

# Podpora strategií učení v kurzu obchodní angličtiny na vysoké škole

## Supporting learning strategies in a course of business English at university

Simona Pecková

**Abstrakt:** Cílem této práce je zjistit, jaký vliv na výkon a na využívání strategií učení má, pokud je výuka odborného cizího jazyka na vysoké škole obohacena o aktivity podporující rozvoj strategií učení. Metodou výzkumu je experiment. Autorka této práce do výuky jedné ze dvou paralelních skupin téhož kurzu zahrnula i aktivity rozvíjející strategie učení. Na závěr kurzu byl studentům obou skupin distribuován dotazník zjišťující, jaké strategie učení studenti využívají. Dále jsme pomocí srovnání výsledků v závěrečném testu zjišťovali, jaký vliv má zařazení tréninku strategií učení na výkon studentů. Byl zjištěn pozitivní vliv zahrnutí těchto aktivit jak na výkon, tak na míru využívání strategií učení studenty experimentální skupiny v porovnání s kontrolní skupinou. Samozřejmě vzhledem k omezenému počtu studentů zařazených do výzkumu se nutně vyvarovat se přílišnému zevšeobecnění výsledků, přesto výsledky naznačují, že podpora strategií učení ve výuce by mohla mít kladné efekty.

**Klíčová slova:** Strategie učení, obchodní angličtina, vysokoškolská pedagogika, experiment, wellbeing

**Abstract:** The purpose of this study is to find out about the effects of including activities supporting learning strategies into courses of business English at university. We used the method of experiment to find out about the impact of these activities on performance of students and their usage of language learning strategies. The author of this paper included a training of language learning strategies into one of two parallel groups of the same course. At the end of the course, students of both groups were asked to fill a questionnaire discovering what kind of learning strategies the students used. Furthermore, we compared the test results in order to observe the impact of a learning strategies training on students' performance. We found out that including such activities into a language course has positive effects both on student performance and the intensity of using language learning strategies. Of course, given the limited number of students taking part in the experiment, we have to avoid excessive generalisation of the results. Nevertheless, the results of the study imply, that including language strategies in class could have positive effects.

**Key words:** Learning strategies, business English, higher education, experiment, wellbeing

## Úvod

Cizí jazyky se cíleně vyučují od středověku (Hendrich 1988). V průběhu staletí se ale měnily okolnosti i cíle výuky a těmto změnám bylo třeba přizpůsobovat i výukové metody. K významné změně paradigmatu v pedagogice potom došlo

v 70. letech 20. století. V této době se pozornost přesunula z učitele na žáka. Důležité nyní jsou jeho potřeby a možnosti. Podle toho se mění také role učitele. Jeho úkolem už není pouze předávat informace. Stává se spíše partnerem ve výuce, facilitátorem výukového procesu, koučem. Stojí spíše v pozadí a v případě potřeby poskytuje žákům pomoc. Jeho hlavním úkolem nyní je naučit studenty učit se, vést je k celoživotnímu učení.

Navíc na konci 20. století se pozornost začíná zaměřovat také na efektivitu výukového procesu. Je známý fakt, že ne vždy vynaložené vstupy (objem finančních prostředků proudících do školství, úsilí učitelů atd.) odpovídají výsledným výstupům (znalosti, dovednosti a postoje žáků).

V této souvislosti se začíná mluvit o strategiích učení. Za uplynulá desetiletí bylo vytvořeno více koncepcí těchto strategií. V naší práci jsme zvolili klasifikaci dle R. Oxfordové (1990). Ta strategie učení dělí na přímé (paměťové, kognitivní, kompenzační) a nepřímé (metakognitivní, afektivní, sociální). Vlčková a Přikrylová (2011, str. 7) strategie učení definují jako „Specifické postupy, činnosti a chování, které si žák volí a využívá ke zlepšení svého učení. Slouží k usnadnění a urychlení učení, ale také činí učení zábavnějším a efektivnějším. Podporují rozvoj všech čtyř řečových dovedností – tj. poslechu, čtení, mluvení a psaní. Umožňují žákovi řídit proces svého vlastního učení a postupně tak přecházet od učení řízeného z vnějšku k učení autoregulovanému.“ Přímé strategie podporují učení jazyků přímo, tj. v přímém spojení s osvojovaným cizím jazykem. Nepřímé strategie naproti tomu přispívají k procesu učení všeobecně. Souvislostmi mezi styly a strategiemi učení zabývá např. K. Vlčková a G. Lojová (2011).

Jak už bylo naznačeno výše, se strategiemi učení úzce souvisí také autoregulované učení či žákovská autonomie. Autoregulované učení Průcha (2009) definuje jako „učení, kdy se žák stává aktivním aktérem svého vlastního procesu učení po stránce činnostní, motivační a metakognitivní“. Žákovská autonomie je tedy poté stav, kdy žák sám převzal zodpovědnost za své učení (Little 2003). Právě s těmito pojmy spíše pracuje didaktika cizích jazyků ve svých různých jazykových variantách již několik desítek let. Důležitý už není jen žákův výkon, ale také jeho wellbeing, který je nakonec výchozím předpokladem efektivity učení. Právě rozvoj nepřímých strategií učení (metakognitivní, afektivní, socializační) může být vhodným východiskem pro pěstování wellbeingu ve vzdělávání (Janíková 2011). Přijetí zodpovědnosti za své vlastní učení je předpokladem k rozvoji vnitřní motivace k učení (Pavelková 2002).

Strategie učení a další blízká témata, jako je např. žákovská autonomie či autoregulované učení jsou také předmětem zkoumání u mnohých zahraničních autorů (Chamot 2005, Thoutenfood 2013, Robson 2016, Zhoc et al., 2018, Bertolotti, Be-seghi 2016, Ardasheva, Wang, Adesope, 2017, Braun, Thomas, 2013; Han, 2011; Plonsky, 2011; Riverrra-Mills, Plonsky, 2008 aj.). Mnozí z nich ve svých výzku-

mech prokazují pozitivní vliv osvojení strategií učení na úroveň v cizích jazycích. V jiných výzkumech (Vlčková, Bradová, 2014) tak jednoznačný vliv prokázaný nebyl.

Také v dokumentu MŠMT *Strategie 2030+* (2020) se jasně hovoří o tzv. klíčových kompetencích, které mají být jedním z hlavních cílů vzdělávacího procesu. Klíčové kompetence si žáci rozvíjejí v perspektivě celoživotního učení a jsou jeho předpokladem. Právě jedinec, který umí používat různé strategie učení, je autonomní, tj. sám reguluje svůj vlastní výukový proces. Takový člověk je schopen celoživotního učení.

Strategiemi učení cizích jazyků se zabýváme dlouhodobě. V předchozích pracích (Pecková 2020, 2021) jsme poukázali na to, že v jazykových učebnicích nejsou vždy strategie učení zahrnovány komplexně a systematicky. V této práci se zaměříme na to, jaký efekt má, je-li součástí kurzu cizího jazyka na vysoké škole také trénink strategií učení. Máme za to, že explicitní zahrnování strategií učení do studia cizích jazyků pomůže lépe naplňovat nejen komunikativní a vzdělávací, ale také výchovný cíl výuky cizích jazyků (Hendrich, 1988).

## Výzkum

Jedním z cílů výzkumu je zjistit, jestli studenti, kteří v průběhu semestru v rámci výuky obchodní angličtiny absolvovali trénink strategií učení, používají strategie jiné nebo je používají v jiné míře než studenti, jejichž kurz trénink strategií učení neobsahoval. Druhým cílem je zjistit, jestli absolvování tréninku strategií učení má vliv na výkon studentů v závěrečném testu.

Metodou našeho výzkumu je experiment. Podle typologie pedagogického výzkumu, se kterou pracuje Pelikán (1998), dále metodu výzkumu můžeme charakterizovat takto: z hlediska míry obecnosti jedná o aplikovaný výzkum (jeho cílem je využití výsledků v praxi), z hlediska vztahu ke skutečnosti jde o výzkum empirický, protože je spojen s praxí, jsou při něm používány exaktní metody a pracuje se v něm s konkrétními daty. Uvažujeme-li o paradigmatu výzkumu, pak se jedná o kvantitativní výzkum. Z pohledu způsobu využití se nejedná o akční výzkum (neřešíme konkrétní problém určité instituce), ale spíše o strategicko-koncepční výzkum, protože jeho výsledky mohou sloužit jako podklady pro rozhodování a dlouhodobé plánování. Pokud uvažujeme o jeho komplexnosti objasňování, potom lze říci, že výzkum je interdisciplinární, protože v sobě integruje poznatky a přístupy více disciplín (pedagogika, lingvistika, psychologie). Z pohledu účelovosti je výzkum deskriptivní, protože popisuje současný stav a dává doporučení. Výzkum je terénní, protože je proveden v přirozeném prostředí, ne v laboratoři. Z hlediska přístupu a využitých metod se jedná o observační komparativní výzkum. Není longitudinální, ale krátkodobý. Pokud bychom chtěli přesněji vymezit

typ experimentu, můžeme říci, že se jedná o techniku paralelních skupin (Chráska 2007).

Experiment proběhl v zimním semestru akademického roku 2021/22. Autorka této práce do výuky jedné z paralelních skupin téhož kurzu zařadila celkem 8 aktivit sloužících k rozvoji strategií učení cizích jazyků. Aktivity pocházely z různých příruček autonomního učení (Dexter, 1999; Ellis, 1991; Oxford, 1990), popř. byly vlastním dílem autorky experimentu.

Jelikož v kurzu pracujeme s kvalitní literaturou (Whitby, 2013) a jelikož přímé strategie učení (paměťové, kognitivní, kompenzační) jsou v učebnicích nutně přítomné vždy, v našem tréninku jsme se zaměřili na strategie nepřímé (metakognitivní, afektivní, sociální), které jsou v učebnicích často opomíjeny (Pecková 2019, 2020, 2021). Aktivity byly do výuky zařazovány v situaci, kdy se podařilo pokrýt hlavní učivo a zbývalo alespoň 15 minut volného času. Při tréninku strategií učení studenti pracovali ve dvojicích nebo malých skupinách. Používaným jazykem byla čeština, jelikož se jednalo o český studijní program. Pokud měli někteří cizojazyční studenti problém s pochopením zadání, bylo jim dovysvětleno v angličtině. Výuka kontrolní skupiny tyto aktivity neobsahovala.

V rámci první aktivity dostali studenti za úkol aplikovat následující rčení na studium cizích jazyků: „Give a man a fish and he eats for a day. Teach him how to fish and he eats for a lifetime“ (tj. „Dej člověku rybu a nakrmíš ho na jeden den. Nauč ho rybařit a nakrmíš ho na celý život.“) Dále měli ve dvojicích diskutovat o těchto otázkách: Co nám přináší studium cizích jazyků? Je pro úspěšné osvojení cizího jazyka důležitější talent nebo píle?

Cílem druhé aktivity bylo zmapovat, co studenty motivuje ke studiu cizích jazyků. Uvedli jsme 6 důvodů, proč se studenti obvykle učí různé školní předměty (Pavelková, Hrabal 2002): Abych měl dobré studijní výsledky, Abych dostudoval školu, Abych měl dobré zaměstnání, Abych se lépe domluvil na zahraniční dovolené, Abych mohl komunikovat s cizinci, Protože mě to baví. K vyjádření, nakolik s uvedeným souhlasí, studenti využili Likertovu škálu (zcela souhlasím, částečně souhlasím, příliš nesouhlasím, vůbec nesouhlasím, nedokážu posoudit).

Prostřednictvím třetí aktivity studenti měli popsat sami sebe jako studenta cizích jazyků. Pomocí možností „obvykle“, „někdy“, „skoro nikdy“, „nevím“ zodpovídali následující otázky: Býváte úspěšný v gramatických testech?, Máte dobrou paměť na nová slovíčka?, Vadí vám, když děláte chyby?, Vadí vám, když v hodině nejsou chyby důsledně opravovány?, Je vaše výslovnost srozumitelná?, Přál byste si mít více času na přípravu, než začnete mluvit?, Baví vás hodiny angličtiny ve škole?, Učíte se rád gramatická pravidla nebo nová slovíčka nazpaměť?, Osvojujete si snadno cizí jazyk, aniž byste se o to cíleně snažil? (při sledování videí a filmů, při čtení cizojazyčných textů).

Při čtvrté aktivitě se měli studenti zamyslet nad tím, jaké jsou v cizích jazycích jejich silné a slabé stránky.

V páté aktivitě byli studenti vybídnuti, aby analyzovali své aktuální priority v oblasti studia angličtiny. Nejprve měli na škále 1–5 (1 = úroveň, které chci dosáhnout, 5 = velmi nízká úroveň) ohodnotit své znalosti jazykových prostředků (slovní zásoba, výslovnost, gramatika) a své řečové dovednosti. Poté měli rozhodnout, jaké mají aktuálně ve studiu jazyka priority (jazykové prostředky a řečové dovednosti opět označili čísly 1–5 (1 = nejvyšší priorita, 5 = nejnižší priorita).

Šestá aktivita tréninku umožnila studentům detailněji se podívat na to, čeho konkrétně chtějí v jednotlivých oblastech jazykových prostředků a řečových dovedností a také jaké kroky pro to reálně mohou udělat.

V rámci sedmé aktivity byl studentům předložen seznam činností, které běžně provádíme v hodinách cizího jazyka (ústní prezentace před publikem, psaní souvislého textu, drilová cvičení, konverzace s rodilým mluvčím, čtení autentického textu, překládání, gramatická cvičení, poslech, trénink výslovnosti, rozhovory ve dvojicích, hry). Studenti měli za úkol přiřadit k těmto činnostem emoce, které při nich zažívají (radost, hrdost, uvolnění, zaujetí, obezřetnost, smutek, stud, úzkost, zmatek, nuda, vztek, nekompetentnost, popř. jakékoliv další).

V závěrečné osmé aktivitě studenti prováděli analýzu studijních materiálů, které používají. Byl jim předložen seznam obvykle používaných zdrojů: hlavní učebnice, slovník, cvičebnice gramatiky, materiál pro rozšíření slovní zásoby, výukové internetové stránky, cizojazyčné zpravodajství (internet, televize, rádio, tisk, ...), cizojazyčné filmy, cizojazyčná beletrie, cizojazyčná odborná literatura, kontakty s rodilým mluvčím. Úkolem studentů bylo říct, které z těchto zdrojů využívají a do jaké míry, jaké jsou přínosy uvedených zdrojů a co by mohli udělat pro to, aby tyto zdroje využívali na maximum.

Vytištěný materiál dostal každý student v úvodu semestru. Postup byl vždy takový, že každé zadání si studenti promysleli nejdříve samostatně, udělali si do podkladů libovolné poznámky a poté sdíleli své zkušenosti a poznatky ve dvojicích případně v malých skupinách. Pokud se nejednalo o příliš osobní téma, sdíleli studenti, pokud chtěli, své myšlenky i v rámci celé studijní skupiny.

Po skončení zimního semestru, bezprostředně před absolvováním zápočtového testu byli studenti obou paralelních skupin kurzu (tj. experimentální i kontrolní skupina) požádáni o spolupráci na výzkumu. V případě souhlasu vyplnili anonymně předložený dotazník strategií učení. Přínos tréninku strategií učení jsme zjišťovali porovnáním výsledků v zápočtovém testu obou skupin a porovnáním odpovědí v dotazníku využívaných strategií učení.

Tab. 1: Přehled jednotlivých částí výzkumného šetření, jejich cílů, metod, nástrojů a zkoumaných skupin

ŠETŘENÍ	CÍL	METODY A NÁSTROJE	ZKOUMANÉ SKUPINY
Šetření 1	Zjistit přínos tréninku strategií učení na úspěšnost v závěrečném testu	Kvantitativní: test znalostí a písemných komunikačních dovedností z angličtiny	<i>Základní soubor:</i> studenti 1. ročníku neязыkového oboru na VŠ <i>Experimentální skupina:</i> 11 studentů skupiny, jejichž výuka obchodní angličtiny byla doplněna aktivitami podporujícími rozvoj <i>Kontrolní skupina:</i> 13 studentů paralelní skupiny téhož kurzu anglického jazyka, kde aktivity podporující rozvoj strategií učení nebyly zahrnuty
Šetření 2	Zjistit přínos tréninku strategií učení na využívání strategií učení	Kvantitativní: dotazník zjišťující, jaké strategie učení studenti při studiu cizích jazyků používají	<i>Základní soubor:</i> studenti 1. ročníku neязыkového oboru na VŠ <i>Experimentální skupina:</i> 11 studentů skupiny, jejichž výuka obchodní angličtiny byla doplněna aktivitami podporujícími rozvoj <i>Kontrolní skupina:</i> 13 studentů paralelní skupiny téhož kurzu anglického jazyka, kde aktivity podporující rozvoj strategií učení nebyly zahrnuty

Jak už bylo řečeno, výzkumnými nástroji jsou test z angličtiny a dotazník zjišťující, jaké strategie učení studenti při studiu cizích jazyků používají. Od původního záměru distribuovat dotazník elektronicky jsme upustili z důvodu všeobecné nízké návratnosti dotazníků šířených online. Po pilotáži, která v akademickém roce 2020/2021 proběhla elektronicky, jsme dotazník tedy převedli do papírové podoby a studenti ho vyplnili poslední výukový týden semestru spolu s absolvováním zápočtového testu. Účast na dotazníkovém šetření byla nepovinná a anonymní.

Získané údaje byly poté zaneseny do programu MS Excel a zpracovány. V případě didaktického testu jsme spočítali průměr dosaženého počtu bodů a směrodatnou odchylku. Pro vyhodnocení dotazníku jsme nejprve odpovědi ano – spíše ano – spíše ne – ne nejprve převedli na číselné hodnoty (ano = 3, spíše ano = 2, spíše ne = 1, ne = 0). Pomocí výpočtu procentuálního zastoupení jsme zjistili, které strategie učení studenti jednotlivých skupin používají a v jaké míře.

## Test

Test z angličtiny je zápočtovým testem, který na pracovišti autorky výzkumu zakončuje první semestr angličtiny se zaměřením na obchod. Kurz odpovídá úrovni B1 Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, studenti v něm pracují s učebnicí Business Benchmark pre-intermediate (Whitby, 2013), v zimním semestru je probrána první polovina knihy – tj. lekce 1–12. Test se skládá ze 4 částí: gramatika (doplňování slovesných tvarů do vět, 10 bodů), odborná terminologie (překlad odborných termínů z českého jazyka do angličtiny, vysvětlení významu slovního spojení v angličtině, 20 bodů), čtení s porozuměním (souvislý text v rozsahu cca 300 slov, po kterém následuje 10 true/false otázek, 10 bodů), psaný projev (obchodní e-mail na zadané téma v rozsahu cca 100 slov, 20 bodů). Pro udělení zápočtu musí student získat minimálně 70 %, tj. 42 bodů z celkových 60. Testujeme tedy receptivní i produktivní psané komunikační dovednosti. Test byl studentům distribuován prezenčně ve škole.

Budeme-li se držet Bloomovy taxonomie kognitivních cílů, můžeme říci, že náš didaktický test obsahuje úlohy testující zapamatování, pochopení, aplikaci a syntézu. Část čtení s porozuměním obsahuje otázky uzavřené s nabízenou odpovědí. Část písemný projev je typem otevřené otázky, vyžaduje rozsáhlou odpověď studenta. Psaný projev je hodnocen podle metodiky Cambridge.

Základním souborem jsou tedy studenti v prvním semestru studia vysoké školy, kteří cizí jazyk nemají jako hlavní obor studia. Experimentální skupinou jsou studenti jedné ze dvou paralelních skupin prvního semestru obchodní angličtiny, kteří měli výuku obohacenou o trénink strategií učení. Kontrolní skupinou jsou studenti druhé paralelní skupiny téhož kurzu, jejichž výuka trénink strategií učení nezahrnovala.

Na absolvování testu i vyplnění dotazníků mají studenti celkem 60 minut, z toho na test připadá cca 50 minut. Při plnění úkolů v testu není studentům dovoleno používat slovník nebo jiné pomůcky. Didaktický test žáci absolvují bezprostředně před vyplňováním dotazníku. Dotazník studenti vyplňují anonymně. Za zápočtový test jim náleží hodnocení (započteno/nezapočteno). Výsledky dotazníku a testu u jednotlivých studentů tedy nemohou být vzájemně provázané.

## Dotazník

Dotazník zjišťuje, jaké strategie učení studenti využívají při studiu a osvojování cizího jazyka. Dotazník jsme převzali od R. Oxfordové (1990) a provedli drobné úpravy (snížili jsme počet otázek).

Dotazník obsahuje celkem 42 tvrzení, na které respondenti reagují pomocí Likertovy škály: ano – spíše ano – spíše ne – ne.

Při pilotním využití dotazníku v předešlém akademickém roce byla pomocí Cronbachovo alfa zjištěna jeho reliabilita v hodnotě 0,78. Dotazník tedy považujeme za kvalitní a jeho další úpravy jsme proto již neprováděli.

Celkových 42 otázek dotazníku bylo rozděleno do 6 skupin: poslech, slovní zásoba, mluvení, čtení, psaní, ostatní (metakognitivní, afektivní a socializační strategie, které nebylo možné zařadit do předchozích kategorií). Zde předkládáme plné znění všech položek dotazníku:

#### 1. Poslech:

Poslouchám pořady v rádiu/televizi nebo sleduji filmy v cizím jazyce.

Zaposlouchám se, když slyším lidi někde mluvit cizím jazykem, a snažím se porozumět.

Při poslechu se snažím zachytit klíčová slova, která jsou důležitá pro pochopení sdělení.

Všímám si větné melodie (intonace) v řeči rodilých mluvčích.

Snažím se rozumět tomu, co slyším, aniž bych překládal/a slovo od slova.

Když nerozumím přesně, požádám mluvčího o zopakování.

Když mluvčí mluví moc rychle, požádám o zpomalení.

#### 2. Slovní zásoba

Rozdělují si slovíčka podle slovních druhů (např. podstatná jména, slovesa, ...).

Přiřazují si nová slovíčka ke slovům, která s nimi souvisí.

Píší si nová slovíčka do smysluplných vět.

Pravidelně si slovíčka opakuji, abych je nezapomněl/a.

#### 3. Mluvení:

Dávám otázky – zapojuji se tak do rozhovoru.

Začínám rozhovor v cizím jazyce tak často, jak je to možné (např. na dovolené v zahraničí nebo když potkám turistu u nás).

Mimo vyučování se účastním akcí, kde se mluví daným cizím jazykem.

Napodobuji způsob, jakým mluví rodilí mluvčí.

Žádám o opravování chyb, které při mluvení dělám.

Pokud nemůžu najít slova, hledám jiný způsob, jak vyjádřit to, co chci říct (například použiji slovo podobného významu).

#### 4. Čtení:

Čtu v cizím jazyce co možná nejvíc.

Hledám si věci ke čtení v cizím jazyce, které co nejvíc odpovídají mé jazykové úrovni.

Nejprve přelétnu text očima, abych pochopil/a hlavní myšlenku; pak ho čtu podrobněji.

Čtu si text několikrát, dokud neporozumím.

Průběžně si na okraj stránky textu nebo v hlavě shrnuji, co jsem přečetl/a.

Odhadnu přibližný význam na základě souvislostí v daném textu.

Použiji slovník, abych získal/a podrobnou představu, jaký je význam daného slova.

#### 5. Psaní:



Zkousím psát nejrůznější texty v cizím jazyce (např. dopisy, zprávy, vzkazy, osobní poznámky, školní práce, referáty atd.).

Když nevím správný výraz, najdu si jiný způsob, jak ho vyjádřit. Například použiji slovo podobného významu nebo myšlenku opíši.

Pokud mohu, používám při psaní slovníky nebo encyklopedie, Internet, abych si našel/a nebo potvrdil/a slova v cizím jazyce.

Předtím než začnu text psát, si ujasním a/nebo napíšu všechny své myšlenky.

Přepřepíšu jednou nebo dvakrát svůj text, abych zlepšil/a jeho obsah a jazyk.

Snažím se od někoho získat zpětnou vazbu ke svému textu.

Používám kontrolu pravopisu nebo gramatiky na počítači.

6. Ostatní:

Přemýšlím o tom, jak se učím cizí jazyky.

Hledám způsoby, jak se učit efektivněji.

Vytvářím si přehledy toho, co už znám.

Svůj program si plánuji a mám tak čas i na cizí jazyk.

Ve studiu cizího jazyka si stanovuji jasné cíle.

Přemýšlím o pokrocích, které v cizím jazyce dělám.

Oddechové aktivity jsou pro mě součástí studia cizího jazyka.

Chyby považuji za přirozenou součást studia cizího jazyka, a proto mě příliš nestresuje, když nějaké dělám.

Za studijní úspěchy se odměňuji.

Všímám si pocitů, které při studiu jazyka prožívám.

Pokud se při některých aktivitách necítím komfortně, řeknu to učiteli.

## Diskuse a závěr

V didaktickém testu dosáhli studenti experimentální skupiny v průměru vyššího skóre oproti studentům kontrolní skupiny (52,7 bodu oproti 44,7 z celkových 60 bodů). Směrodatná odchylka je 4,6 u experimentální skupiny a 8,9 u kontrolní skupiny. Obojí naznačuje možný pozitivní vliv absolvování tréninku strategií učení na výkon studentů.

V případě hodnocení dotazníkového šetření jsme srovnali, kolik procent studentů experimentální a kontrolní skupiny uvedlo, že používá uvedené strategie učení. Pokud vyhodnotíme všechny otázky dotazníku jako celek, vychází, že 35 % studentů experimentální skupiny uvedené strategie využívá a dalších 30 % je spíše využívá. V kontrolní skupině jsou tyto hodnoty 30 % (ano) a 30 % (spíše ano). Výsledky u jednotlivých typů strategií učení uvádíme pro lepší přehlednost v tabulce:

Sloučíme-li odpovědi „ano“ se „spíše ano“ a na druhé straně „ne“ se „spíše ne“ a poté výsledky obou skupin porovnáme, dojdeme k závěru, že kromě strategií slovní zásoby, kde jsou hodnoty obou skupin vyrovnané, používají studenti expe-

Tab. 2: Využívání jednotlivých typů strategií učení studenty experimentální a kontrolní skupiny

	experimentální skupina	kontrolní skupina
poslech	ano: 55 % spíše ano: 31 % spíše ne: 9 % ne: 5 %	ano: 45 % spíše ano: 35 % spíše ne: 19 % ne: 1 %
slovní zásoba	ano: 13,6 % spíše ano: 22,7 % spíše ne: 36,4 % ne: 27,3 %	ano: 11,5 % spíše ano: 25 % spíše ne: 38,5 % ne: 25 %
mluvení	ano: 37 % spíše ano: 25 % spíše ne: 28 % ne: 11 %	ano: 31 % spíše ano: 28 % spíše ne: 32 % ne: 9 %
psaní	ano: 43 % spíše ano: 26 % spíše ne: 31 % ne: 0 %	ano: 34 % spíše ano: 23 % spíše ne: 31 % ne: 12 %
ostatní	ano: 23 % spíše ano: 38 % spíše ne: 28 % ne: 11 %	ano: 23 % spíše ano: 29 % spíše ne: 28 % ne: 20 %

rimentální skupiny strategie učení ve vyšší míře, než studenti kontrolní skupiny (tj. té skupiny, která tréning strategií učení v rámci kurzu obchodní angličtiny neabsolvovala).

Ačkoli výsledky vzhledem k nízkému počtu účastníků výzkumu nelze zevšeobecnovat, mohly by naznačovat, že zařazovat do výuky jazyka i aktivity, při kterých se explicitně hovoří o strategiích učení, by mohlo být užitečné. Výsledky našeho šetření naznačují pozitivní vliv tréninku strategií učení jak na výkon studentů, tak na množství strategií učení, které při studiu využívají.

V průběhu výše popsaného experimentu se studenti ve většině případů těchto aktivit účastnili ochotně. Soudě z pozorování jejich aktivních diskuzí ve dvojicích či v malých skupinách máme za to, že tyto otázky pro ně byly podnětné a zajímavé. Subjektivním názorem autorky výzkumu je, že ženy se o metakognitivní a afektivní strategie učení zajímají více než muži. Dalším subjektivním názorem autorky je, že zařazení aktivit podporující osobnostní růst studentů do kurzů cizího jazyka má pozitivní vliv na vzájemné vztahy studentů a celkové klima studijní skupiny. I to jsou okolnosti, které jistě podporují proces učení.

V jedné z našich předchozích prací (Pecková, 2021) jsme v závěru předložili návrh takové koncepce výukových materiálů cizího jazyka, kde by kromě jazykového obsahu student nalezl i aktivity podporující rozvoj jeho strategií učení, tj. aktivity podporující jeho studijní autonomii, wellbeing ve vzdělávání a v důsledku toho

i efektivitu výukového procesu. Navrhli jsme způsoby, jak napomoci začleňovat do výuky aktivity podporující rozvoj strategií učení. Jednalo se o aktivity vhodné pro úvodní hodiny kurzu, aktivity vhodné do každé lekce i po delších úsecích kurzu a také o aktivity, kterými byl kurz byl zakončen.

Máme za to, že výuku cizích jazyků je užitečné pojímat komplexně, nesoustředit se výhradně jen na jazykový obsah kurzu. Při výuce jazyka bychom měli sledovat nejen komunikativní a vzdělávací cíl, ale i cíl výchovný, který je užitečným prostředkem osobnostního rozvoje studentů a wellbeingu ve školním prostředí.

## Literatura

- ARDASHEVA, Y., WANG, Z., ADESOPE, O. O. (2017). Exploring Effectiveness and Moderators of Language Learning Strategy Instruction on Second Language and Self-Regulated Learning Outcomes, *Review of Educational Research*, 87 (3), str. 544–582. ISSN 1935-1046 <https://doi.org/10.3102/0034654316689135>
- BERTOLOTI, G., BESEGGI, M. (2016). From the learning diary to the ELP: An e-portfolio for autonomous language learning, *Language Learning in Higher Education*, 6(2), str. 435–441., ISSN 2191-6128.
- BRAUN, S. L., THOMAS, S. (2013). Student Perceptions of the use of Learning logs to Teach Public Relations Writing, *Educational Research Review*, str. 1456–1460., ISSN 1747-938X.
- DEXTER, P., SHEERIN, S. (1999). *Learner Independence Worksheets*. International Association of Teachers of English as a Foreign Language.
- ELLIS, G., SINCLAIR, B. (1991). *Learning to Learn English*. Cambridge University Press.
- HAN, A. (2011). Gaining insights into student reflection from online learner diaries. *Language Learning in Higher Education* DOI: <https://doi.org/10.1515/cercles-2011-0013>.
- HENDRICH, H. J. (1988). *Didaktika cizích jazyků*, Praha: SPN.
- CHAMOT, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, str. 112–130., ISSN 1471-6356.
- CHRÁSKA, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Grada.
- JANÍKOVÁ, V. a kol. (2011). *Výuka cizích jazyků*. Grada.
- LITTLE, D. (2003). The Guide to Good Practice for Learning and Teaching in Languages, Linguistics and Area Studies. (PDF) Learner autonomy and second/foreign language learning (researchgate.net)
- OXFORD, R. (1990). *Language Learning Strategies, What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle&Heinle.
- PAVELKOVÁ, I. (2002). *Motivace žáků k učení*. UK.
- PECKOVÁ, S. (2019). Podporují současné učebnice obchodní angličtiny u studentů rozvoj nepřímých strategií učení?, *Paidagogos*, str. 131–153, ISSN 1213-3809.
- PECKOVÁ, S. (2020). Nepřímé strategie učení v současných učebnicích francouzštiny pro mládež, *Paidagogos*, str. 60–75, ISSN 1213-3809.
- PECKOVÁ, S. (2021). Aktivity podporující rozvoj nepřímých strategií učení v učebnicích francouzštiny pro dospělé studenty. *CASALC*, 11 (2), str. 30–38, ISSN 2694-9288.
- PELIKÁN, J. (1998). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Karolinum.
- PLONSKY, L. (2011). The Effectiveness of Second Language Strategy Instruction: A Meta-analysis. *Language Learning*, 61 (4), str. 993–1038, ISSN 1467-9922.

- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Portál.
- RIVERRA-MILLS, S. V., PLONSKY, L. (2008). Empowering Students With Language Learning Strategies: A Critical Review of Current Issues. *Foreign Language Annals*, 40 (3), str. 535–548, ISSN 1944-9720.
- ROBSON, S. (2016). Self-regulation and metacognition in young children: Does it matter if adults are present or not. *British Educational Research Journal*, 42(2), str. 185–206., ISSN 1469-3518.
- THOUTENHOOFD, E. D., PIRRIE, A. (2013). From self-regulation to learning to learn: observations on the construction of self and learning. *British Educational Research Journal*, 41(1), str. 72–84., ISSN 1469-3518.
- VLČKOVÁ, K., LOJOVÁ, G. (2011). *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Portál.
- VLČKOVÁ, K., BRADOVÁ, J. (2014). Slabý vztah strategií učení a výsledků vzdělávání: problém operacionalizace a měření? *Studia paedagogica*. 19 (3), str. 9–28, ISSN 1803-7437.
- ZHOC ET AL. (2018). Emotional Intelligence (EI) and self-directed learning: Examining their relation and contribution to better student learning outcomes in higher education *British Educational Research Journal*, 44(6), str. 982–1004., ISSN 1469-3518.
- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*, MŠMT, ISBN 978-80-87601-47-1. Dostupné zde: Brozura\_S2030\_online\_CZ.pdf (msmt.cz)

## Autorka

**Mgr. Simona Pecková, MBA, Ph.D.**, Katedra cizích jazyků, Panevropská univerzita,  
e-mail: simona.peckova@peuni.cz

V roce 2009 absolvovala magisterské studium učitelství angličtiny a francouzštiny na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. V roce 2015 obhájila disertační práci na téma „Fiktivní firma jako prostředek osvojování cizích jazyků“ tamtéž. V letech 2011–2012 absolvovala postgraduální studium podnikového řízení na Vysoké škole ekonomické v Praze. Ve své výzkumné práci se zabývá efektivitou výukového procesu, strategiemi učení cizích jazyků, žákovskou autonomií, akademickou angličtinou, well-beingem ve škole aj. Již 5 let zastává pozici vedoucí Katedry cizích jazyků Panevropské university (dřívější Vysoká škola obchodní v Praze). V minulosti získala výzkumné granty Grantové agentury Univerzity Karlovy a Grantové agentury Academia Aurea.