |
| 2. Když poslouchám, vybavují se mi obrázky, čísla nebo slova. | ☺☺☺ | ☺☺ | ☹ |
| 3. Když čtu, zvýrazňuji si text různými barvami. | ☺☺☺ | ☺☺ | ☹ |
| 4. K úkolům potřebuji dostat pokyny písemně. | ☺☺☺ | ☺☺ | ☹ |
| 5. Když lidé mluví, musím se na ně dívat, abych rozuměl/a, co říkají. | ☺☺☺ | ☺☺ | ☹ |
| 6. Učiteli rozumím lépe, když to, co říká, píše zároveň na tabuli. | ☺☺☺ | ☺☺ | ☹ |
| 7. Snáze porozumím tomu, co někdo říká, když k tomu mám obrázek, graf, tabulku, diagram nebo mapu. | ☺☺☺ | ☺☺ | ☹ |

1A – celkem _____

- | | | | |
|---|-----|----|---|
| 8. Věci si lépe pamatuji, když o nich s někým mluvím. | ☺☺☺ | ☺☺ | ☹ |
| 9. Vyhovuje mi, když dostanu pokyny k úkolům ústně. | ☺☺☺ | ☺☺ | ☹ |
| 10. Při učení rád/a poslouchám hudbu. | ☺☺☺ | ☺☺ | ☹ |
| 11. Dokážu porozumět tomu, co lidé říkají, i když je nevidím. | ☺☺☺ | ☺☺ | ☹ |
| 12. Snadno si zapamatuji vtipy, které slyším. | ☺☺☺ | ☺☺ | ☹ |
| 13. Rozpoznám, o koho jde, i jen podle hlasu (např. v telefonu). | ☺☺☺ | ☺☺ | ☹ |
| 14. Když si pustím televizi, poslouchám více zvuk, než sleduji obrazovku. | ☺☺☺ | ☺☺ | ☹ |

1B – celkem _____

- | | | | |
|--|-----|----|---|
| 15. Raději se do věci hned pouštím, než abych se věnoval/a pokynům. | ☺☺☺ | ☺☺ | ☹ |
| 16. Když se učím, potřebuji hodně přestávek. | ☺☺☺ | ☺☺ | ☹ |
| 17. Potřebuji něco jíst, když se učím nebo si čtu. | ☺☺☺ | ☺☺ | ☹ |
| 18. Když si můžu vybrat mezi sezením a stáním, raději stojím. | ☺☺☺ | ☺☺ | ☹ |
| 19. Když příliš dlouho sedím, začnu být nervózní. | ☺☺☺ | ☺☺ | ☹ |
| 20. Lépe mi to myslí, když se hýbu (např. chodím sem a tam, poklepávám nohou). | ☺☺☺ | ☺☺ | ☹ |
| 21. Když někdo mluví, hraji si s propiskou nebo ji okusuji. | ☺☺☺ | ☺☺ | ☹ |
| 22. Když mluvím, hodně pohybují rukama. | ☺☺☺ | ☺☺ | ☹ |
| 23. Během vyučování si často kreslím. | ☺☺☺ | ☺☺ | ☹ |

1C – celkem _____

Část 2: Jaké učební situace využívám?

- | | | | |
|---|-----|----|---|
| 24. Lépe se učím s ostatními než sám/a. | ☺☺☺ | ☺☺ | ☹ |
| 25. S novými lidmi se snadno seznamuji tak, že se s nimi začnu bavit nebo se zapojím do jejich rozhovoru. | ☺☺☺ | ☺☺ | ☹ |
| 26. Lépe se učím ve třídě než se soukromým učitelem. | ☺☺☺ | ☺☺ | ☹ |
| 27. Je pro mě snadné bavit se s cizími lidmi. | ☺☺☺ | ☺☺ | ☹ |
| 28. Mluvení a komunikace se spolužáky ve výuce mi dodává energii. | ☺☺☺ | ☺☺ | ☹ |

2A – celkem _____

- | | |
|--|----------|
| 1. Dávám přednost samostatné práci/činností nebo práci ve dvojici. | ☺☺☺ ☺☺ ☹ |
| 2. Mám jen pár zájmů a těm se opravdu věnuji. | ☺☺☺ ☺☺ ☹ |
| 3. Práce ve velké skupině mě velmi unavuje. | ☺☺☺ ☺☺ ☹ |
| 4. Ve velké skupině spíš mlčím a jen poslouchám. | ☺☺☺ ☺☺ ☹ |
| 5. Než něco zkusím, chci tomu opravdu dobře rozumět. | ☺☺☺ ☺☺ ☹ |

2B – celkem _____

Část 3: Jak přistupuji k zadaným úkolům?

- | | |
|--|----------|
| 6. Učení si plánuji a rád/a se učím s dostatečným předstihem. | ☺☺☺ ☺☺ ☹ |
| 7. Svoje zápisky a materiály mám pečlivě uspořádané. | ☺☺☺ ☺☺ ☹ |
| 8. Chci přesně vědět, co anglické výrazy znamenají. | ☺☺☺ ☺☺ ☹ |
| 9. Chci přesně vědět, jak a proč používat gramatická pravidla. | ☺☺☺ ☺☺ ☹ |

3A – celkem _____

- | | |
|--|----------|
| 10. Nedělám si hlavu, jestli úkol dokončím včas. | ☺☺☺ ☺☺ ☹ |
| 11. Doma na stole mám stohy papírů. | ☺☺☺ ☺☺ ☹ |
| 12. Nedělám si starosti, když ve výuce něčemu nerozumím. | ☺☺☺ ☺☺ ☹ |
| 13. Nepotřebuji na vše jasné odpovědi. | ☺☺☺ ☺☺ ☹ |

3B – celkem _____

Část 4: Jak získávám informace?

- | | |
|--|----------|
| 14. Krátké a jednoduché odpovědi mám raději než dlouhé vysvětlování. | ☺☺☺ ☺☺ ☹ |
| 15. Podrobnostem, které nejsou pro daný úkol důležité, nevěnuji pozornost. | ☺☺☺ ☺☺ ☹ |
| 16. Je pro mě snadné vidět věci v širších souvislostech. | ☺☺☺ ☺☺ ☹ |
| 17. Pochopím to nejpodstatnější, a to mi stačí. | ☺☺☺ ☺☺ ☹ |
| 18. Když o něčem vyprávím, na spoustu podrobností zapomenu. | ☺☺☺ ☺☺ ☹ |

4A – celkem _____

- | | |
|--|----------|
| 19. Potřebuji konkrétní příklady, abych věci úplně porozuměl/a. | ☺☺☺ ☺☺ ☹ |
| 20. Zaměřuji se na konkrétní údaje a informace. | ☺☺☺ ☺☺ ☹ |
| 21. Je pro mě snadné zapamatovat si nová slova a fráze, když je slyším. | ☺☺☺ ☺☺ ☹ |
| 22. Mám rád/a cvičení, ve kterých doplňuji chybějící slova podle poslechu. | ☺☺☺ ☺☺ ☹ |
| 23. Když vyprávím vtip, uvedu podrobnosti, ale ztratím pointu (hlavní myšlenku). | ☺☺☺ ☺☺ ☹ |

4B – celkem _____

Tvoje datum narození (den/měsíc/rok):

Třída:

Zkontroluj prosím, jestli jsi odpověděl/a na všechny otázky. Chybějící doplň.

Příloha 6

Demografický dotazník o učení se angličtině

JÁ A ANGLIČTINA

Jsem <input type="checkbox"/> holka <input type="checkbox"/> kluk.	Narodil/a jsem se (den/měsíc/rok):.....	Anglicky se učím let.
Jméno a příjmení:		Třída:
Jaké další cizí jazyky se učíš? <input type="checkbox"/> němčina <input type="checkbox"/> ruština <input type="checkbox"/> francouzština <input type="checkbox"/> španělština <input type="checkbox"/> jiný (jaký).....		
Nejlépe z těchto jazyků umím:		
První cizí jazyk jsem se začal/a učit od:		
<input type="checkbox"/> od narození <input type="checkbox"/> v mateřské školce <input type="checkbox"/> od 1 třídy <input type="checkbox"/> od 2 třídy <input type="checkbox"/> od 3 třídy <input type="checkbox"/> jiné (napíš)		
Rodiče nebo sourozenec umí anglicky.	<input type="checkbox"/> ano <input type="checkbox"/> spíše ano <input type="checkbox"/> spíše ne <input type="checkbox"/> ne	
Doma mi pomáhají se učit angličtinu.	<input type="checkbox"/> ano <input type="checkbox"/> spíše ano <input type="checkbox"/> spíše ne <input type="checkbox"/> ne	
Angličtina ve škole mě baví.	<input type="checkbox"/> ano <input type="checkbox"/> spíše ano <input type="checkbox"/> spíše ne <input type="checkbox"/> ne	
Angličtina mi jde.	<input type="checkbox"/> ano <input type="checkbox"/> spíše ano <input type="checkbox"/> spíše ne <input type="checkbox"/> ne	
Vím, jak se angličtinu učit.	<input type="checkbox"/> ano <input type="checkbox"/> spíše ano <input type="checkbox"/> spíše ne <input type="checkbox"/> ne	
Z angličtiny jsem se ve škole hodně naučil/a.	<input type="checkbox"/> ano <input type="checkbox"/> spíše ano <input type="checkbox"/> spíše ne <input type="checkbox"/> ne	
Chtěl/a bych se naučit pořádně anglicky.	<input type="checkbox"/> ano <input type="checkbox"/> spíše ano <input type="checkbox"/> spíše ne <input type="checkbox"/> ne	
Vyučující nám radí, jak se angličtinu učit.	<input type="checkbox"/> ano <input type="checkbox"/> spíše ano <input type="checkbox"/> spíše ne <input type="checkbox"/> ne	
Mám nadání na angličtinu.	<input type="checkbox"/> ano <input type="checkbox"/> spíše ano <input type="checkbox"/> spíše ne <input type="checkbox"/> ne	
Vyučující s námi procvičuje, jak se angličtinu učit.	<input type="checkbox"/> ano <input type="checkbox"/> spíše ano <input type="checkbox"/> spíše ne <input type="checkbox"/> ne	
Co je pro tebe při učení se angličtině nejtěžší?		
.....		
.....		
Seřaď řečové dovednosti MLUVENÍ, ČTENÍ, POSLECH, PSANÍ, podle toho, jak ti jdou:		
1. Nejlepší jsem v: 2 3 Nejméně mi jde:		
Na posledním vysvědčení jsem měl/a známku:		Měl/a jsem vyznamenání: <input type="checkbox"/> ano <input type="checkbox"/> ne
z angličtiny <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5		Jsi se známku z angličtiny spokojený/á?
z matematiky <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5		<input type="checkbox"/> ano <input type="checkbox"/> ne <input type="checkbox"/> nevím
z češtiny <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5		Chodíš na angličtinu i po škole? <input type="checkbox"/> ano <input type="checkbox"/> ne
Po základní škole bych chtěl/a jít na: <input type="checkbox"/> gymnázium <input type="checkbox"/> střední odbornou školu <input type="checkbox"/> učiliště <input type="checkbox"/> do práce		
Jsem zaměřená/ý spíše: <input type="checkbox"/> technicky <input type="checkbox"/> přírodovědně <input type="checkbox"/> společensko-vědně <input type="checkbox"/> nevím <input type="checkbox"/> jiné (uveď)		
Co Tě motivuje učit se angličtinu? (označ prosím všechny vhodné odpovědi a doplň popřípadě další)		
<input type="checkbox"/> je pro mne důležité být v tomto jazyce úspěšný	<input type="checkbox"/> náš učitel/ka	
<input type="checkbox"/> baví mne	<input type="checkbox"/> mám přátele, kteří mluví anglicky	
<input type="checkbox"/> musím ho absolvovat, abych dokončil/a školu	<input type="checkbox"/> zájem o kulturu, literaturu apod. dané země	
<input type="checkbox"/> přijímací zkoušky na střední školu	<input type="checkbox"/> zájem o cizí jazyk/y	
<input type="checkbox"/> budoucí zaměstnání, kariéra	<input type="checkbox"/> rodiče na mě tlačí, abych se učila anglicky	
<input type="checkbox"/> cestování	<input type="checkbox"/> DALŠÍ (napíš prosím co):	

Moc děkujeme za odpovědi. Tady můžeš napsat, co bys chtěl/a případně dodat:

Příloha 7

Dotazník podpora strategií učení se angličtině (pro učitele)

Zdroj: Strategie učení se cizímu jazyku: Dotazník pro učitele 5.–9. ročníků základních škol (Vlčková & Příkrylová, 2011). Sestaveno na základě Young Learners Language Strategy Use Survey (Cohen & Oxford, 2002).

Jazyková skupina, třída:

Strategie učení se cizímu jazyku. Dotazník pro učitele¹

Uvedená tvrzení vyjadřují, jaké příležitosti k osvojování strategií učení se cizímu jazyku se ve výuce vyskytují. Zatrhněte **ano**, pokud danou aktivitu ve výuce realizujete. Zatrhněte **ne**, pokud výuku tvrzení nepopisuje.

Co děláme, aby žáci poslouchali více:

POSLECH

- | | |
|---|----------|
| 1. Posloucháme písničky nebo básničky v daném cizím jazyce. | ano – ne |
| 2. Sledujeme televizní pořady nebo videa v cizím jazyce. | ano – ne |
| 3. Říkám žákům, aby si procvičovali poslech tím, že poslouchají daný cizí jazyk, když ho někde slyší. | ano – ne |

Co děláme, aby žáci rozuměli vyslovovaným hláskám:

- | | |
|---|----------|
| 4. Hledáme hlásky nebo slova v daném cizím jazyce, které se vyslovují podobně jako v češtině. | ano – ne |
| 5. Učíme se výslovnost neznámých hlásek. | ano – ne |

Co děláme, aby žáci rozuměli tomu, co slyší:

- | | |
|--|----------|
| 6. Radím jim, aby se snažili zachytit důležitá slova. | ano – ne |
| 7. Radím jim, aby se zaměřovali na to, co potřebují zjistit. | ano – ne |
| 8. Učím žáky zachycovat slova, která se opakují. | ano – ne |

Co radím žákům, aby dělali, když nerozumí tomu, co někdo říká:

- | | |
|--|----------|
| 9. Požádat o zopakování. | ano – ne |
| 10. Požádat člověka, se kterým mluví, aby zpomalil. | ano – ne |
| 11. Zeptat se. | ano – ne |
| 12. Odhadnout význam z tónu hlasu (např. rozzlobený, nebo šťastný). | ano – ne |
| 13. Odhadnout význam z toho, jak se ten člověk pohybuje, nebo stojí. | ano – ne |
| 14. Odhadnout význam z toho, co již bylo řečeno. | ano – ne |

Co děláme, aby si žáci zapamatovali nová slovíčka:

SLOVNÍ ZÁSoba

- | | |
|---|----------|
| 15. Seskupujeme slovíčka podle slovních druhů (např. podstatná jména, slovesa, přídavná jména). | ano – ne |
| 16. Propojujeme výslovnost nového slovíčka s výslovností slova, které už znají. | ano – ne |
| 17. Používáme rýmy, aby si nová slovíčka zapamatovali. | ano – ne |
| 18. Říkám jim, aby si představili obrázek nového slovíčka v mysli. | ano – ne |
| 19. Píšeme nové slovíčko do věty. | ano – ne |
| 20. Píšeme určitá nová slovíčka na kartičky. | ano – ne |
| 21. Nejprve nová slovíčka několikrát procházíme. | ano – ne |
| 22. Později opakujeme dříve naučená slovíčka. | ano – ne |

Co děláme, aby žáci procvičovali mluvení:

MLUVENÍ

- | | |
|--|----------|
| 23. Procvičujeme výslovnost, dokud slovo neumí vyslovit dobře. | ano – ne |
| 24. Radím žákům napodobovat způsob, jakým mluví rodilí mluvčí. | ano – ne |
| 25. Říkáme nové výrazy nahlas. | ano – ne |
| 26. Procvičujeme novou gramatiku, když mluvíme. | ano – ne |

Co děláme, aby žáci více mluvili s jinými lidmi:

- | | |
|--|----------|
| 27. Říkám jim, že v reálné situaci mohou změnit téma rozhovoru, když neznají slovíčka. | ano – ne |
| 28. Radím jim předem si plánovat, co chtějí říct. | ano – ne |
| 29. Doporučuji jim požádat osobu, se kterou mluví, aby je při mluvení opravovala. | ano – ne |

Co děláme, když si žáci nemohou vzpomenout na slovíčko nebo výraz, který chtějí říct:

30. Požádají někoho o pomoc. ano – ne
31. Říkám jim, ať to zkusí říct jinak. ano – ne
32. Říkám jim, že v přirozené situaci mohou použít alespoň slovo z jiného jazyka. ano – ne
33. Říkám jim, že v přirozené situaci mohou ukázat rukama nebo tělem, aby jim šlo porozumět. ano – ne

Co děláme, aby žáci četli v cizím jazyce více:

34. Radím žákům, ať si čtou pro zábavu v daném cizím jazyce. ano – ne
35. Říkám žákům, ať si hledají ke čtení to, co je zajímavé. ano – ne
36. Říkám žákům, ať si hledají ke čtení věci, které nejsou příliš obtížné. ano – ne

ČTENÍ

Co děláme, aby žáci rozuměli tomu, co čtou:

37. Říkám jim, ať nejprve rychle text projdou, aby zjistili, o čem je. ano – ne
38. Hledáme v textu důležité informace. ano – ne
39. Čteme věci více než jednou. ano – ne
40. Říkám jim, ať se dívají na obrázky a čtou text pod nimi. ano – ne
41. Říkám jim, ať se dívají na nadpisy. ano – ne
42. Vedu je k přemýšlení o tom, co bude v textu následovat. ano – ne
43. Přerušíme čtení a ujasníme si, co jsme právě četli. ano – ne
44. Říkám jim, ať si podtrhávají části, které se zdají důležité. ano – ne
45. Říkám jim, ať si označují text (např. různými barvami), aby lépe rozuměli. ano – ne
46. Říkám jim, ať si kontrolují, jak moc textu rozuměli. ano – ne

Co děláme, když žáci nerozumí tomu, co čtou:

47. Říkám jim, aby odhadnou význam tím, že použijí náznaky z jiných částí textu. ano – ne
48. Používáme slovník, aby si význam vyhledali. ano – ne

Co děláme, aby žáci psali více:

49. Procvičujeme psanou podobu slovíček. ano – ne
50. Říkám jim, ať si při výuce dělají poznámky v cizím jazyce. ano – ne
51. Píší jiné poznámky nebo texty v cizím jazyce. ano – ne
52. Píšeme v cizím jazyce jiným lidem. ano – ne

PSANÍ

Co děláme, aby žáci psali lépe:

53. Říkám jim, aby si nejprve naplánovali, co se chystají psát. ano – ne
54. Používáme slovník. ano – ne
55. Radím jim, ať si přečtou, co napsali, aby viděli, jestli je to dobré. ano – ne
56. Říkám jim, aby požádali někoho o opravu toho, co napsali. ano – ne
57. Říkám jim, ať si přepisují, co napsali, aby to vylepšili. ano – ne
58. Radím jim, aby v reálných situacích používali kontrolu pravopisu nebo gramatiky na počítači. ano – ne

Co děláme, když si žáci nemohou vzpomenout na slovíčko nebo frázi, kterou chtějí napsat:

59. Říkám jim, aby požádali někoho, aby jim poradil. ano – ne
60. Říkám jim, ať to zkusí říct jinak. ano – ne

Co děláme, když překládáme:

61. Radím žákům, aby si promysleli, co chtějí říct nebo napsat česky, a pak to přeložili do cizího jazyka. ano – ne
62. Překládáme při čtení, aby se žáci ujistili, že rozumí. ano – ne
63. Radím žákům překládat si části toho, co někdo říká, do češtiny, aby si to lépe zapamatovali. ano – ne

PŘEKLAD

¹ Inspirováno *Young Learners' Language Strategy Use Survey* (Cohen, Oxford, 2002). Sestavily Vlčková, Příkrýlová (2011).

Příloha 8

Záznamový arch k výzkumu (pro výzkumníky)

ZÁZNAMOVÝ ARCH K VÝZKUMU STRATEGIÍ UČENÍ SE ANGLIČTINĚ

Vyplní výzkumník PdF MU (ke třídě nebo škole, dle potřeby)

Data na škole sbíral, zadával, kdo, kdy z týmu:		Datum/rozpětí administrace:
Škola:	Třída/jazyková skupina:	
Počet žáků ve třídě: Z toho dívek: Počet žáků při sběru dat:	Kolik je ve třídě integrovaných žáků? (Označte demografický dotazník žáků se specifickými poruchami učení, zeptejte se učitele)	
Jméno učitele:	Jaké předměty učí:	
Je učitel aprobovaný na angličtinu? Ano/ne/studuje	Kolik má učitel let praxe?	
Kdo zadával jazykové úkoly? Jak šly po sobě? Kolik zabíraly času? Co bylo pro žáky obtížné? Co dosud nebrali? Jaký typ úlohy (ne)znali? Jak se jim řešily bubliny?		
Kdo zadával dotazníky? Měli je žáci na doma? V suplované hodině? V jakém pořadí a které dny byly zadávané? Jak dlouho trvalo vyplňování?		
Jak se škola, učitel stavěli k výzkumu?		
Jaké byly nejčastější otázky učitelů k porozumění zadání výzkumu?		
Jaké byly nejčastější otázky žáků k výzkumu?		
Jaká byla převládající nálada ve třídě? (př. vstřícná, veselá, žáci se bavili, zajímali/nezajímali se o řešení úlohy a vyplňování dotazníku)		
Ostatní poznámky (vše, co podle Vás mohlo mít vliv na kvalitu výzkumu):		

Příloha 9

Informace pro učitele k administraci nástrojů ve třídách

INFORMACE PRO UČITELE K ZADÁVÁNÍ

Cíl výzkumu: Výzkum zjišťuje, jak se žáci učí cizí jazyk.

Nakopírované ve složce

- 10 krátkých jazykových úloh (4 na porozumění čtenému, 1 na psaní, 3 na poslech a 2 na mluvení).
- flash discs s poslechovými cvičeními
- záznamové listy s bublinami na zaznamenání postupu řešení 10 jazykových úloh ve verzi pro holky nebo kluky (každý žák dostane ke každé jazykové úloze 1 list)
- 4 dotazníky: a) Jakým stylem se učím, b) Jak se učím cizí jazyk (strategie), c) Vyučovací předmět angličtina (motivace), d) Já a angličtina (demografické údaje)

Pokyny pro zadávání

- Vše zadávejte prosím v 9. ročníku.
- Nejprve zadávejte prosím jazykové úlohy vždy se záznamovým listem s bublinami.
 - Jejich zadávání prosím rozložte průběžně do výuky, jak Vám to bude vyhovovat. Jde postupovat od jednodušších ke složitějším (co se týče typu úlohy nebo reflexe žáků, jak postupují při učení).
 - Každý žák dostane jeden úkol a k němu arch na záznam postupu při řešení úlohu („Bublinu“), a to podle svého pohlaví. K mluvení dostanou žáci také Bubliny.
 - Na archy se žák podepíše (abychom mohli výsledky jednoho žáka spojit, s daty se bude pracovat anonymizovaně).
 - Vyplnění jednoho úkolu a následujících Bublin (popisu, jak žák postupoval při řešení úlohy) trvá 5, 10 až 15 minut. Zakreslení prvního archu s Bublinami trvá o něco déle než další Bubliny, kdy už žáci ví, jak postupovat. Celkem KET úlohy zaberou asi 2,5 vyučovací hodiny.
 - Poslechy používejte ze záznamu na flash discu nebo CD.
 - Mluvení se realizuje ve dvojicích žáků, a pokud jsou přítomni výzkumníci, nahrává se na diktafony (u každé dvojice na stole), jinak žáci vyplňují jen bubliny.
- Je třeba, aby žák napsal své jméno nebo datum narození na každý arch (pokud nejsou sečvaknuté), tak aby bylo možné poté propojit údaje od jedné osoby.
- K dotazníkům a jazykovým úlohám nám prosím запиšte:
 - v jakém pořadí byly zadávány
 - v jaké hodině (čas, den) a kde (doma, ve škole,..)
 - prosíme odlišit jednotlivé třídy.

Výsledky pro třídu a školu

- Za třídu dostanete zprávu s výsledky, kterou můžete vykazovat v rámci autoevaluace školy. Tyto výsledky Vám ukáží, jak žáci postupují při osvojování si jednotlivých řečových dovedností; jaký mají styl učení; jak jsou k učení se cizímu jazyku motivováni. A také, jak postupují u jednotlivých jazykových úloh ve vazbě na správnost jejich řešení.

- Vyhodnocení výsledků ve třídě:
 - Dotazník stylů učení (cizímu jazyku) si mohou žáci vyhodnotit sami nebo s Vámi ve výuce. Příkladáme tabulku na vyhodnocení.
 - Jazykové úlohy lze s žáky po vyplnění také projít a říct jim potom správné řešení.

POKYNY K ZADÁVÁNÍ A VYHODNOCENÍ ÚLOH JAZYKOVÉHO TESTU

Test se skládá z 10 jazykových úloh rozřazených na čtení a psaní, poslech a mluvení. Ke každé úloze zde jsou podrobnější instrukce včetně správných výsledků:

Čtení a psaní

Úkol 1

- V této úloze je testována schopnost žáků porozumět hlavnímu sdělení značek či cedulí. Může obsahovat slovíčka, která žáci nemusí znát, ale to by jim nemělo bránit v tom, aby porozuměli hlavní informaci.
- Jedná se o přiřazovací cvičení, žáci zde mají přiřadit pět vět k příslušné značce/cedulí.

Výsledky: 1D, 2H, 3B, 4A, 5E

Úkol 2

- V této úloze jsou žáci testováni, jestli jsou schopni porozumět jazyku každodenního života.
- Jedná se o přiřazovací cvičení. Žáci mají za úkol doplnit dialog z osmi možných vět, které najdou ve sloupečku vpravo.

Výsledky: 16B, 17E, 18C, 19H, 20A

Úkol 3

- Zde se měří schopnost žáků porozumět hlavním myšlenkám i některým detailním informacím v delším textu. Tyto texty pocházejí z autentických materiálů, ale jsou přizpůsobeny jazykové úrovni žáků.
- Jedná se o úlohu typu vícenásobného výběru (tzv. multiple-choice). Žáci mají na základě textu zakroužkovat jednu ze tří nabízených odpovědí.

Výsledky: 1B, 2C, 3B, 4C, 5A, 6B, 7A

Úkol 4

- Tato úloha se zaměřuje na čtení i psaní. Předpokládá se zde, že žáci rozumí slovíčkům běžně spojovaným s daty, časy, cenami, atd.
- Žáci zde mají odpovědět pouze slovem (popř. více slovy), ne větami. V této úloze se klade důraz na správný pravopis.

Výsledky: 1 – train, 2 – Regent (Hotel), 3 – Cathedral, 4 – 5.50, 5 – Castle

Úkol 5

- Žáci zde mají ukázat, že jsou schopni napsat krátkou zprávu v délce 25–35 slov.
- Hodnotí se, zda žáci splnili všechny tři instrukce k úloze, gramatická správnost, pravopis.

Poslech

Úkol 6

- Zde je testována schopnost žáků identifikovat jednoduché faktické informace ve dvou krátkých konverzacích.
- Žákům nechejte před poslechem čas projít si otázky a odpovědi. U otázky má žák zakřížkovat jednu správnou odpověď.
- Stopa 1, přehrát 2krát.

Výsledky: 4A, 5B

Úkol 7

- Zde je opět testována schopnost žáků identifikovat jednoduché faktické informace, ale už v delší konverzaci.
- Žáci mají přiřadit ke každé osobě věc, kterou si daná osoba koupila.
- Stopa 2, přehrát 2krát.

Výsledky: 6F, 7B, 8G, 9D, 10A

Úkol 8

- V této úloze se testuje schopnost žáků vybrat specifickou faktickou informaci z dialogu.
- Žáci mají doplnit chybějící informace. Ty mohou být napsány jak číslicemi, tak písmenky. U každého políčka má žák doplnit 1–2 slova nebo číslice. Zde se nevyžaduje úplně správný pravopis, pouze v případech, kdy v poslechu zazní hláskování.
- Stopa 3, přehrát 2krát.

Výsledky: 16 – Wednesday, 17 – (£) 8.50, 18 – FERRET, 19 – 7.45 (pm), 20 – 136

Mluvení

Úkol 9 a 10

- Zde mají žáci mluvit ve dvojicích. S pomocí kartičky s otázkami si žáci mají klást otázky a odpovídat na ně.
- Hodnotí se gramatika, slovní zásoba, výslovnost, schopnost interaktivní komunikace a celkový výkon.

VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU NA STYLY UČENÍ

Můžete si udělat přímo ve třídě s žáky.

Výpočet výsledků³¹

Spočítej si výsledky: ☺☺☺ (3 body) ☺☺ (2 body) ☺ (1 bod)

Napiš celkový výsledek za každou část. Zakroužkuj nejvyšší číslo v každé části 1 až 4. Pokud jsou si čísla v dané části blízka, zakroužkuj obě.

Část 1:

A _____ zrakový styl

B _____ sluchový

C _____ dotykový/pohybový

³¹ Učitelé měli k dispozici popis jednotlivých stylů v kopii z knihy Cohena a Weaverové (2006) *Styles and Strategy Based Instruction*.

Část 2:

A _____ extravertní

B _____ introvertní

Část 3:

A _____ preference přesně vymezené situace

B _____ upřednostňování otevřených situací

Část 4:

A _____ globální styl

B _____ styl zaměřený na detaily

Příloha 10

Standardizované parametry modelu CFA strategií poslechu (regresní koeficienty, korelace)

p BY	Estimate	Two-Tailed		P-Value
		S.E.	Est./S.E.	
p01	0.278	0.117	2.386	0.017
p02	0.507	0.088	5.786	0.000
p03	0.555	0.078	7.161	0.000
p04	0.061	0.097	0.632	0.528
p05	0.527	0.093	5.658	0.000
p06	0.665	0.108	6.174	0.000
p07	0.180	0.101	1.775	0.076
p08	0.265	0.089	2.972	0.003
p09	0.531	0.105	5.048	0.000
p10	0.273	0.086	3.166	0.002
p11	0.470	0.103	4.558	0.000
p12	0.545	0.085	6.439	0.000
p13	0.381	0.086	4.448	0.000
p14	0.466	0.086	5.429	0.000

Příloha 11

Standardizované parametry modelu CFA strategií čtení (regresní koeficienty, korelace)

ct BY	Estimate	Two-Tailed		
		S.E.	Est./S.E.	P-Value
ct34	0.261	0.087	2.987	0.003
ct35	0.466	0.079	5.911	0.000
ct36	0.465	0.081	5.725	0.000
ct37	0.135	0.094	1.428	0.153
ct38	0.387	0.096	4.029	0.000
ct39	0.595	0.086	6.902	0.000
ct40	0.363	0.106	3.416	0.001
ct41	0.364	0.091	4.017	0.000
ct42	0.472	0.079	5.998	0.000
ct43	0.577	0.072	7.978	0.000
ct44	0.308	0.110	2.793	0.005
ct45	0.303	0.099	3.051	0.002
ct46	0.424	0.082	5.175	0.000
ct47	0.366	0.100	3.672	0.000
ct48	0.449	0.090	4.994	0.000

Příloha 12

Standardizované parametry modelu CFA strategií čtení (s korelací reziduí)

ct BY	Estimate	Two-Tailed		
		S.E.	Est./S.E.	P-Value
ct34	0.271	0.087	3.115	0.002
ct35	0.487	0.078	6.211	0.000
ct36	0.422	0.082	5.165	0.000
ct37	0.132	0.095	1.389	0.165
ct38	0.376	0.097	3.860	0.000
ct39	0.590	0.087	6.805	0.000
ct40	0.357	0.107	3.343	0.001
ct41	0.329	0.090	3.640	0.000
ct42	0.462	0.079	5.830	0.000
ct43	0.588	0.072	8.190	0.000
ct44	0.180	0.122	1.469	0.142
ct45	0.117	0.107	1.094	0.274
ct46	0.450	0.081	5.577	0.000
ct47	0.453	0.099	4.574	0.000
ct48	0.509	0.090	5.645	0.000
ct44	WITH			
ct45	0.512	0.099	5.182	0.000
ct41	0.332	0.129	2.571	0.010

```

ct47 WITH
ct48 -0.449 0.124 -3.616 0.000
ct45 WITH
ct36 0.401 0.110 3.658 0.000

```

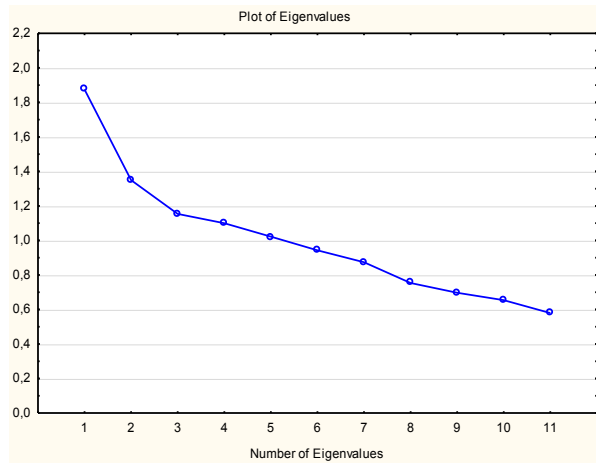
Příloha 13

Standardizované parametry modelu CFA strategií mluvení (regresní koeficienty, korelace)

		Two-Tailed		
m	BY Estimate	S.E.	Est./S.E.	P-Value
m23	0.801	0.088	9.147	0.000
m24	0.164	0.098	1.662	0.096
m25	0.522	0.087	6.021	0.000
m26	0.456	0.090	5.063	0.000
m27	0.198	0.098	2.026	0.043
m28	0.302	0.104	2.901	0.004
m29	0.391	0.099	3.949	0.000
m30	0.328	0.102	3.224	0.001
m31	0.333	0.114	2.916	0.004
m32	-0.131	0.106	-1.237	0.216
m33	0.225	0.099	2.270	0.023

Příloha 14

Sutinový graf pro škálu strategií mluvení



Příloha 15

Exploratorní faktorová analýza škály strategií mluvení

položka	faktor 1	faktor 2
ml23: Procvičuji výslovnost, dokud slovo neumím vyslovit dobře.	0,51	0,49
ml24: Napodobuji způsob, jakým mluví rodilí mluvčí.	0,02	0,19
ml25: Říkám si nové výrazy nahlas.	0,42	0,46
ml26: Při mluvení si procvičuji novou gramatiku.	0,51	0,17
ml27: Změním téma, když neznám slovíčka, která potřebuji.	-0,15	0,52
ml28: Předem si plánuji, co řeknu.	0,11	0,44
ml29: Požádám osobu, se kterou mluvím, aby mě při mluvení opravovala.	0,61	-0,06
ml30: Požádám někoho o pomoc.	0,59	-0,09
ml31: Zkusím to říct jinak.	-0,02	0,45
ml32: Použiji slova z jiného jazyka.	-0,40	0,09
ml33: Ukazuji rukama nebo tělem tak, aby mi šlo porozumět.	-0,16	0,63
vysvětlený rozptyl	1,63	1,60
procento celkem	0,15	0,15

Pozn.: Metoda hlavních komponent, rotace varimax normalizovaný.

Příloha 16

Standardizované parametry modelu strategií psaní (regresní koeficienty, korelace)

	Two-Tailed			
PS BY	Estimate	S.E. Est./S.E.	P-Value	
PS49	0.419	0.083	5.021	0.000
PS50	0.398	0.121	3.288	0.001
PS51	0.268	0.090	2.970	0.003
PS52	0.115	0.092	1.243	0.214
PS53	0.465	0.081	5.715	0.000
PS54	0.550	0.081	6.765	0.000
PS55	0.772	0.093	8.329	0.000
PS56	0.549	0.074	7.444	0.000
PS57	0.338	0.082	4.122	0.000
PS58	0.200	0.091	2.197	0.028
PS59	0.418	0.095	4.387	0.000
PS60	0.280	0.095	2.957	0.003
PS49 WITH				
PS50	-0.514	0.131	-3.913	0.000
PS51 WITH				
PS52	0.326	0.095	3.431	0.001

Příloha 17

Standardizované parametry modelu strategií slovní zásoby (regresní koeficienty, korelace)

sz BY	Two-Tailed			
	Estimate	S.E. Est./S.E.	P-Value	
sz15	0.881	0.102	8.614	0.000
sz16	0.446	0.093	4.772	0.000
sz17	0.445	0.103	4.325	0.000
sz18	0.370	0.095	3.912	0.000
sz19	0.718	0.080	8.941	0.000
sz20	0.336	0.106	3.164	0.002
sz21	0.199	0.135	1.477	0.140
sz22	0.220	0.105	2.087	0.037

Příloha 18

Korelační matice strategií překladu

	pr61	pr62	pr63	pr64
pr61				
pr62	0.245			
pr63	0.203	0.310		
pr64	0.041	0.023	0.131	

Příloha 19

Standardizované parametry modelu strategií slovní zásoby (regresní koeficienty, korelace)

pr BY	Two-Tailed			
	Estimate	S.E. Est./S.E.	P-Value	
pr61	0.396	0.159	2.500	0.012
pr62	0.555	0.186	2.976	0.003
pr63	0.563	0.186	3.025	0.002
pr64	0.138	0.133	1.039	0.299

Příloha 20

Exploratorní faktorová analýza dotazníku na strategii učení v angličtině

položka	F1	F2	F3	F4	F5	F6
ps60	- 0,10	- 0,03	0,13	- 0,14	0,24	0,70
m31	- 0,05	0,05	0,05	- 0,21	0,20	0,70
ct47	- 0,15	0,01	0,23	0,25	0,09	0,44
p14	- 0,07	- 0,11	0,03	0,02	0,25	0,44
ct40	0,06	0,17	0,41	- 0,04	- 0,11	0,42
pr63	0,12	0,08	- 0,03	0,28	0,08	0,41
p09	- 0,08	- 0,04	- 0,03	0,51	0,28	0,40
ct38	0,08	0,18	0,18	0,01	- 0,03	0,39
p10	0,00	0,02	0,24	0,23	- 0,15	0,35
pr62	0,05	0,46	- 0,11	0,01	0,12	0,32
p07	- 0,18	- 0,01	- 0,05	0,21	0,05	0,32
p06	0,04	0,13	0,19	0,01	0,24	0,29
ps53	0,23	0,34	- 0,12	- 0,13	0,02	0,26
ct46	0,07	0,42	- 0,24	0,02	0,17	0,25
p03	- 0,16	0,07	0,16	0,19	0,43	0,22
ps51	0,47	- 0,08	- 0,02	- 0,08	0,33	0,21
ct43	0,22	0,37	0,04	0,24	- 0,04	0,20
ps57	0,27	0,04	0,00	0,23	0,08	0,18
p05	- 0,01	0,31	0,02	- 0,09	0,35	0,18
ps55	0,04	0,60	- 0,10	0,13	0,21	0,17
ct37	0,04	- 0,10	0,04	0,26	0,30	0,16
pr61	0,14	0,43	0,08	- 0,24	0,06	0,16
m23	0,16	0,42	- 0,04	0,02	0,26	0,14
sz22	0,27	0,22	- 0,08	0,13	0,01	0,13
p01	0,02	0,04	- 0,02	- 0,10	0,30	0,12
ct41	0,02	0,17	0,38	0,01	- 0,02	0,11
m26	0,22	0,11	- 0,23	- 0,08	0,43	0,11
p13	0,15	- 0,14	0,53	- 0,03	0,23	0,10
ps58	0,30	0,05	0,31	0,04	- 0,18	0,10
ct42	0,24	0,04	0,13	- 0,02	0,31	0,10
m33	- 0,02	0,06	0,61	- 0,10	0,03	0,10
m28	- 0,04	0,42	0,22	- 0,19	- 0,06	0,09
sz21	- 0,07	0,65	- 0,04	0,08	- 0,21	0,08
ps56	0,11	0,36	0,25	0,46	- 0,16	0,07
sz16	0,42	0,02	0,08	0,18	0,07	0,07
p11	- 0,05	0,13	0,11	0,21	0,28	0,06
sz18	0,18	0,21	0,08	0,05	0,12	0,04
m29	0,38	0,01	- 0,06	0,54	0,21	0,04

položka	F1	F2	F3	F4	F5	F6
sz15	0,81	-0,05	0,20	0,23	-0,08	0,04
m24	-0,14	0,06	0,13	0,17	0,35	0,03
ps52	0,04	-0,11	-0,05	0,02	0,73	0,02
ct35	0,07	0,40	-0,17	-0,08	0,35	0,02
m27	0,29	-0,10	0,28	-0,04	0,05	0,02
p02	0,05	0,17	0,12	-0,11	0,52	0,02
ps49	0,40	0,42	-0,01	-0,16	-0,04	0,00
ct34	0,06	-0,01	-0,19	0,10	0,65	-0,01
m32	0,05	-0,27	0,39	0,23	0,04	-0,02
m25	0,16	0,58	-0,02	0,03	0,13	-0,02
p08	0,06	0,07	0,29	0,15	0,09	-0,02
p12	-0,01	-0,17	0,40	0,02	0,47	-0,02
ps59	-0,08	0,44	-0,03	0,62	-0,11	-0,03
p04	0,28	0,14	-0,03	0,23	-0,03	-0,04
ct39	-0,15	0,52	0,29	0,22	0,08	-0,04
ct36	0,29	0,34	0,21	0,05	-0,04	-0,05
sz19	0,47	0,07	-0,06	0,26	0,35	-0,07
ct44	0,46	0,10	0,20	0,03	-0,01	-0,11
ps50	0,28	0,06	0,13	0,06	0,29	-0,11
sz20	0,33	0,39	0,32	-0,02	-0,19	-0,11
pr64	-0,19	0,08	0,04	0,08	0,69	-0,15
m30	-0,03	0,45	-0,03	0,50	-0,03	-0,15
sz17	0,36	-0,07	0,15	0,49	0,04	-0,21
ct45	0,61	-0,02	0,54	-0,06	0,16	-0,26
ps54	-0,04	0,86	0,19	0,02	0,02	-0,45
ct48	-0,08	0,81	0,04	-0,07	0,18	-0,50

Pozn.: Náboje uvedené kurzívně nejsou statisticky významné.

Příloha 21

Faktorové náboje pro škálu postojů k předmětu

proměnná	faktor 1
oblíba	0,85
význam	0,74
obtížnost (recode)	0,66
vysvětlený rozptyl	1,70
procento celkem	0,57

Pozn.: Metoda hlavních komponent, nerotované.

Příloha 22

Faktorové náboje pro škálu předpokladů pro výkon v anglickém jazyce

proměnná	faktor 1
nadání	- 0,71
motivace	- 0,83
píle	- 0,75
vysvětlený rozptyl	1,76
procento celkem	0,59

Pozn.: Metoda hlavních komponent, nerotované.

Příloha 23

Faktorové náboje u škály učební motivace

proměnná	faktor (1)
MU1: Chci, aby mě měl učitel angličtiny rád.	- 0,34
MU2: Chci být v angličtině lepší než ostatní.	- 0,52
MU3: To, co se v angličtině učím, mě zajímá.	- 0,57
MU4: Víím, že učení angličtině je má povinnost.	- 0,58
MU5: Mám dobrý pocit, když se něčemu v angličtině dobře naučím.	- 0,78
MU6neg: Obávám se, že nebudu z angličtiny nic umět.	0,04
MU7: Chci mít později dobrou práci (povolání).	- 0,78
MU8: Moji rodiče chtějí, abych byl v angličtině dobrý.	- 0,62
vysvětlený rozptyl	2,66
procento celkem	0,33

Pozn.: Metoda extrakce: hlavní komponenty, nerotované.

Příloha 24

Faktorové náboje u výkonové motivace

položky	faktor 1	faktor 2
PÚV1: Stojím o to, abych byl/a vynikajícím žákem v AJ.	0,00	0,71
PÚV2: Dobré známky z AJ pro mě mají hodnotu.	0,18	0,61
PÚV3: Při učení se AJ se mi daří soustředit.	- 0,23	0,66
PÚV4: Při učení se AJ jsem pečlivý/á.	0,00	0,73
PÚV5: Ve výuce AJ se hlásím.	- 0,16	0,64
PÚV6: Chtěl/a bych být v AJ známkováný/á (četnost).	- 0,23	0,64

položky	faktor 1	faktor 2
PÚV8: Mám-li před vysvědčením nerozhodnou známku, přihlásím se, abych byl/a vyzkoušen/a.	0,03	0,49
PVN9: Když mám být v AJ zkušební, mám strach.	0,78	0,04
PVN10: Angličtiny jako předmětu se bojím.	0,76	-0,03
PVN11: Mám chuť nejt do školy, když máme psát z AJ písemku.	0,76	-0,20
PVN12: Mám pocit, že bych se nejraději sebral a odešel, když jsem zkušební z AJ a moc neumím.	0,69	-0,11
PVN13: Když jdu ráno do školy, mívám strach, jak to zase v AJ dopadne.	0,75	-0,01
PVN14: Obávám se špatných známek z AJ.	0,74	0,17
PVN15: Když ve škole píšeme písemku z AJ, počítám raději s horší známkou.	0,65	-0,29
vysvětlený rozptyl	3,95	3,08
procento celkem	0,28	0,22

Pozn.: Metoda rotace: varimax normalizovaná, metoda extrakce: hlavní komponenty. Tučně vyznačené náboje jsou > 0,40.

Příloha 25

Vlastní čísla (faktorová analýza výkonové motivace)

faktor	vlastní číslo	% celkového rozptylu	kumulativní vlastní číslo	kumulativní %
1	4,23	30,24	4,23	30,24
2	2,79	19,96	7,03	50,19

Pozn.: Extrakce: Hlavní komponenty.

Příloha 26

Standardizované parametry modelu (regresní koeficienty, korelace): škály smyslových modalit stylů učení

	Two-Tailed			
S1A BY	S.E.	Est./S.E.	P-Value	
S1A_01	0.193	0.069	2.802	0.005
S1A_02	0.021	0.078	0.268	0.789
S1A_03	0.195	0.087	2.241	0.025
S1A_04	0.520	0.070	7.468	0.000
S1A_05	0.585	0.068	8.658	0.000
S1A_06	0.566	0.060	9.493	0.000
S1A_07	0.349	0.069	5.056	0.000

S1B BY	S.E.	Est./S.E.	P-Value
S1B_08	0.104	0.071 1.473	0.141
S1B_09	0.436	0.067 6.548	0.000
S1B_10	0.116	0.075 1.545	0.122
S1B_11	0.892	0.098 9.093	0.000
S1B_12	0.399	0.070 5.694	0.000
S1B_13	0.201	0.072 2.803	0.005
S1B_14	-0.020	0.071 -0.279	0.781
S1C BY	S.E.	Est./S.E.	P-Value
S1C_15	0.167	0.074 2.245	0.025
S1C_16	0.371	0.066 5.652	0.000
S1C_17	0.328	0.073 4.526	0.000
S1C_18	0.228	0.079 2.879	0.004
S1C_19	0.610	0.066 9.290	0.000
S1C_20	0.542	0.061 8.881	0.000
S1C_21	0.502	0.061 8.231	0.000
S1C_22	0.465	0.062 7.489	0.000
S1C_23	0.409	0.066 6.228	0.000

S1B WITH
S1A **-0.488** 0.096 -5.095 0.000

S1C WITH
S1A **0.444** 0.080 5.577 0.000
S1B **0.042** 0.082 0.518 0.605

Příloha 27

Modifikovaný model pro škály stylu učení podle preferované smyslové modalitty – zrakový, sluchový, dotykový/pohybový

S1A BY	Two-Tailed		
	Estimate	S.E.	Est./S.E. P-Value
S1A_01	0.239	0.067	3.588 0.000
S1A_02	0.354	0.098	3.599 0.000
S1A_03	0.228	0.084	2.706 0.007
S1A_04	0.510	0.068	7.547 0.000
S1A_05	0.559	0.064	8.756 0.000
S1A_06	0.585	0.058	10.150 0.000
S1A_07	0.348	0.068	5.084 0.000
S1B_08	0.520	0.102	5.103 0.000
S1B_14	0.410	0.090	4.545 0.000

S1B BY	Estimate	S.E.	Est./S.E.	P-Value
S1B_08	0.511	0.100	5.109	0.000
S1B_09	0.443	0.067	6.612	0.000
S1B_10	0.150	0.074	2.029	0.042
S1B_11	0.782	0.067	11.592	0.000
S1B_12	0.433	0.066	6.565	0.000
S1B_13	0.246	0.072	3.432	0.001
S1B_14	0.308	0.092	3.343	0.001
S1A_02	0.501	0.097	5.181	0.000

S1C BY	Estimate	S.E.	Est./S.E.	P-Value
S1C_15	0.181	0.075	2.422	0.015
S1C_16	0.348	0.067	5.212	0.000
S1C_17	0.282	0.074	3.820	0.000
S1C_18	0.242	0.077	3.137	0.002
S1C_19	0.621	0.066	9.345	0.000
S1C_20	0.524	0.062	8.517	0.000
S1C_21	0.489	0.062	7.829	0.000
S1C_22	0.513	0.061	8.416	0.000
S1C_23	0.403	0.066	6.077	0.000

S1B WITH	Estimate	S.E.	Est./S.E.	P-Value
S1A	-0.527	0.092	-5.711	0.000

S1C WITH	Estimate	S.E.	Est./S.E.	P-Value
S1A	0.433	0.075	5.792	0.000
S1B	0.062	0.083	0.742	0.458

Příloha 28

Reliabilita škál smyslových modalit stylů učení

varianta škály	počet položek	počet N	Cronbachovo alfa
S1A původní	7	330	0,44
S1A dle CFA	3	337	0,45
S1A modifikovaná dle CFA	5	332	0,45
S1B původní	7	334	0,44
S1B dle CFA	3	340	0,48
S1B modifikovaná dle CFA	4	338	0,45
S1C původní	9	339	0,57
S1C dle CFA / S1C modifikovaná dle CFA	5	344	0,56

Příloha 29

Standardizované parametry modelu (regresní koeficienty, korelace): škály stylů učení vycházejících z přístupu žáků k učebním situacím (extravertnost, introvertnost)

Two-Tailed				
S2A BY	Estimate	S.E.	Est./S.E.	P-Value
S2A_24	0.205	0.071	2.891	0.004
S2A_25	0.680	0.061	11.125	0.000
S2A_26	0.008	0.073	0.114	0.909
S2A_27	0.851	0.067	12.757	0.000
S2A_28	0.364	0.066	5.493	0.000
S2B BY	Estimate	S.E.	Est./S.E.	P-Value
S2B_29	0.087	0.084	1.030	0.303
S2B_30	0.006	0.080	0.079	0.937
S2B_31	0.387	0.081	4.797	0.000
S2B_32	0.721	0.111	6.508	0.000
S2B_33	0.168	0.084	2.004	0.045
S2B WITH				
S2A	-0.579	0.105	-5.512	0.000

Příloha 30

Matrice korelací mezi položkami škály stylu učení založeném na extraverci a introverzi

	S2A_24	S2A_25	S2A_26	S2A_27	S2A_28
S2A_24					
S2A_25	0.216				
S2A_26	0.138	0.073			
S2A_27	0.086	0.592	-0.073		
S2A_28	0.100	0.174	0.005	0.321	
S2B_29	-0.118	-0.026	0.138	0.002	0.071
S2B_30	-0.020	0.099	0.111	0.094	0.021
S2B_31	-0.250	-0.171	-0.080	-0.118	-0.113
S2B_32	-0.022	-0.249	0.029	-0.359	-0.241
S2B_33	0.172	-0.050	0.026	-0.161	-0.013
	S2B_29	S2B_30	S2B_31	S2B_32	S2B_33
S2B_30	0.118				
S2B_31	0.089	0.077			
S2B_32	0.058	0.057	0.274		
S2B_33	0.103	0.079	0.009	0.133	

Příloha 31

Reliabilita škál stylu učení podle přístupu k učebním situacím

varianta škály	počet položek	počet N	Cronbachovo alfa
S2A původní	5	343	0,44
S2A dle CFA	3	344	0,56
S2B původní	5	329	0,29
S2B dle CFA*	2	332	0,35

Pozn.: Škála má pouze dvě položky, což je nedostačující pro škálu.

Příloha 32

Standardizované parametry modelu (regresní koeficienty, korelace): škála stylu učení dle preference uzavřenosti nebo otevřenosti učební situace

		Two-Tailed		
S3A BY	Estimate	S.E.	Est./S.E.	P-Value
S3A_34	0.458	0.066	6.904	0.000
S3A_35	0.610	0.056	10.819	0.000
S3A_36	0.677	0.055	12.218	0.000
S3A_37	0.776	0.050	15.651	0.000
S3B BY	Estimate	S.E.	Est./S.E.	P-Value
S3B_38	0.473	0.072	6.567	0.000
S3B_39	-0.051	0.084	-0.606	0.544
S3B_40	0.681	0.078	8.758	0.000
S3B_41	0.456	0.073	6.260	0.000
S3B WITH				
S3A	-0.496	0.086	-5.746	0.000

Příloha 33

Reliabilita škál stylu učení dle preference uzavřenosti nebo otevřenosti učební situace

varianta škály	počet položek	počet N	Cronbachovo alfa
S3A	4	338	0,63
S3B původní a dle CFA	4	335	0,36
S3B modifikovaná	3	337	0,46

Příloha 34

Standardizované parametry modelu (regresní koeficienty, korelace): škály stylů učení podle přijímání informací (zaměření na celek nebo části)

	S4A BY	Estimate	S.E. Est./S.E.	Two-Tailed	p-value
	S4A_42	0.529	0.078	6.805	0.000
	S4A_43	0.386	0.073	5.258	0.000
	S4A_44	0.297	0.080	3.711	0.000
	S4A_45	0.451	0.075	6.016	0.000
	S4A_46	0.385	0.073	5.290	0.000
	S4B BY	Estimate	S.E. Est./S.E.	Two-Tailed	p-value
	S4B_47	0.589	0.080	7.333	0.000
	S4B_48	0.674	0.078	8.654	0.000
	S4B_49	0.261	0.079	3.318	0.001
	S4B_50	0.190	0.085	2.238	0.025
	S4B_51	0.226	0.090	2.523	0.012
	S4B WITH				
	S4A	0.544	0.105	5.195	0.000

Příloha 35

Standardizované parametry modifikovaného modelu: škály stylů učení podle přijímání informací (zaměření na celek nebo části)

			Two-Tailed		
	S4A BY	Estimate	S.E. Est./S.E.	Two-Tailed	p-value
	S4A_42	0.532	0.081	6.582	0.000
	S4A_43	0.435	0.076	5.727	0.000
	S4A_45	0.490	0.077	6.385	0.000
	S4A_46	0.406	0.076	5.347	0.000
	S4B BY	Estimate	S.E. Est./S.E.	Two-Tailed	p-value
	S4B_47	0.555	0.076	7.274	0.000
	S4B_48	0.697	0.074	9.413	0.000
	S4B_49	0.290	0.077	3.743	0.000
	S4B_50	0.196	0.084	2.349	0.019
	S4B_51	0.192	0.089	2.166	0.030
	S4A_44	0.339	0.073	4.646	0.000
	S4B WITH				
	S4A	0.443	0.105	4.220	0.000

Příloha 36

Reliabilita škál stylů učení dle zaměření na celek či části

varianta škály	počet položek	počet N	Cronbachovo alfa
S4A původní	5	334	0,40
S4A dle CFA	2	–	–
S4A dle modifikované CFA	4	334	0,44
S4B původní	5	332	0,38
S4B dle CFA	2	–	–
S4B dle modifikované CFA	3	333	0,43

Příloha 37

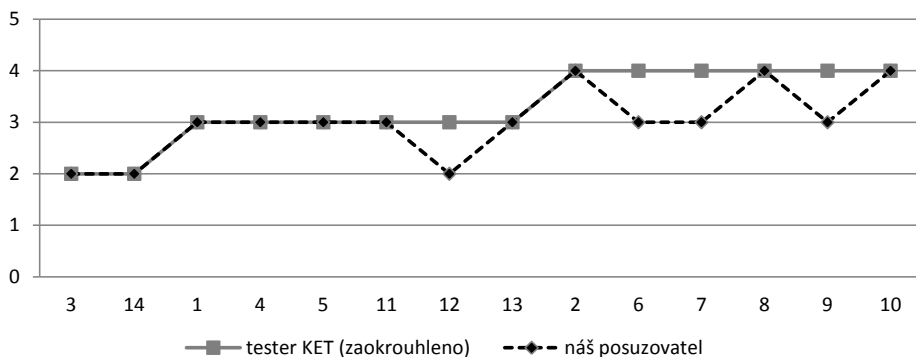
Shoda naší hodnotitelky s testerkou KET (hodnocení půlbody vs. zaokrouhlení) u úkolů na mluvení

žák	gramatika a slovní zásoba			výslovnost			interaktivní komunikace			celkem (mluvení)		
	naše hodnotitelka	testerka KET	R*	naše hodnotitelka	testerka KET	R	naše hodnotitelka	testerka KET	R	naše hodnotitelka	testerka KET	R
1	3	3	3	5	3	3	4	3	3	12	9	9
2	4	3,5	4	4	3,5	4	4	3,5	4	12	10,5	12
3	2	2,5	2	4	2,5	3	3	2,5	3	9	7,5	8
4	3	3	3	4	3	3	4	2,5	3	11	8,5	9
5	3	3,5	3	4	3,5	4	3	3,5	3	10	10,5	10
6	3	4	4	4	3,5	4	4	3,5	4	11	11	12
7	3	4	4	3	3,5	3	4	3,5	4	10	11	11
8	4	3,5	4	5	4	4	4	4	4	13	11,5	12
9	3	4,5	4	5	4	4	5	4,5	5	13	13	13
10	4	4	4	5	4	4	5	4	4	14	12	12
11	3	3	3	4	2,5	3	4	2,5	3	11	8	9
12	2	3	3	4	3	3	3	2,5	3	9	8,5	9
13	3	3	3	4	3	3	3	2,5	3	10	8,5	9
14	2	2,5	2	3	3	3	3	2	2	8	7,5	7

Pozn.: *R (recode) ... hodnocení KET testerky je zaokrouhleno směrem k hodnotám hodnocení naší hodnotitelky.

Příloha 38

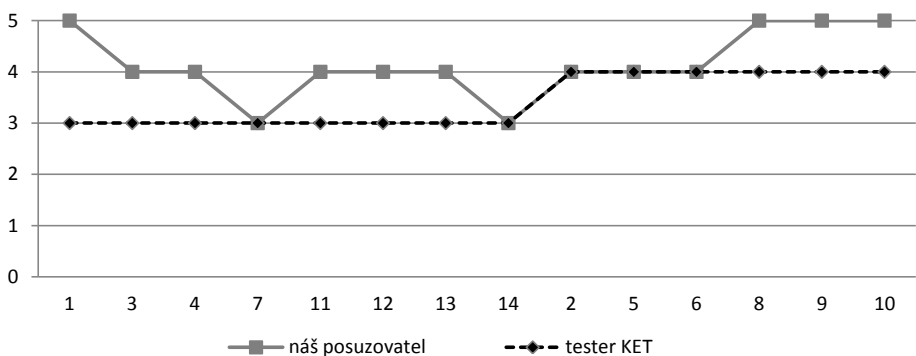
Porovnání zaokrouhleného hodnocení testerky KET a naší hodnotitelky u úkolu KET9 na mluvení (gramatika a slovní zásoba)



Pozn.: Osa x jsou jednotliví žáci a osa y bodové hodnocení úkolu KET9 na mluvení na stupnici 0 až 5. Nejedná se o spojitá data, spojnice bodů v grafu jen usnadňuje orientaci čtenáři.

Příloha 39

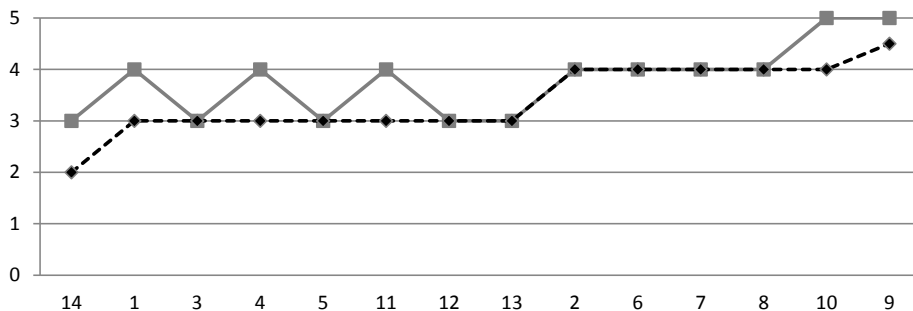
Porovnání zaokrouhleného hodnocení testerky KET a naší hodnotitelky u úkolu KET9 na mluvení (výslovnost)



Pozn.: Osa x jsou jednotliví žáci a osa y bodové hodnocení úkolu KET9 na mluvení na stupnici 0 až 5. Nejedná se o spojitá data, spojnice bodů v grafu jen usnadňuje orientaci čtenáři.

Příloha 40

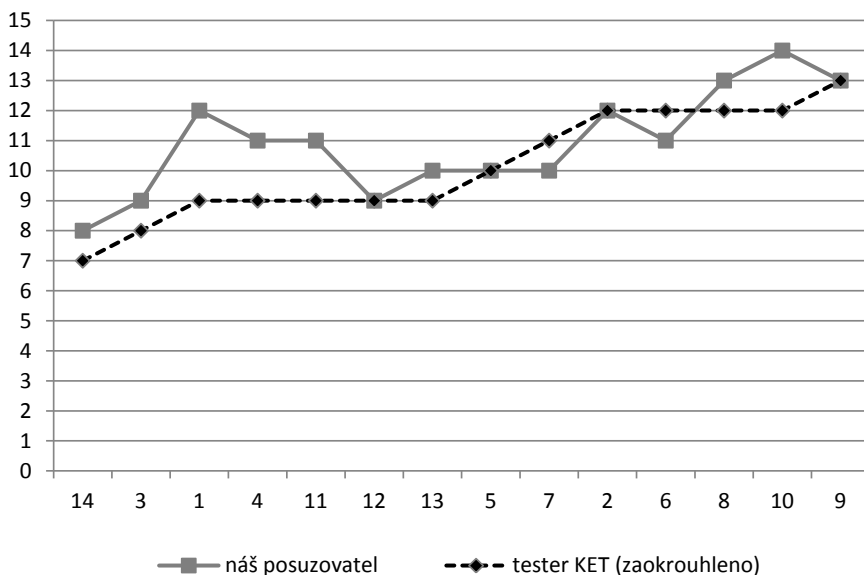
Porovnání zaokrouhleného hodnocení testerky KET a naší hodnotitelky u úkolu KET9 na mluvení (interaktivní komunikace)



Pozn.: Osa x jsou jednotliví žáci a osa y bodové hodnocení úkolu na mluvení na stupnici 0 až 5. Nejedná se o spojitá data, spojnice bodů v grafu jen usnadňuje orientaci čtenáři.

Příloha 41

Porovnání zaokrouhleného hodnocení testerky KET a naší hodnotitelky u úkolu na mluvení (celkové hodnocení mluveného projevu žáků)



Pozn.: Osa x jsou jednotliví žáci a osa y bodové hodnocení úkolu na mluvení na stupnici 0 až 5. Nejedná se o spojitá data, spojnice bodů v grafu jen usnadňuje orientaci čtenáři.

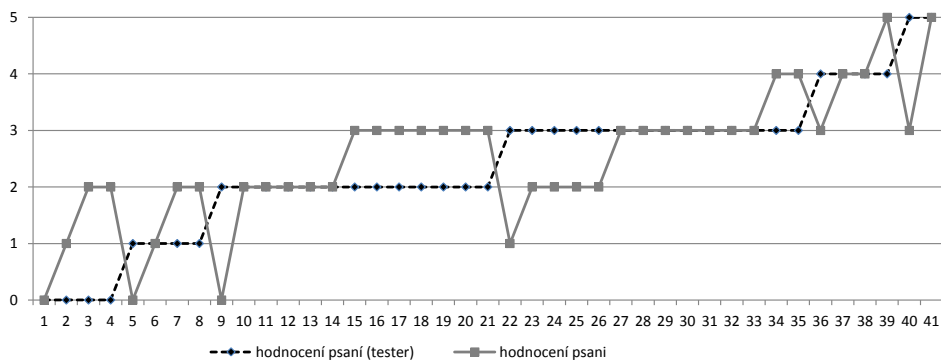
Příloha 42

Porovnání hodnocení úkolu KET5 na psaní naší hodnotitelkou a testerkou KET

žák	naše hodnotitelka	testerka KET	žák	naše hodnotitelka	testerka KET
1	0	2	22	2	0
2	3	5	23	2	2
3	2	3	24	2	2
4	2	3	25	2	2
5	0	0	26	3	2
6	3	3	27	3	2
7	4	3	28	2	1
8	4	4	29	2	1
9	3	3	30	3	2
10	2	3	31	3	2
11	3	4	32	0	1
12	2	2	33	3	3
13	2	3	34	3	2
14	5	4	35	3	3
15	4	4	36	3	3
16	4	3	37	1	3
17	1	0	38	3	3
18	2	0	39	3	3
19	5	5	40	3	2
20	2	2	41	1	1
21	3	2			

Příloha 43

Porovnání hodnocení psaného projevu testerkou KET a naší hodnotitelkou




Příloha 44

Ukázka pilotážní verze šablon na strategie s odlišením myšlenek a postupů.

Zamysli se nad celou úlohou, tedy nad tím, jak jsi při řešení úlohy postupovala a o čem jsi přemýšlela. Nyní prosím:

1) Do obdélníku zapiš, jak jsi postupovala, tedy jednotlivé kroky řešení úlohy.
Jednotlivé kroky očísľuj (1., 2., 3. atd.). Ke každému kroku pak dokresli jednu myšlenkovou bublinu (1., 2., 3. atd.).

2) Do bublin zapiš, o čem jsi při řešení jednotlivých kroků přemýšlela, tedy jaké jsi volila strategie při jejich řešení.



Příloha 45

Příklad popisu strategií v šabloně u dívky v pilotáži u úkolu KET1 (čtení)

šablona	výrok žákyně
postup 1	Přeložila jsem si otázky A–H.
strategie 1	Přemýšlela jsem, co které slovo znamená a jestli dává věta smysl.
postup 2	Přeložila jsem si 1 atd.
strategie 2	To co v 1.
postup 3	Přiřadila jsem k číslu písmeno a zapsala.
strategie 3	Hledala jsem, co by k určité větě nejlépe sedělo.

Příloha 46

Příklad popisu strategií v šabloně u dívky v pilotáži u úkolu KET3 (čtení)

šablona	výrok žákyně
postup 1	Přeložila jsem si text (článek).
strategie 1	Přečetla jsem si v angličtině všechny články.
postup 2	Přeložila jsem si text (článek).
strategie 2	Přeložila jsem si celý text.
postup 3	Přečetla jsem si otázky.
strategie 3	Otázky jsem si přečetla v angličtině.
postup 4	Přeložila jsem si otázky.
strategie 4	Přeložila jsem si otázky.
postup 5	Zakroužkovala jsem odpovědi.
strategie 5	Zakroužkovala jsem odpověď podle toho, co jsem si myslela, že je správné.

Příloha 47

Spearmanův korelační koeficient pro vztah stylů učení a strategií poslechu

	dimenze stylů učení/kód položky (korelační koeficient)								
	1A	1B	1C	2A	2B	3A	3B	4A	4B
p01									
p02	2(0,21)	11(0,24)				37(0,22)			
p03		9(0,25)							
p04									
p05								44(0,26)	50(0,21)
p06		9(0,25)							
p07									
p08									
p09		11(0,24)							
p10									
p11		9(0,21)							
p12				27(0,22)		35(-0,28)			
p13									
p14									

Pozn.: Číslo vyjadřuje číslo položky, číslo v závorce je korelační koeficient. Uvedené korelace jsou signifikantní na $p < 0,05$. Chybějící data párově vyřazena z analýz.

Příloha 48

Spearmanův korelační koeficient pro vztah stylů učení a strategií čtení

	dimenze stylů učení								
	1A	1B	1C	2A	2B	3A	3B	4A	4B
ct34									
ct35						36(0,29)			
						37(0,21)			
ct36	6(0,27)								
ct37		11(0,23)							
ct38									
ct39						36(0,21)			
ct40									
ct41									
ct42	2(0,28)								
ct43									
ct44						34(0,21)			
ct45	3(0,34)								
ct46									
ct47									
ct48	1(0,21)					36(0,23)		45(-0,21)	
						37(0,21)			

Pozn.: Číslo vyjadřuje číslo položky, číslo v závorce je korelační koeficient. Uvedené korelace jsou signifikantní na $p < 0,05$. Chybějící data párově vyřazena z analýz.

Příloha 49

Spearmanův korelační koeficient pro vztah stylů učení a strategií mluvení

	dimenze stylů učení								
	1A	1B	1C	2A	2B	3A	3B	4A	4B
m23						36(0,23)			50(0,24)
m24									
m25									
m26						37(0,22)			49(0,28)
m27									
m28									
m29									
m30									47(0,21)
m31									
m32									
m33			22(0,24)						

Pozn.: Číslo vyjadřuje číslo položky, číslo v závorce je korelační koeficient. Uvedené korelace jsou signifikantní na $p < 0,05$. Chybějící data párově vyřazena z analýz.

Příloha 50

Spearmanův korelační koeficient pro vztah stylů učení a strategií psaní

	Dimenze stylů učení								
	1A	1B	1C	2A	2B	3A	3B	4A	4B
ps49	1(0,25)					37(0,21)			47(0,23)
ps50			22(0,24)						
ps51									
ps52		8(0,28)		25(0,23)				44(0,21)	
				27(0,27)					
ps53									
ps54	1(0,25)					36(0,22)			
ps55									
ps56									
ps57									
ps58	6(0,22)								
ps59									
ps60						36(0,21)		44(0,23)	

Pozn.: Číslo vyjadřuje číslo položky, číslo v závorce je korelační koeficient. Uvedené korelace jsou signifikantní na $p < 0,05$. Chybějící data párově vyřazena z analýz.

Příloha 51

Spearmanův korelační koeficient pro vztah stylů učení a strategií slovní zásoby a překladu

	dimenze stylů učení								
	1A	1B	1C	2A	2B	3A	3B	4A	4B
sz15									
sz16									
sz17									
sz18	2(0,24)								
sz19									
sz20	1(0,23)								
sz21									48(0,21)
sz22									
pr61									
pr62						36(0,28)			48(0,22)
pr63									
pr64		9(0,25)				36(0,22)			49(0,23)

Pozn.: Číslo vyjadřuje číslo položky, číslo v závorce je korelační koeficient. Uvedené korelace jsou signifikantní na $p < 0,05$. Chybějící data párově vyřazena z analýz.

Příloha 52

Ukázka zdrojových dat pro analýzu sekvencí postupů a strategií žáků u dovednosti psaní

Jako ukázkou jsme vybrali kódy u řečové dovednosti psaní, jelikož bylo měřeno jednou testovou úlohou, je kategorií nejméně.

ID žáka v analýzách strategií u jazykových úkolů (šablon)	skóre žáka v psaní (KET)	kategorie kódovacího systému strategií psaní					
		1. část sekvence	2. část sekvence	3. část sekvence	4. část sekvence	5. část sekvence	6. část sekvence
1	1	2.5 [ps]					
2	1	2.2 [pr]					
3	0,6	1.6 [pr]	2.4				
4	0,6	5.5.5					
5	0,2	4	5.5.7				
6	0,4	5.5.6					
7	0,6	1.6.1.1					
8	0,6	1.6.1.1	1.6.1	2.1.1			
9	0,6	2.4					
10	0,6	1.2	1.6.1.2	2.1.1			
11	0,4	2.2 [pr]					
12	0,8	2.8 [pr]					
13	0,6	1.6.1.1	2.2 [pr]				
14	1	2.2 [pr]					
15	1	1.6.1.1	2.1.1				
16	1	4.2.2	4.2.3.4				
17	1	1.2	4.2.2				
18	0,6	4.1.1					
19	0,8	2.4					
20	0	2.4					
21	0,6	4.2					
22	0,6	1.6.1.1	5.5.5	2.11.2	4.2.3		
23	0,4	4.2.2					
25	0	5.5.5					
26	0,6	2.2 [pr]					
27	0,6	1.2					
28	0,4	1.2	2.2 [pr]	4.1.1	4.2.3.1		
29	0,6	1.2	2.11.2				
30	0,6	1.2	2.5 [ps]	2.1.1			
31	0,4	2.11.2	4.2.3.2	5.5.2			
33	0	4					
35	0,8	2.4	2.5 [ps]	2.5 [ps]	2.5 [ps]		

ID žáka v analýzách strategií u jazykových úkolů (šablon)	skóre žáka v psaní (KET)	kategorie kódovacího systému strategií psaní					
		1. část sekvence	2. část sekvence	3. část sekvence	4. část sekvence	5. část sekvence	6. část sekvence
36	0,6	2.4					
37	0,6	1.6.1	2.11	3.2.3	2.1	3.2	
38	0,4	4.1.1					
39	0,6	2.2 [pr]					
40	0,6	4	5.5.3				
41	0,8	4.1.2					
42	0,4	4.2.3.2	4.2.3.1				
43	0,8	4.1.1					
44	1	1.6.1					
46	0,8	1.2	2.4				
47	0,4	1.2	1.6.1	2.1.1			
48	0,6	1.6.1	2.1.1	5.5.2			
49	0,6	2.8 [pr]	4	4			
50	0,6	1.2	2.4				
51	0,8	1.2	2.2 [pr]	2.2 [pr]	3.2		
53	0,4	1.6.1	2.1.1				
54	0,8	1.2	2.4				
55	1	1.6.1	2.1.1	3.2	2.5 [ps]		
56	0,8	1.6.1	2.11.2	2.1.1			
57	1	1.2	2.4	3.2.3	3.3.3		
58	1	4.1.1	2.2 [pr]				
59	0,4	1.6.1.1	2.1.1				
60	1	2.7 [pr]	1.6.1.1	2.1.1	3.2.3	4	
61	0,8	1.6.1	2.1.1	2.2 [pr]	5.4		
62	0,6	1.6.1.1	2.1.1				
63	0,8	1.2	2.4				
64	1	1.6.1.1	2.1.1	5.5.2	5.5.4	5.4	4
65	0,8	1.6.1.1	2.1.1				
66	0,8	1.2	1.6.1.1.	2.11.2			
67	0,6	1.1	1.6.1.2.	2.1.1			
68	0,8	1.1	1.6.1.1	1.2	2.1.1		
69	0,8	1.2	2.4				
70	0,6	4					
71	0,4	1.6.1	2.11.2	2.8.1	2.8		
72	0,6	4.1.1	4	2.4	3.2	3.3	
74	0,6	4	4.2.3.4				
76	0,6	4.2.3.2					
77	0,4	1.6 [pr]	2.2 [pr]	2.14.3	3.2		
78	1	1.2	1.6.1	2.11.2			
79	0,6	2.8.2	1.2				

Příloha 53

Sekvence strategií užitých žáky při řešení úkolu KET6 (poslech)

sekvence strategií KET6 (poslech)					kód žáka	úspěšnost v úkolu KET6
2.4	2.4	3.1 [re]			Ž78	1
2.4	2.2 [re]	3.1 [re]			Ž77	1
2.2 [re]	4.2	4.2	4.1		Ž72	0
4.2	5.5x	2.2 [re]			Ž70	1
2.4	2.4	4.2	3.1 [re]		Ž61	1
1.4	2.4	3.1 [re]			Ž55	1
2.4	2.4	3.1 [re]	3.2		Ž54	1
1.4	2.4	3.1 [re]	3.2		Ž51	1
1.1	2.4	3.1 [re]			Ž47	0
1.4	3.1 [re]	3.2			Ž46	0
1.1	2.6	3.2			Ž37	1
2.2 [re]	4.2	4.1			Ž35	1
3.1 [re]	4.1	2.2 [re]			Ž32	1
2.3 [re]	1.4	3.1			Ž23	1
2.11	2.2	3.2	1.2		Ž21	1
2.4	2.11	3.1 [re]			Ž20	1
2.11	3.1 [re]	2.14			Ž19	1
2.4	2.11	2.2 [re]			Ž17	1
2.4	3.1 [re]	3.1 [re]			Ž4	0

Příloha 54

Sekvence strategií užitých žáky při řešení úkolu KET7 (poslech)

sekvence strategií KET7 (poslech)					kód žáka	úspěšnost v úkolu KET7
5.1	2.6	2.6	2.14	2.4	Ž79	0
4.2	3.2	2.2 [re]	4.2		Ž72	1
2.12	2.14	3.1 [re]	4.1		Ž69	1
2.4	3.1 [re]	2.14			Ž68	0
2.4	3.1 [re]	2.14			Ž66	1
2.4	2.4	2.14	2.14		Ž64	1
2.4	3.1 [re]	2.4	2.14		Ž63	1
2.4	2.6	2.14			Ž61	1
2.6 [re]	4.	4.2			Ž60	1
2.4	2.11	3.1 [re]			Ž50	0
2.6 [re]	2.6	2.14			Ž48	0
1.4	2.4	3.1 [re]			Ž47	0
4.1	4.2	4.1	4.2	3.2	Ž42	1
1.1	1.5	2.6	3.2		Ž37	0

sekvence strategií KET7 (poslech)				kód žáka	úspěšnost v úkolu KET7
4.1	2.2 [re]	3.1 [re]		Ž32	1
4.1	2.4	3.1 [re]	3.2	Ž28	0
4.2	2.2 [re]	4.2		Ž23	0
2.2 [re]	2.11	2.2 [re]	2.2 [re]	Ž22	0
4.2	1.2	2.11	2.2	Ž21	1
1.4	2.2 [re]	3.1 [re]	2.14 [re]	Ž19	1
4.2	3.1 [re]	2.14		Ž17	1
2.4	3.1 [re]	2.4	3.2	Ž14	1
2.4	3.1 [re]	3.2		Ž13	1
2.4	2.4	3.1 [re]		Ž6	0
2.4	3.1 [re]	3.1 [re]		Ž4	1
2.4	3.1 [re]	3.1		Ž3	0

Příloha 55

Sekvence strategií užitých žáky při řešení úkolu KET2 (čtení)

sekvence strategií KET2 (čtení)						kód žáka	úspěšnost v úkolu KET2		
3.1	2.11	4.1				Ž79	0		
2.4	2.11	1.4	2.4	3.1		Ž78	1		
1.4	2.4	3.1				Ž77	0		
2.4	4.2	3.1				Ž75	0		
2.4	3.1	4.2				Ž74	0		
2.4	1.4	5.5				Ž72	0		
2.4	1.4	2.11	2.4	3.1		Ž71	0		
2.4	2.11	3.1	2.4			Ž69	1		
3.2	3.2	4.1				Ž66	0		
2.4	2.11	3.1				Ž64	1		
2.4	1.4	3.1				Ž62	1		
2.4	1.4	3.1	4.2	3.1		Ž61	0		
2.4	3.1	3.2	3.2			Ž60	1		
3.1	3.2	3.1	3.2			Ž57	1		
2.4	2.11	3.1	3.2			Ž55	1		
2.4	1.4	3.1				Ž54	1		
2.4	2.11	3.1				Ž52	0		
2.4	2.11	1.4	1.5	3.1	3.2	Ž51	1		
1.4	2.4	1.5	2.11	3.1		Ž50	0		
2.4	2.11	3.1				Ž49	0		
2.4	3.1	5.5	3.2	3.2	3.1	2.4	3.2	Ž48	0
1.4	2.4	3.1				Ž47	0		
2.11	3.1	3.1				Ž46	0		

sekvence strategií KET2 (čtení)								kód žáka	úspěšnost v úkolu KET2
2.4	2.11	3.1	2.4	3.2	3.2	2.4	3.2	Ž37	0
2.4	2.11	1.4	4.2	3.1				Ž35	0
2.4	2.4	2.11	3.1					Ž31	1
2.4	3.1	3.1						Ž30	0
2.4	2.11	3.1						Ž28	0
2.4	2.11	3.1						Ž26	0
2.4	2.11	3.1	1.4					Ž22	0
2.4	3.1	3.2						Ž19	1
4.2	2.4	3.1	3.1	4.2	3.1			Ž13	1
2.4	2.11	3.1						Ž5	0
2.4	2.11	3.1						Ž4	0
5.5	3.1	3.1						Ž1	0

Příloha 56

Sekvence strategií užitých žáky při řešení úkolu KET3 (čtení)

sekvence strategií KET3 (čtení)						kód žáka	úspěšnost v úkolu KET3
2.4	1.4	5.5	2.11			Ž78	0
2.4	3.1	3.2	4.2			Ž77	0
4.1	2.4	3.1				Ž76	1
2.2	2.11	4.2	3.1			Ž72	0
3.1	2.11	3.1				Ž71	1
1.5	2.4	3.1	4.1			Ž67	1
2.4	3.1	4.1				Ž66	1
2.11	3.1	3.2				Ž65	1
2.4	2.11	3.1				Ž64	1
2.4	2.11	3.1				Ž63	1
2.4	1.4	2.2	3.1			Ž62	0
2.4	2.15 [čt]	3.1				Ž61	1
1.4	2.2	3.1	4.2			Ž60	1
2.4	2.2	3.1				Ž57	1
2.2	3.1	3.2				Ž55	0
2.4	1.4	3.1				Ž54	1
2.4	2.11	3.1				Ž52	0
2.4	2.11	1.4	1.5	3.1	3.2	Ž51	1
2.11	1.5	3.1				Ž50	0
2.4	2.11	3.1	3.2	4.2	3.1	Ž48	0
2.4	1.4	3.1				Ž47	0
2.4	1.4	5.5	3.2			Ž46	0
2.11	1.1	3.1				Ž44	1

sekvence strategií KET3 (čtení)						kód žáka	úspěšnost v úkolu KET3
1.1	2.4	2.11	3.1	2.4	3.2	Ž37	1
2.4	3.1	3.1				Ž36	1
2.4	3.1	3.1				Ž31	0
2.4	5.5	3.2				Ž29	1
2.4	2.2	3.1	3.2			Ž28	0
2.4	2.11	4.2	3.1			Ž25	0
4.1	2.4	3.1				Ž24	0
2.4	2.11	1.4	3.2			Ž22	0
4.1	2.4	2.4	1.4	2.2	2.4	Ž13	0
2.4	1.4	2.2	3.1			Ž8	0
2.4	4.2	5.5	3.1			Ž6	0
2.4	3.1	4.1				Ž4	1

Příloha 57

Sekvence strategií užitých žáky při řešení úkolu KET4 (čtení)

sekvence strategií KET4 (čtení)						kód žáka	úspěšnost v úkolu KET4
2.11	3.1	4.2				Ž79	0
2.4	2.11	3.1				Ž78	0
2.4	3.1	3.2				Ž77	0
2.4	4.2	1.4				Ž72	1
2.4	2.11	3.1				Ž71	0
2.4	2.11	3.1				Ž65	1
2.4	2.11	3.1				Ž64	1
2.3	2.15 [čt]	3.1				Ž61	1
2.4	4.2	1.1	3.1	4.1		Ž60	1
2.4	2.2	3.1				Ž55	1
2.4	1.4	2.2	3.1	3.2		Ž51	1
2.11	1.5	3.1				Ž50	0
2.11	2.4	3.1				Ž49	0
2.4	2.11	3.1	5.5	3.2	3.2	Ž48	1
2.4	1.4	2.15 [čt]	3.1			Ž46	1
1.4	1.5	3.1	3.2			Ž37	1
1.4	2.4	3.1	3.1			Ž35	1
2.4	2.4	3.1				Ž27	0
4.2	2.4	3.1				Ž24	0
2.1re	1.4	3.1	3.2			Ž23	0
2.2	2.11	2.11	3.1	2.4		Ž22	1
4.1	2.4	3.1				Ž21	1
2.4	3.1	3.2				Ž19	1

sekvence strategií KET4 (čtení)			kód žáka	úspěšnost v úkolu KET4
2.4	2.4	3.1	Ž18	1
2.4	2.2	3.1	Ž13	0
2.4	2.11	3.1	Ž4	1

Příloha 58

Sekvence strategií užitých žáky při řešení úkolu KET10 (mluvení)

sekvence strategií KET10 (mluvení)							kód žáka	úspěšnost v úkolu KET10	odpovídá /ptá se
2.9 [ml]	2.9 [ml]	1.4	2.1				Ž78	1	p
1.1	2.8	5.5					Ž77	0	o
4.2	1.6	5.1	4.	5.2			Ž75	0	p
4.1	2.9 [ml]	2.8	4.2				Ž72	0	o
2.8	2.8	2.8	2.8				Ž71	0	p
2.4	1.4	4.1	4.1				Ž64	1	p
1.6	1.6	2.1	4.1				Ž60	1	o
4.1	4.1	5.1	4.1				Ž58	1	o
4.1	4.	4.	2.8	2.14 [pr]			Ž57	1	o
1.4	1.6	2.11	2.1 [pr]				Ž56	0	p
1.4	2.10 [ml]	1.6	1.8 [pr]	5.1	2.1		Ž55	1	o
1.4	1.6	2.1					Ž53	0	o
1.4	5.1	1.6	5.1	1.8 [pr]	2.1		Ž51	1	p
1.4	1.6	2.1					Ž50	0	o
1.4	1.6	2.1					Ž49	0	o
2.11	5.1	2.1	5.1				Ž48	0	o
1.6	1.6	2.1					Ž47	0	o
4.1	4.	4.					Ž40	1	p
1.4	2.9 [ml]	2.1					Ž39	0	p
1.6	4.2	5.1					Ž38	0	o
1.4	1.6	1.6	2.1				Ž37	0	o
4.	4.2	2.8	4.2				Ž36	0	p
1.4	1.6	2.1	4.1	1.6	1.6	1.6	Ž35	1	o
1.6	1.4	2.12 [ml]					Ž34	0	p
1.4	2.10 [ml]	2.6 [ml]					Ž22	0	o
1.4	1.6	2.1 [pr]					Ž21	1	o
1.4	2.10 [ml]	2.4					Ž19	1	o
2.6 [ml]	2.2 [pr]	2.6 [ml]					Ž15	1	p
2.10 [ml]	2.6 [ml]	2.2 [pr]					Ž11	0	o
2.10 [ml]	2.10 [ml]	2.10 [ml]					Ž10	0	o
5.1	4.2	4.					Ž4	0	p
2.6 [ml]	2.2 [pr]	5.1					Ž3	0	p
1.6	4.2	4.					Ž2	1	p

Rejstřík věcný

A

analýza

- faktorová explorativní 53
- faktorová konfirmatorní 50

aprobace 76

C

cíl výzkumu 45

Č

čtení

- analytické 40
- detailní/studijní 39
- globální/globální 39
- orientační 39, 40
- rychlé 40
- selektivní 39, 40
- syntetické 40

D

dotazník 94, 101, 104

- demografický 61, 76, 102
- podpory strategií učení 53, 100
- strategie učení se cizímu jazyku 49
- postojů k předmětu 54
- učební motivace 55
- výkonové motivace 56

design 47

determinanta

- postojů k předmětu 205
- strategie učení 19, 205
- učební motivace 169, 205, 375
- výkonové motivace 205
- vzdělávacích výsledků 19

dovednost

- řečová 45, 101, 103

E

éra

- post-komunikační 25

F

fáze

- řešení úkolu 40, 80, 207, 212, 244, 274, 280, 301

H

hodnocení 80

- promluvy 42

I

inteligence

- jazyková 101

interpretace

- textu 38

K

KET 47–49, 98, 101, 103, 104

- metodika 72
- test (jazykový test Key English Test for Schools) 45, 46, 62, 72, 100

kódování (kódovatel) 98

kompetence

- k učení 30
- komunikační 26, 30

kontinuum

- komunikační 40

konec

- povinného vzdělávání 103

kontrola

- vlastního projevu 42

M

metastrategie (viz. strategie, metagnitivní)

metoda

- učení 15

microskills 35

míra

- řízenosti 40

mluvení 13, 18, 28, 45, 57, 72, 76, 78,

100–103, 271, 281, 334, 354, 355

model

- modifikovaný 59

- motivace
 - k učení (učební) 113
 - k učení se angličtině 115
 - výkonová 56, 117, 170–174, 193

N

- norma
 - referenční 108, 114

O

- operace (procedura)
 - učení 16
- osvojování
 - řečových dovedností 103
- ověřování
 - kategoriálního systému 98, 99

P

- pilotáž 73
- plán
 - Národní výuky cizích jazyků 9, 11
- plánování/příprava 42, 43
 - promluvy 42
- poslech
 - detailní 37
 - globální/orientační 37
 - selektivní 37
- postoj
 - k předmětu 104–109, 167, 191, 205, 349–351, 367
- prediktor 19
- problém
 - komunikační 80
- program
 - Rámcový vzdělávací pro základní vzdělávání (RVP ZV) 103
- promluva
 - slovní konkrétní 26
- prospěch 104–106,
- prostředky
 - jazykové 31, 279, 304, 306, 362
- předpoklady
 - pro výkon 46, 77, 106, 167, 191
- překlad 49, 53, 140, 162, 174, 178
- přístup
 - vyvážených aktivit 25

- psaní
 - draftu 43

R

- rámec
 - Společný evropský referenční pro jazyky 26
- realizace
 - promluvy 80
- reliabilita 53, 66, 71

Ř

- řetězec 18

S

- sebehodnocení
 - zdatnosti 104
- sekvence
 - strategií 73, 321, 322, 328, 334, 342
- shluk 18
- shoda 66, 67, 69, 98
 - posuzovatelů
- strategie 15
 - afektivní 17
 - čtení 30, 34, 53
 - kognitivní 17
 - kompenzační 17, 31
 - komunikační 30, 31
 - mikro 18
 - metakognitivní (metastrategie) 16, 17
 - mluvení 34, 51, 53
 - nepřímá 17
 - obecná 18
 - opakování 30
 - paměťová 17
 - podpůrná 17
 - poslechu 34, 50, 53
 - překladu 34, 53
 - přímá 17
 - psaní 34, 52, 53
 - řízení zdrojů 17
 - slovní zásoby 34, 52, 53
 - sociální 17
 - specifické 18
 - testové 30, 31
 - top-down 36

- učení (učební; learner) 15, 30, 76, 101
- učení se cizímu jazyku 30
- užívání jazyka 30, 80
- vybavování si informací 30
- zakrývací (cover strategies) 31
- žákovské 45
 - ve vazbě na vzdělávací výsledky 103

styl

- kognitivní 16, 17
- metakognitivní 17
- socio-afektivní 17
- učení 16, 76

subskills 35

systém

- kategoriální 78, 45

T

taktika 16

test

- KET (viz KET, test)

U

učebnice 76

údaj

- demografický 49

úspěšnost

- školní 18

V

vzdělávání

- konec povinného 103

výběr

- záměrný 75

výpověď

- žáka volná písemná 49

výsledky

- vzdělávací 18
- žáků v anglickém jazyce 103

vzorek 75

Z

zapojení

- aktivní do konverzace 42

zásoba

- slovní 140, 162, 174, 178

zdatnost

- v řečových dovednostech 104

Rejstřík jmenný

A

Afflerbach, P. 35
Al-Otaibi, G. N. 355
Anderson, N. J. 32, 371
Anthony, E. 25
Armbruster, B. B. 22
Armengol-Castells, L. 32
Arteltová, C. 21–23, 32, 45, 368, 371
Atkinson, J. W. 56
Austin, G. A. 15

B

Bacon, S. 32
Bachman, L. F. 26, 31
Baker, L. 32, 365
Baker, W. 32
Baumert, J. 17, 21, 22, 368
Bejarano, Y. 32
Berger, J. 18, 371
Berne, J. E. 32
Bialystok, E. A. 22, 31
Bimmel, P. 30, 32, 33
Block, E. 32
Blumenfeld, P. C. 21
Bongaerts, T. 32
Boonkit, K. 32
Borkowski, J. G. 22
Bradová, J. 15, 21, 371, 378
Brown, A. L. 32, 365
Brown, H. D. 25, 36, 38, 42, 222, 288
Bruner, J. S. 15
Burden, L. R. 222
Busse, A. 43, 300

C

Cameron, L. 28
Campione, J. C. 22
Candlin, C. N. 36, 37
Carrier, K. 32
Clennel, C. 32
Cohen, A. D. 15, 18, 30–34, 41, 44, 49, 53,
57, 66, 78, 80, 121, 181, 272, 281, 354,
355, 368, 372

Congjun, M. 43, 303
Conrad, J. Ch. 33
Corno, L. 35
Creß, U. 21, 22
Creswell, J. W. 47, 48
Cross, J. 32

D

Dadour, E. S. 32
Dakowska, E. 26
Dansereau, D. F. 32
Deardorff, D. K. 27
Demmrich, A. 22
Doležalová, J. 34
Dörney, Z. 15, 32, 371
Dreyer, C. 22

E

Ek, J. A. van 26, 27
Ellis, R. 30, 42
Erler, L. 32
Escribe, Ch. 23

F

Faerch, C. 365
Fantini, A. E. 27
Field, J. 32
Finkenbeiner, C. 32
Friedrich, H. F. 17, 22
Fujita, J. N. 32

G

Garcia, T. 31
Geisler-Brenstein, E. 31
Gilletteová, B. 291
Goh, C. 32
Gold, A. 21, 366
Goodnowová, J. J. 15
Gordon, L. 310
Gowerová, R. 34, 37, 44, 213, 217, 242,
245, 306, 307, 321
Grabe, W. 113

Graham, S. 32
Grenfell, M. 22
Griffiths, C. 42, 277
Grotjahn, R. 101
Groot, E. V. de 21

H

Halbachová, A. 365
Hall, D. R. 36, 37
Harmer, J. 25, 36, 37, 39, 40, 43, 78, 80,
217, 219, 221, 237, 310, 321
Harris, V. 22
Hartl, P. 16
Hartlová, H. 16
Hedge, T. 43, 304, 310
Heine, L. 367
Heyn, S. 17
Hosenfeld, C. 32
Hrabal, V. 54–57, 106, 108, 109, 112,
114–117, 352, 353, 367, 375
Huang, X. H. 22
Huetová, N. 23
Hughes, R. 42, 279, 292
Hwang, M.-H. 32

Ch

Chamot, A. U. 17, 29–33, 296, 366
Chan, D. W. 32
Chen, Y. 32
Chien, C. 32
Chudak, S. 36, 79, 213, 242, 245, 247
Chvál, M. 372

I

Inscoe, R. 32
Iramaneerat, Ch. 71

J

Janík, M. 73, 76, 242, 330
Janíková, V. 15, 31, 32, 36–39, 41, 44,
78–80, 213–215, 217–220, 222, 237, 242,
245, 247, 250, 306, 307, 321
Jiménez-Catalán, R. M. 355
Johnson, R. K. 22

K

Kaplan, R. 314
Kasper, G. 32, 365
Kellerman, E. 32
Kern, R. G. 32
Khaldieh, S. A. 32, 305, 366
Khanji, R. 32
Kitajima, R. 32
Klauer, K. J. 16
Knight, S. 32
Köller, O. 17, 21
Kostková, K. 25–27, 29, 209, 324, 371
Kumaravadivelu, B. 25
Küpper, L. 32

L

Larios, J. R. de 32
Larsen-Freemanová, D. 28
Lau, K. L. 32
Laviosa, F. 32
Leopoldová, C. 21, 22, 371
Leutner, D. 21, 22, 371
Li, T.-Y. 32
Liddell, H. G. 15
Littlewood, W. 26, 40
Lojová, G. 13, 15, 30, 31

M

Macaro, E. 15, 22, 30–32
Malíř, F. 25, 26
Mandl, H. 17
Manchón, R. M. 32
Mareš, J. 15, 16, 31
Marrie, B. 32
Martínez-Florová, A. 26, 27, 29
Mayer, R. E. 17, 31, 32
Mcmullena, M. G. 32
Mendelsohn, D. 32
Metzig, W. 32
Murphy, L. 32

N

Naiman, N. 22, 32, 289
Najvar, P. 34, 74

Najvarová, V. 34
Nakatani, Y. 32
Naerssen, M. van 22
Netten, J. E. 32
Neuhaus, G. 43, 300
Nyikos, M. 355

O

Olshavsky, J. E. 32
O'Malley, J. M. 17, 30–33, 366
Osada, N. 32
Oxfordová, R. L. 15–17, 22, 29–34, 49, 53,
57, 121, 181, 354, 355, 358, 366, 368

P

Palmer, A. S. 31
Pardon, Y. N. 22, 32
Paris, S. G. 35
Parry, K. 32
Pavelková, I. 54–57, 106, 108, 109, 112,
114–117, 352, 353, 367, 375
Pearson, P. D. 35, 77, 153
Pešková, K. 27, 62, 76, 299, 344, 362, 371
Pintrich, P. R. 17, 21, 31
Plano Clark, V. L. 47, 48
Pokay, P. 21
Pokorný, P. 26
Poullisse, N. 32
Pressley, M. 22
Příkrylová, J. 49, 53, 180, 360
Purpura, J. E. 23, 31

R

Raimes, A. 43
Rampillonová, U. 30–33, 36, 213, 242, 245,
247, 250
Raynor, J. O. 56
Reiss, M.-A. 279
Rheinberg, F. 23
Riazi, A. 43, 303
Ridgway, T. 32
Rigney, J. W. 30
Richards, J. C. 25, 38
Robbins, J. 32, 366

Rodgers, T. S. 25
Ross, S. 32
Rossiter, M. J. 31
Rost, M. 32
Rubinová, J. 22, 32, 288, 296, 365, 366

S

Sasaki, M. 43, 303
Scott, M. L. 32
Scott, R. 15
Scrivener, J. 37, 40, 43
Seel, N. 16
Seif, S. 32
Shmais, W. A. 355
Schiefele, U. 17, 21–23, 32, 371
Schmeck, R. R. 31
Schneider, W. 22
Schuster, M. 32
Silverman, D. 63
Singhal, M. 32
Sinkavich, F. J. 21
Song, M. 32
Souvignier, E. 21, 366
Steffens, R. 43, 300
Stern, H. H. 22, 25, 34, 288
Streblovová, M. 22, 23
Sutter, W. 32

Š

Šebestová, S. 29, 131, 145
Švec, V. 15
Švejdíková, K. 30, 62, 64–66, 73, 76, 101,
271, 336

T

Tarone, E. 31, 32, 289
Tasker, T. 32
Tercanlioglu, L. 355
Thompson, I. 32
Thornbury, S. 218, 230

U

Usó-Juanová, E. 26, 27, 29

V

Vandergrift, L. 32, 367
Vanderplank, R. 32
Vašátová, G. 58
Victori, M. 43, 303
Vlčková, K. 11–13, 15, 16, 18, 21, 22,
29–33, 45, 49, 53, 101, 105, 131, 143,
153, 167, 180, 191, 351, 352, 355, 357,
358, 360, 365, 368, 371, 376, 378
Völkle, M. 18
Vollmeyer, R. 23
Vygotsky, L. S. 35

W

Wakamoto, N. 32
Wallace, C. 39
Waxman, H. C. 22, 32
Weaverová, S. J. 18, 30–34, 41, 44, 57, 78,
80, 272, 281, 355, 372, 373

Wei, L. 32
Weinert, F. 365
Weinstein, C. E. 17, 31, 32
Wen, Q. 22
Wendenová, A. L. 32, 43, 101, 296, 303
Wild, K.-P. 17, 32
Williams, J. 32
Williamsová, M. 222
Winteler, A. 17, 32
Wolters, C. A. 23
Wong-Fillmore, L. 32

Y

Yamohammadi, L. 32
Young, M.-Y. C. 32
Yule, G. 289

Z

Zamri, M. 355

Z posudků recenzentů

Predložená monografia je svojim zameraním a obsahom mimoriadne aktuálna tak vo svete, ako aj u nás (na Slovensku i v Čechách), keďže dopad učebných stratégií na efektívnosť učenia sa a vyučovania je nespochybniteľný, avšak úroveň preskúmanosti je nedostatočná predovšetkým v dôsledku relatívne krátkeho obdobia vedeckého skúmania uvádzanej problematiky.

Prezentované výsledky výskumu môžu slúžiť ako podklad pre vyvodenie pedagogických princípov, podčiarkujú dôležitosť stratégií pre celkovú úspešnosť učenia sa CJ, a teda aj nutnosť pedagogicky sa zamerať na rozvíjanie metalingvistickej uvedomelosti študentov, ktorú možno považovať za neoddeliteľnú súčasť cieľov výučby CJ.

Takto rozsiahly výskum a vedeckú monografiu takto informačne nahustenú možno považovať v našom kontexte za ojedinelú. Uvádzané výsledky výskumu potvrdili viaceré skutočnosti doposiaľ skúmané vo všeobecnejších pedagogicko-psychologických výskumoch a súčasne aj ich relevantnosť v špecifickom kontexte výučby CJ. Nadväzujú na poznatky vo svete i vo Čechách, čím posúvajú vedecké poznanie v danej oblasti vpred.

Doc. PhDr. Gabriela Lojová, PhD.

Recenzovaná publikace navazuje na předchozí výzkumné aktivity autorského týmu (např. Vlčková, 2010) a posouvá je na další kvalitativní úroveň. Autorský tým dobře využívá své přednosti v rovině teoretické i empirické a za pozitivní považují i jeho složení kombinující začínající výzkumníky i zkušené výzkumnice úspěšné i v mezinárodním měřítku.

Hodnotit vlastní text není úplně jednoduchá záležitost, jak pro jeho rozsah, ale i zahuštění empirickými poznatky. V obecné rovině se ale jedná o příklad velmi dobře popsané velmi dobré empirické praxe. Text monografie nabízí koncizní vhled do problematiky individuálních procesů učení se cizímu jazyku, zejména v rovině strategií učení, nabízí solidní teoretický základ i pro didaktické testování studijních výstupů žáků.

V rovině teoretické jsou představeny současné přístupy ke zkoumání strategií učení se cizímu jazyku, kriticky reflektována je i výzkumná praxe vztahující se k problematice. Autorský tým představuje vlastní originální a inovativní design výzkumu, který vychází z příkladů dobré zahraniční praxe i vlastních empirických zkušeností autorského týmu. Hledá-li učitelská veřejnost příklad výzkumu umožňující edukační praxi založenou na důkazech, v textu této monografie jej bez pochyby najde.

Jako čtenář navíc oceňuji i představení jednotlivých metod, které je informativní ve smyslu jejich psychometrických charakteristik i zkušeností s jejich reálným využitím ve výzkumné praxi.

Vlastní výsledky výzkumu jsou v textu představeny hutně, srozumitelně a přehledně – a je jich v textu prezentováno velké množství. Čtenáři jsou nabízeny v podobě hlavních kapitol, které dávají dobrý přehled o struktuře dílčích výsledků i jejich vzájemné provázanosti. Velmi zdařilé jsou i syntetizující kapitoly (12, 13 a 14) a zejména souhrnná kapitola 15, která diskutuje výsledky v širších teoretických i empirických souvislostech.

Tato monografie určitě není lehkým čtením, zejména v pasážích představujících výsledky. Přesto je čtivá a obsažná. Jedná se příklad dobré výzkumné i publikační praxe a zájemcům o problematiku výukové praxe cizích jazyků ji mohou určitě doporučit.

Mgr. et Mgr. Jan Mareš, Ph.D.

Žákovské strategie při učení se anglickému jazyku a jejich vztah k úspěšnosti

doc. Mgr. et Mgr. Kateřina Vlčková, Ph.D.

Mgr. Karolína Pešková, Ph.D.

Mgr. Klára Kostková, Ph.D.

Mgr. Miroslav Janík

Mgr. Kateřina Švejdíková

Edice: Pedagogický výzkum v teorii a praxi
Svazek 41

Vydala Masarykova univerzita roku 2014

Jazyková korektura: PhDr. Mgr. Jana Chlápková (kap. 5–12, 15, závěr, přílohy)

Bc. Pavla Gerlingerová (kap. 1–4, 13 a 14)

1., elektronické vyd., 2014

DOI: 10.5817/CZ.MUNLM210-7595-2014

ISBN 978-80-210-7595-5

Monografie prezentuje výsledky výzkumu žákovských strategií uplatňovaných při učení se angličtině jako cizímu jazyku na konci základního vzdělávání. Žáky deklarované používání strategií je dáno do souvislosti s indikátory jejich vzdělávacích výsledků, jako jsou skóre z testu KET na úrovni A2 nebo známka z anglického jazyka, a to v kontextu dalších proměnných, například učební a výkonové motivace, stylů učení nebo podpory strategií učitelem. Strategie a úspěšnost řešení testových úloh jsou zkoumány u řečových dovedností čtení, poslech, mluvení a psaní. Výzkum kombinuje dotazníky, didaktický test a volné písemné výpovědi žáků o používaných strategiích při řešení úloh. Výzkumný vzorek zahrnuje 462 žáků devátého ročníku z 16 škol náhodného výběru v Jihomoravském kraji.



Doc. Mgr. et Mgr. Kateřina Vlčková, Ph.D.

pracuje jako řešitel výzkumných projektů na Institutu výzkumu školního vzdělávání (IVŠV) a vyučující a řešitel výzkumného projektu na Katedře pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity (PdF MU). Specializuje se na metodologii pedagogického výzkumu a výzkum výuky, především strategie učení se cizím jazykům.

Mgr. Karolína Pešková, Ph.D.

působí jako odborná asistentka na IVŠV PdF MU. Specializuje se na didaktiku cizích jazyků, kurikulární studia a výzkum učebnic.

Mgr. Klára Kostková, Ph.D.

působí na Katedře anglického jazyka a literatury Pedagogické fakulty Karlovy univerzity a jako výzkumný pracovník na IVŠV PdF MU. Věnuje se didaktice anglického jazyka a vedení pedagogických a oborových praxí.

K oblastem jejího výzkumného zájmu patří pedeutologická problematika, např. expertnost v učitelství, učitelská příprava, profesní vidění učitelů i studentů učitelství a konceptualizace a rozvoj interkulturní komunikační kompetence.

Mgr. Miroslav Janík

pracuje jako asistent na IVŠV PdF MU, kde také realizuje doktorské studium didaktiky cizího jazyka. Zaměřuje se zejména na výzkum mnohojazyčnosti.

Mgr. Kateřina Švejdíková

realizuje na PdF MU doktorské studium didaktiky cizího jazyka. V disertační práci se zaměřuje na komunikační strategie a úspěšnost žáků v řečové dovednosti mluvení v angličtině. Pracuje na jazykových školách jako lektorka a hodnotitelka cambridgeských zkoušek.

