

# Strategie učení cizího jazyka u studentů učitelství pro první stupeň ZŠ

Beata Horníčková, Juraj Obonya

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky

Redakci zasláno 29. 2. 2024 / upravená verze obdržena 10. 5. 2024 /  
/ k uveřejnění přijato 19. 6. 2024

**Abstrakt:** Tato studie výzkumného charakteru se zaměřuje na využívané strategie učení cizího jazyka u studentů učitelství pro první stupeň základní školy. Cílem výzkumu je zjistit, jaké strategie učení angličtiny jako cizího jazyka (EFL) jsou užívány studenty učitelství pro první stupeň základní školy v prvním a pátém ročníku studia, jaká je jejich frekvence a zda existují rozdíly mezi použitými strategiemi v závislosti na ročníku studia, ovládaném počtu jazyků a jejich motivaci. Respondenty výzkumu je 97 vysokoškolských studentů prvního a pátého ročníku studijního oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Výzkumným nástrojem je dotazník *Strategy Inventory of Language Learning* (SILL). Data jsou podrobena deskriptivní statistice a korelační analýze pomocí programu STATISTICA a JASP. Výsledky výzkumu poukazují na signifikantní rozdíly v používání metakognitivních strategií u prvního a pátého ročníku. Závěr výzkumu se soustřeďuje na předpokládanou závislost mezi používanými učitelskými strategiemi u studentů učitelství a způsobem výuky cizího jazyka v rámci jejich budoucího pedagogického působení.

**Klíčová slova:** strategie učení se cizímu jazyku, Strategy Inventory of Language Learning (SILL), angličtina jako cizí jazyk (EFL), vzdělávání budoucích učitelů, výuka angličtiny na prvním stupni ZŠ

Angličtina je *lingua franca* 21. století. Toto dlouhodobé prvenství není překvapivé vzhledem k několika faktorům, ke kterým patří historický odkaz, politické a ekonomické důvody, dominance v různých klíčových odvětvích či adaptabilita tohoto jazyka. V rámci Evropy je anglický jazyk nejvíce studovaným cizím jazykem ve školách (Evropská komise, 2023). Většina zemí zajišťuje výuku cizího jazyka u žáků před dosažením osmi let, některé státy jako Kypr či Polsko dokonce již v preprimárním vzdělávání (Eurydice, 2017). Posilování cizojazyčné kompetence je možné spatřovat v hlavních cílech napříč institucemi mezinárodního i evropského charakteru. V doporučení Rady o klíčových kompetencích celoživotního učení (2018, in Evropská komise, 2023, s. 7) se uvádí: „mnohojazyčnost je uznávaná jako jedna z osmi klíčových kompetencí pro osobní naplnění, zdravý a udržitelný životní styl,

zaměstnanost, aktivní občanství a sociální začlenění“. Mnohojazyčnost je mnohdy vnímána skrze perspektivu ekonomického přínosu. Dle OECD je schopnost komunikovat cizím jazykem klíčovou dovedností charakteristickou pro dnešní globalizovaný svět s akcentem na ekonomické výhody, jako jsou například větší kariéerní příležitosti (Marconi et al., 2020). Z výše uvedeného je patrné, že jazyková zdatnost patří mezi priority vzdělávání napříč všemi stupni vzdělávání s návazností na celoživotní učení.

Avšak výzkumy ukazují, že pro žáky a studenty je obtížné tyto ambiciózní vize naplňovat. Mezinárodní srovnávací studie poukazují na limity v dosahované jazykové úrovni na nižším i vyšším sekundárním vzdělávání (Eurydice, 2017). Na tento stav však nelze pohlížet pouze skrze optiku kognitivní úrovně žáků, ale do hry vstupují také další faktory. Mezi ně patří například strategie učení. Strategie učení jsou kromě sociálních a kognitivních proměnných jednou z determinant, které ovlivňují výuku cizích jazyků (Tuncer, 2009). V případě českého prostředí velká část žáků nedisponuje znalostí toho, jak se efektivně učit cizí jazyk (Vlčková, 2010). Jedná se přitom o více než jednu třetinu žáků základní školy a gymnaziálního vzdělávání a další třetinu žáků, kteří pouze částečně ovládají své strategie učení (Vlčková, 2010). Pro úspěšný proces učení je klíčové, aby se žák aktivně zapojoval a zaměřoval se na vlastní strategie, které mu pomohou efektivněji zvládnout cizí jazyk. Každý žák má své vlastní preferované způsoby učení a právě tím, že si uvědomí své strategie, může dosáhnout větších úspěchů ve zdokonalování svých jazykových dovedností. Otázka, která se v tomto kontextu objevuje, je, zda mohou být samotné strategie a jejich uvědomění naučeny či podpořeny učitelem. Pozitivní odpověď, kterou poskytly výzkumy (Vlčková, 2007, 2010), vede k otázce úrovně strategií a způsobu učení samotných učitelů.

Předkládaná studie výzkumného charakteru přináší zjištění o používaných strategiích u studentů učitelství pro první stupeň ZŠ, kteří v budoucnu mají vyučovat angličtinu žáky základní školy. Jejich používané strategie, které ovlivňují jejich úroveň a způsob učení angličtiny, tak mohou přímo ovlivňovat i výuku žáků. Schopnost studentů identifikovat vlastní kognitivní styl učení, dle něhož by měly být rozvíjeny učební strategie, je udávána i *Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky* (Council of Europe, 2001).

## 1 Teoretická východiska ke strategiím učení cizího jazyka

Strategie učení jsou různými autory definovány různými způsoby. Obecně je strategie mentálním plánem akcí k dosažení určitého cíle (Oostdam & Rijlaarsdam, 1995, s. 14). Strategie je přijetí konkrétního postupu za účelem maximalizace účinnosti (Council of Europe, 2001). Dle Oxfordové (1990, s. 8) se jedná o „specifický postup používaný žáky tak, aby učení bylo snazší, rychlejší, zábavnější, více sebeřízené, efektivnější a transferovatelné i na další nové situace“. Při zaměření strategie učení na cizí jazyk můžeme hovořit o vnímání strategií jako specifických akcí, chování, kroků nebo technik (jako je například vyhledání konverzačních partnerů nebo povzbuzení k řešení obtížného jazykového úkolu), které jsou používány studenty ke zlepšení vlastního učení (Scarcella & Oxford, 1992). Tyto strategie mohou, avšak nemusí, být vždy efektivní. Strategie mohou být označeny jako relevantní, nebo spíše užitečné, pokud splňují následující podmínky: a) dobře souvisí s daným úkolem, který je plněný v cizím jazyce, b) vyhovují preferencím konkrétního studenta ve vztahu k jeho stylu učení, c) student je využívá efektivně a propojuje je s dalšími relevantními strategiemi (Oxford, 2001). Jednou z charakteristik dobrých studentů jazyků je jejich aktivní učení během plnění úkolů. Dobří studenti jazyků si sami vytvářejí příležitosti k učení. Pomocí strategií, jako je plánování, monitorování, kontrola a hodnocení, se snaží regulovat nejen své úlohy zpracování jazyka, ale přetvářejí úkol zpracování jazyka na úkol jazykového učení (Oostdam & Rijlaarsdam, 1995, s. 10). Co si lze představit pod pojmem „dobrý student jazyků“, zformulovali ve své knize *How To Be a More Successful Language Learner* autorky Rubinová a Thomsonová (1982) ve čtrnácti charakteristikách, nicméně s podotknutím, že není možné vytvořit unifikovaný přehled *dobrého studenta jazyků*, ale místo toho připouští existenci mnoha kombinací vlastností. Jednotný závěr knihy však deklaruje přímý vztah mezi úspěšností studenta v učení cizímu jazyku a použitými strategiemi. Stejně tak, jak není jednoznačné vymezení dobrého studenta jazyků, není ani shodný pohled na klasifikaci strategií. O přesnější klasifikace se pokoušelo hned několik autorů (Anderson, 2002; Cohen, 1998; Dörnyei, 2001; Fillmore, 1991; Naiman et al., 1978; O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990; Rubin, 1987; Stern, 1992; Wenden, 1991). Tabulka 1 tak podává výčet pouze několika možných klasifikací učení cizího jazyka.

**Tabulka 1***Klasifikace strategií učení cizího jazyka dle vybraných autorů*

Autor/Autoři	Klasifikace strategií učení cizího jazyka
Cohen (1998)	Metakognitivní strategie Kognitivní strategie Výkonnostní strategie
O'Malley & Chamot (1990)	Metakognitivní strategie Kognitivní strategie Socioafektivní strategie
Oxford (1990)	Paměťové strategie Kognitivní strategie Kompenzační strategie Metakognitivní strategie Afektivní strategie Sociální strategie
Rubin (1987)	Strategie učení Komunikační strategie Sociální strategie
Stern (1992)	Strategie plánování Aktivní strategie Empatické strategie Formální strategie Experimentální strategie Sémantická strategie Praktická strategie Komunikační strategie Internalizační strategie
Wenden (1991)	Kognitivní strategie Strategie sebeřízení
Fillmore (1991)	Sociální strategie Kognitivní strategie

Klasifikace strategií učení se ubírala několika různými, avšak úzce spjatými směry (Purdie & Oliver, 1999). Dle Lojové a Vlčkové (2011) lze klasifikaci strategií učení cizímu jazyku rozdělit na tři typy; na základě cíle, na základě funkcí strategií a dle řečových dovedností. Z výčtu klasifikací v tabulce 1 je možné konstatovat, že většina stěžejních klasifikací se orientuje na dělení dle funkce v procesu zpracování informací. Možným vysvětlením prevalence tohoto typu klasifikace je možnost komplexního pochopení toho, jak žáci zpracovávají informace, což prolíná i do ostatních typologií. Tato klasifikace

poskytuje určitý rámec a nabízí poměrně systematický a holistický pohled na získávání jazykových dovedností. Dalším argumentem pro dělení zaměřující se na zpracování informací je zdůrazňování žáka jako aktivního činitele v procesu svého poznání, který disponuje kompetencemi k přizpůsobování svých strategií na základě daného úkolu. Přístup soustřeďující se na funkce jako jediný zdůrazňuje metakognitivní strategie, což podporuje učitele ke zvyšování metakognitivního povědomí mezi žáky, které je klíčové pro autonomii v učení obecně a je spojováno s dosahováním lepších výsledků.

Z výše zmíněných klasifikací je nejvíce používanou ta autorky Oxfordové (1990), mimo jiné i z toho důvodu, že pokrývá většinu klasifikací konstruovaných jinými autory (Tanjung, 2018).

## **2 Role učitele při výuce a učení cizího jazyka**

Jak bylo již zmíněno, používané strategie učení souvisí se styly učení žáků a studentů. Je tak úlohou učitele, aby pomohl žákům a studentům obohatit jejich styly učení nabídkou strategií, které nejsou přímo ve vztahu s jejich dominantními styly (Oxford, 2001). K tomu je ale zapotřebí, aby učitel disponoval znalostmi o existenci různých stylů učení a schopností je u konkrétních žáků či studentů správně identifikovat a nabídnout tak další relevantní strategie. Kromě toho, že učitel získává tyto znalosti v průběhu svého vysokoškolského studia, významnou měrou jsou doplňovány osobními předchozími zkušenostmi s učením se cizího jazyka (Golombek, 1998). Bylo vedeno mnoho výzkumů s cílem odhalit strategie žáků a studentů (Habók & Magyar, 2018; Hong-nam & Leavell, 2006; Chen, 2014; Ranjan & Philominraj, 2020; Vlčková, 2010), avšak z dostupných zdrojů se jeví jako výzkum propojující strategie učení se strategiemi výuky jako limitující. Vycházíme-li z premisy, že vlastní zkušenost je přenesena i do výuky (Egitim, 2017), můžeme tvrdit, že strategie, které člověk používá při svém učení, se určitým způsobem mohou projektovat i ve způsobu, jakým vyučuje. To je zvláště zajímavý fenomén u budoucích učitelů, kteří si své strategie stále utváří. Poznání svých vlastních strategií může zlepšit jejich vlastní výukové techniky, a tím zlepšit výsledky žáků. Znalosti strategií u studentů (budoucích učitelů) mohou poskytovat hodnotnou platformu pro zvolení efektivních metod k výuce cizího jazyka. Tyto zkušenosti mohou také pomoci při identifikování obtíží nebo překážek při učení jazyka. Díky tomu, že učitelé budou disponovat znalostmi o strategiích, mohou žákům pomoci tyto

překážky překonat a navrhnout strategie a techniky, které mohou být pro žáky užitečné. Pomáhat žákům porozumět jazykovým strategiím a trénovat je k jejich rozvoji lze dle Lessard-Cloustonea (1997) považovat za oceňovanou vlastnost dobrého učitele jazyků.

Důležitost role učitele je v českém prostředí zachycena i v evaluačním nástroji *Strategie učení se cizímu jazyku* (Vlčková & Přikrylová, 2011) v rámci projektu Cesta ke kvalitě, kde se nástroj nezaměřuje pouze na měření strategií u žáka, ale pozornost je obrácena i na učitele. Evaluační nástroj se v tomto případě skládá ze dvou vzájemně propojených dotazníků pro učitele a žáka. Oba dotazníky jsou téměř shodné, avšak u žáků je dotazník orientován na používání strategií a u učitelů na míru podpory žákovských strategií učení ve výuce (Vlčková & Přikrylová, 2011). Autorky dále poukazují na využitelnost nástroje pro učitele, který na základě vyplněného dotazníku může provádět strukturovanou sebereflexi svého vlastního postupu ve výuce nebo vyvolat diskuzi a reflexi strategií používaných žáky. Dle Kirschové (2012) patří mezi hlavní cíle seznamování žáků se strategiemi vedení žáka k autonomii v jeho učení. Právě uvědomění si vlastního učení umožňuje žákům stát se autonomnějšími (Little, 1991). Autonomie však vyžaduje dobré metakognitivní znalosti a efektivní využívání metakognitivních strategií (Kirsch, 2012). Učitel hraje hlavní roli při zprostředkovávání příležitostí pro žáky, kde mohou plánovat, vybírat, monitorovat a hodnotit strategie v úkolech, aby se naučili užívat strategie efektivně (Rubin et al., 2007).

Je důležité si však uvědomit, že úspěch učení cizího jazyka nezávisí pouze na používaných strategiích. Dle Haryaové (2016) i méně úspěšní studenti cizího jazyka mohou používat „dobré“ strategie nebo stejné strategie jako úspěšní studenti. Existuje tedy možnost, že neúspěch může být způsoben jinými faktory než pouze strategiemi učení. Úspěch ve studiu jazyka může být ovlivněn různými proměnnými a není zaručen pouhým používáním efektivních strategií. Mezi další faktory může dle Ellise (1986) patřit například věk, nadání, inteligence, kognitivní styl, postoje, motivace, osobnost a další.

### 3 Měření strategií učení cizího jazyka

K identifikaci strategií používaných studenty cizího jazyka může být použito několik různých metod. Mezi ně patří například pozorování, rozhovory nebo deníky. V podmínkách standardizovaných testů je využíván dotazník LSUS – *Language Strategy Use Survey* (Cohen et al., 2002) nebo LASSI – *Learning*

*and Study Strategies Inventory* (Weinstein et al., 1987). Existují i testy zaměřující se na zjišťování strategií v konkrétní jazykové dovednosti. Mezi ně například patří i *Survey of Reading Strategies (SORS)*, který se soustřeďuje na metakognitivní strategie v rámci čtení (Mokhtari & Sheorey, 2002). Další se soustřeďují na jazykové prostředky, např. *Vocabulary Learning Strategy in Foreign Language Scale*, zaměřující se konkrétně na slovní zásobu (Melanlioglu, 2020). Zjišťování strategií výuky cizích jazyků může být doprovázeno dalšími nástroji odhalujícími koncepty, jako je např. autonomie a autoregulace studenta, jeho sebepojetí či také míra úzkosti. Takovými jsou například *SSRL – The Scale on Self-Regulation in Learning* (Erdogan & Senemoglu, 2016), *Secondary Characteristics in Self-Regulated Learning Questionnaire* (Zhao et al., 2014), *Learner Academic Self-concept* (Liu & Wang, 2005), *FLCAS – Foreign Language Classroom Anxiety* (Naoko, & Hayo, 2022). Asi nejznámějším standardizovaným dotazníkem je *SILL – Strategy Inventory for Language Learning* (Oxford, 1990), který byl přeložen do více než 20 jazyků, včetně českého. Přestože se *SILL* dotazník používá již přes 30 let, neztrácí na své aktuálnosti a je shledáván jako přínos pro studenty, učitele, ale také výzkumníky. Důvodem je jeho srozumitelný design, uživatelská přívětivost pro studenty cizího jazyka a pro výzkumníky a také vysoká míra reliability a validity dotazníku. Dle Amerstorferové (2018, s. 519) „zůstává (*SILL*) užitečným nástrojem sebehodnocení a nejoblíbenějším nástrojem ve výzkumu strategií“ i po více než 30 letech od svého vzniku.

*Strategy Inventory for Language Learning (SILL)* obsahuje výroky, které identifikují šest kategorií strategií, a to:

1. Paměťové strategie – umožňují zapamatování si informací, pomáhají propojovat koncepty v cizím jazyce, ale nemusí nutně zahrnovat hlubší porozumění. Tyto strategie umožňují získávat informace v uspořádaném řetězci. Do paměťových strategií spadá například technika rýmování, hledání významu slova dle obrazu, metoda klíčových slov, celková fyzická odezva (TPR) či učení dle umístění učiva na stránce či tabuli (Oxford, 2001).
2. Kognitivní strategie – zpracovávají informace, umožňují manipulovat s jazykovým materiálem přímými způsoby, např. uvažováním, analyzováním, psaním poznámek, shrnutím, syntézou atd. (Oxford, 2001). Kognitivní strategie se dají rozdělit na 6 hlavních kategorií, mezi které patří objasňování/ověřování, hádání / induktivní vyvozování, deduktivní uvažování, procvičování, zapamatování a monitorování (Rubin, 1981).

3. Kompenzační strategie – zodpovídají za kompenzaci nedostatků ve znalostech. Mezi tyto strategie spadá například odhadování kontextu při poslechu a čtení, používání synonym, používání gest a dalších technik k nahrazení chybějících znalostí studenta (Oxford, 2001). Kompenzační strategie jsou důležité jak pro začínající, tak i středně pokročilé studenty, protože jim pomáhají odstranit jazyková omezení při poslechu, mluvení, čtení a psaní (Green & Oxford, 1995).
4. Metakognitivní strategie – řídí proces učení a jeho efektivitu, identifikují vlastní potřeby stylu učení. Spadá sem plánování úkolu, organizace materiálů, vlastní hodnocení úspěšnosti včetně sledování chyb a jejich analýza, která vede ke zlepšení dalšího výkonu. Metakognitivní strategie se používají k celkovému řízení procesu učení. Tyto strategie mají přímý vliv na použití kognitivních strategií (Oxford, 2001).
5. Afektivní strategie – slouží k identifikaci svých afektivních rysů, se kterými je dále pracováno ve prospěch učení. Patří sem například identifikace vlastní nálady, úrovně úzkosti při učení se a podávání výkonu či odměňování se (Oxford, 2001). Používání afektivních strategií pomáhá studentům propojit učení se svou osobní silou učit se. Překážky v učení se cizího jazyka jsou tak snadněji překonávány. Tyto strategie jsou zejména používány při řečových dovednostech studentů (Rossiter, 2003).
6. Sociální strategie – umožňují učení se od ostatních prostřednictvím interakce a spolupráce. Spadá sem například kladení otázek za účelem ověření, žádost o objasnění učiva, žádost o pomoc při úkolu, vedení rozhovoru nad rozdílností kulturních a sociálních norem (Oxford, 2001). Dle Hardana (2013) je tato strategie jedna z neúspěšnějších ve výuce jazyků. Studenti navozují interakci se svými vrstevníky a mohou si tak procvičovat mluvení v cílovém jazyce, jako je tomu v běžném životě. Sociální strategie společně s afektivními strategiemi jsou obsaženy v Bandurově teorii sociálního učení (1971), kde toto učení probíhá napodobováním druhých a zároveň se zde objevuje potřeba motivace a posilování v procesu učení.

Metakognitivní, afektivní a sociální strategie patří mezi nepřímé, zatímco paměťové, kognitivní a kompenzační spadají do přímých strategií. Přímé strategie se zaměřují přímo na osvojovanou látku. V rámci těchto strategií (strategie paměti a strategie vedoucí k efektivnímu zpracování informací)



jde o strukturování a zpracování informací a dále jejich uložení do paměti tak, aby je bylo možné opět vybavit. Naproti tomu nepřímé strategie jsou zaměřeny na způsob osvojování informací (Janíková, 2003). I přesto, že při reálném využívání strategií není možné provádět tak rigidní distinkci, jako tomu činí klasifikace, je pro výzkum a celkovému porozumění učení cizímu jazyku nezbytná (Lojová & Vlčková, 2011).

## 4 Metodologie výzkumného šetření

### 4.1 Cíle

Výzkum kvantitativního designu si kladl za hlavní cíl zjistit využívané strategie učení cizího jazyka u vysokoškolských studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ v prvním a pátém ročníku studia. Dále byla pozornost věnována identifikaci využívaných strategií s ohledem na studovaný ročník studentů, počet jazyků, které ovládají, a důvody učení se cizího jazyka.

Konkrétně byly stanoveny čtyři výzkumné otázky:

1. Jaké strategie učení cizího jazyka jsou používány vysokoškolskými studenty učitelství pro 1. stupeň ZŠ v prvním a pátém ročníku studia?
2. Existují statisticky významné rozdíly mezi strategiemi učení cizích jazyků v závislosti na ročníku studia studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ?
3. Jaký je vztah mezi počtem ovládaných cizích jazyků a frekvencí používání metakognitivních strategií?
4. Jak souvisí motivace ke studiu jazyka s frekvencí užívání metakognitivních strategií?

### 4.2 Výzkumný vzorek – respondenti

Výzkumný vzorek tvořilo 97 vysokoškolských studentů studijního programu učitelství pro první stupeň základní školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Sběr dat probíhal v letech 2022 a 2023. Respondenti byli rozděleni do dvou skupin – studenty prvního ročníku a pátého ročníku. Důvodem rozdělení výzkumného vzorku byla snaha o zachycení případné proměnlivosti strategií v závislosti na ročníku studia. Tabulka 2 předkládá detailnější charakteristiku respondentů.

## Tabulka 2

### Respondenti

Ročník	Počet respondentů	Ženy	Muži
1.	54	52	2
5.	43	42	1

### 4.3 Výzkumný nástroj

Pro potřeby tohoto výzkumu byl zvolen standardizovaný dotazník, který je vhodným způsobem, jak získat vzhled do nepozorovatelných mentálních strategií učení studentů, kteří jsou jedinými, kteří mohou odhalit a popsat své procesy myšlení (Ellis, 2002). Výzkumným nástrojem se tak stal hojně využívaný dotazník *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*, který vykazuje dle několika předchozích studií Cronbachovo alfa 0,67 až 0,95, což jej činí vysoce spolehlivým nástrojem (Dreyer & Oxford, 1996; Hong-nam & Leavell, 2006). Tento dotazník je k dispozici ve dvou verzích, z čehož verze 5.1 se používá pro zjišťování strategií učení u rodilých mluvčích angličtiny a verze 7.0 je určena pro nerodilé mluvčí angličtiny, kteří se angličtinu učí jako cizí jazyk (Oxford, 1990). Pro účely této studie byla tedy zvolena verze 7.0 (Oxford, 1989), která obsahuje revidované znění verze 5.1, díky čemuž je přístupnější širšímu okruhu studentů. Tato verze dotazníku pro nerodilé mluvčí byla pro zajištění srozumitelnosti všech respondentů přeložena do češtiny.

## Tabulka 3

### Klasifikace strategií dotazníku SILL

Přímé strategie			Nepřímé strategie		
A 1-9	B 10-23	C 24-29	D 30-38	E 39-44	F 45-50
Paměťové strategie	Kognitivní strategie	Kompenzační strategie	Metakognitivní strategie	Afektivní strategie	Sociální strategie
Efektivní zapamatování	Užívání všech mentálních procesů	Kompenzace chybějících znalostí	Organizování a hodnocení vlastního učení	Zvládání svých emocí	Učení s ostatními
Vytváření mentálních vazeb	Procvičování a zdůvodňování	Odhadování překonávání obtíží	Soustředění se na učení	Snižování úzkosti	Pokládání otázek
Používání obrázků a zvuků		Překonávání v mluvení a psaní	Plánování svého učení	Povzbuzování se	Kooperace s ostatními
					Vcítění se do druhých

Pozn.: Převzato a upraveno (Oxford, 2001).

#### 4.4 Pilotáž distribuce dotazníku

Ještě před samotným administrováním dotazníku byl dotazník předložen třem studentkám oboru učitelství pro první stupeň ZŠ k vyjasnění a odstranění případných nesrozumitelností nebo položek, které by mohly být studentkami vnímány jako citlivé. Dotazník byl po pilotním testování administrován bez úprav. Dotazník neobsahoval žádné položky k přímé či nepřímé identifikaci respondentů. Účast na dotazníkovém šetření byla dobrovolná. Pro zvýšení návratnosti a podpoření anonymity byl dotazník umístěn na online platformu Survio, ke které vedl přímý odkaz.

#### 4.5 Způsob zpracování dat

Získaná data byla analyzována prostřednictvím deskriptivní statistiky. V souladu s pokyny zpracování dat od Oxfordové (1990) bylo vypočteno průměrné skóre pro celkové použití strategií a frekvence použití šesti kategorií strategií. Průměrné hodnoty získané pomocí těchto statistických operací byly interpretovány v závislosti na klíči pro určení frekvence používání strategií dostupného v metodice zpracování dat od Oxfordové (1990). Klíč znázorňuje tabulka 4. Dále byl pomocí programu STATISTICA vypočítán parametrický nepárový dvouvýběrový t-test a pro test normality dat bylo využito Shapirova-Wilkova testu. Pro zjištění Levenova testu shodnosti rozptylu byl využit statistický program JASP. Výsledná zjištění byla komparována v závislosti na studovaném ročníku studentů. Výsledky byly poté dány do vztahů a byly graficky znázorněny pro lepší přehlednost.

### Tabulka 4

#### *Klíč profilu výsledků využití strategie*

	Frekvence užití strategie	
Vysoké	Vždy nebo téměř vždy	4,5–5,0
	Obvykle ano	3,5–4,4
Střední	Někdy	2,5–3,4
Nízké	Obvykle ne	1,5–2,4
	Nikdy nebo téměř nikdy	1,0–1,4

*Pozn.: Převzato a upraveno (Oxford, 1990, dle Ranjan & Philominraj, 2020).*

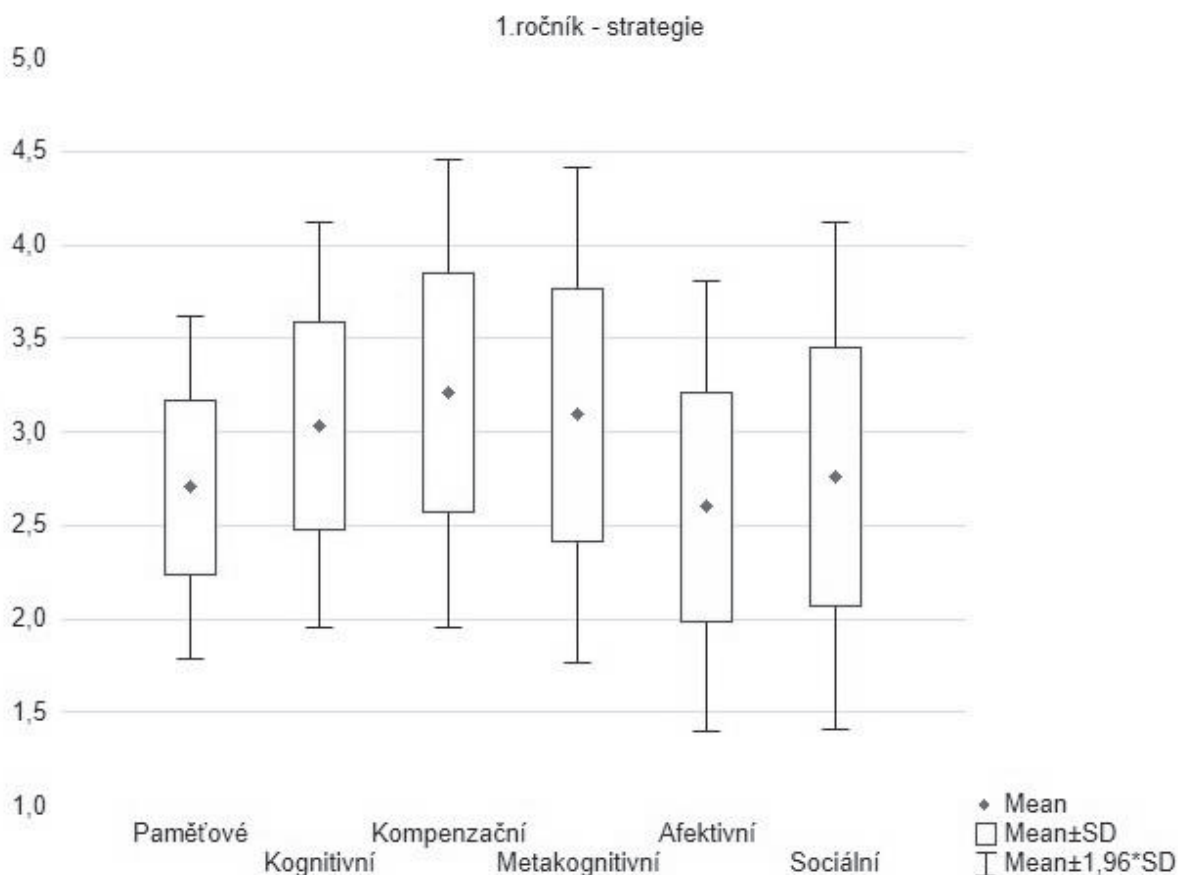
## 5 Výsledky výzkumu

### 5.1 Používání strategií učení cizího jazyka v závislosti na ročníku studia

V první řadě byla pozornost věnována rozdělení průměrů studentů v jednotlivých kategoriích strategií. Z důvodu reprezentace odlehklých hodnot, symetrií konců rozdělení a porovnání rozptylu byl k vizualizaci využit krabicový graf. Nejprve budou představeny výsledky prvního ročníku. Obrázek 1 ilustruje pomocí průměrů prioritizaci používaných strategií studenty prvního ročníku. Z grafu je patrné, že všechny strategie se dle klíče Oxfordové (viz tabulku 4) pohybují ve středním pásmu používání (tzn. hodnoty v rozmezí 2,5–3,4). Mezi používané strategie cizího jazyka patřily vzestupně afektivní strategie ( $M = 2,6$ ), dále paměťové strategie ( $M = 2,7$ ), sociální strategie ( $M = 2,76$ ), kognitivní strategie ( $M = 3,03$ ), metakognitivní strategie ( $M = 3,09$ ) a kompenzační strategie ( $M = 3,2$ ).

### Obrázek 1

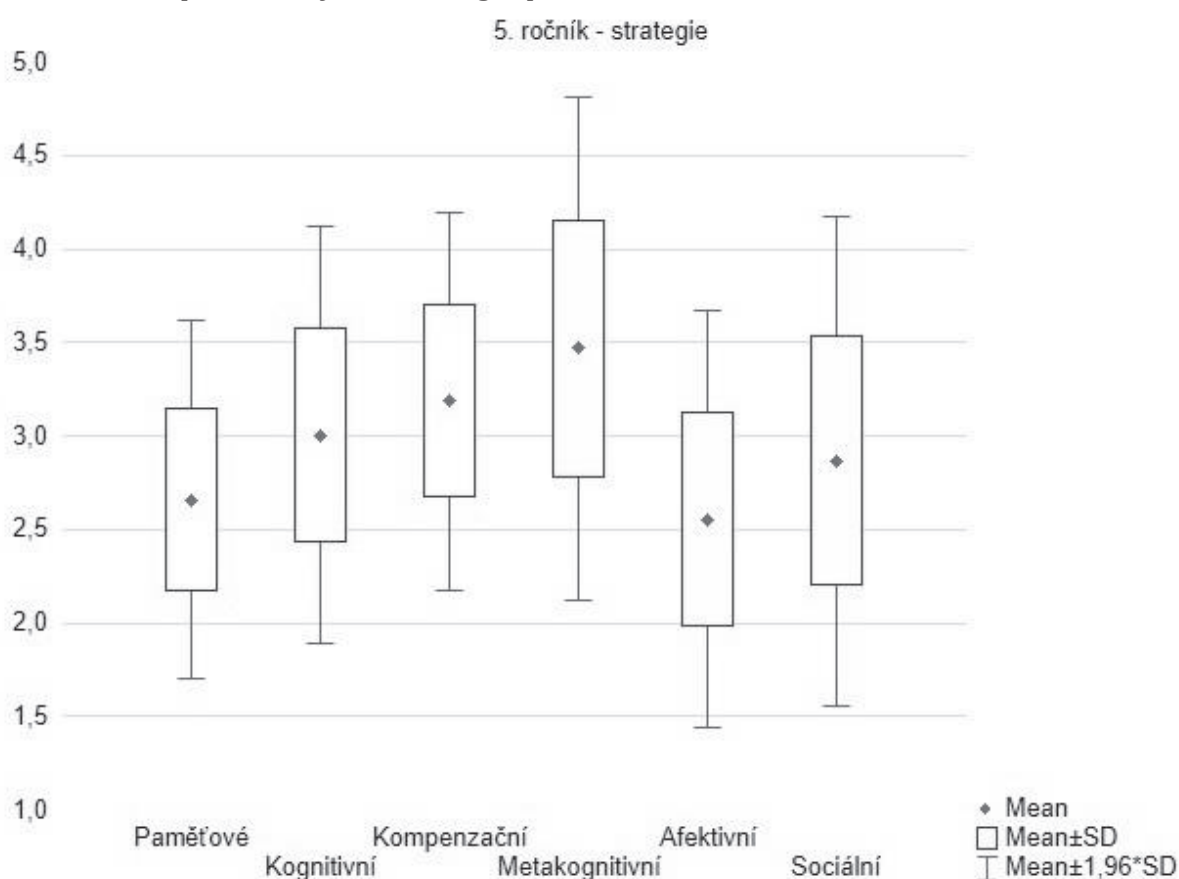
#### Prioritizace používaných strategií pro 1. ročník



Stejným statistickým procedurám byla podrobena i data získaná od studentů z pátého ročníku (viz obrázek 2). I v tomto případě se většina strategií pohybovala ve středním pásmu frekvence využití, avšak významnějších hraničních hodnot lze zaznamenat v metakognitivních strategiích ( $M = 3,47$ ). Mezi méně využívané strategie patřily vzestupně afektivní strategie ( $M = 2,56$ ), paměťové strategie ( $M = 2,66$ ), sociální strategie ( $M = 2,87$ ), kognitivní strategie ( $M = 3,0$ ) a kompenzační strategie ( $M = 3,19$ ).

## Obrázek 2

### Prioritizace používaných strategií pro 5. ročník



Druhá výzkumná otázka se orientovala na komparaci používaných strategií učení se cizího jazyka u prvního a pátého ročníku. Nejvýznamnější rozdíly na základě obrázků 1 a 2 byly identifikovány v metakognitivních strategiích.

### 5.2 Identifikace rozdílů v použitých strategiích v závislosti na ročníku studia

Pro ověření normality rozdělení příslušného výběrového souboru odpovědí na jednotlivé otázky byl použit Shapirův-Wilkův test nulové hypotézy. V prvním kroku byla ověřována normalita proměnných, kterou popisovaly metakognitivní strategie. Nejdříve byla pomocí Shapirova-Wilkova testu ověřena normalita rozdělení výběrového souboru odpovědí na metakognitivní strategie. Tento krok byl realizován pomocí programu STATISTICA. Po zadání údajů byla vypočítána hodnota testovací statistiky Shapirova-Wilkova testu  $W = 0,96246$  a hodnota pravděpodobnosti  $p = 0,17051$ . Výsledky testu byly vyhodnoceny použitím hodnoty ( $p$ ). Rozdělení hodnot odpovědí na otázku metakognitivních strategií učení se jazyka mohou být považovány za normální (viz tabulka 5).

#### Tabulka 5

##### *Výsledky Shapirova-Wilkova testu*

Metakognitivní strategie	ročník	W	p
	1. ročník	0,962	0,171
	5. ročník	0,968	0,164

Oblast metakognitivních strategií učení se cizích jazyků v jednotlivých ročnících představují nezávislé vzorky. Předpokladem testu je, že oba vzorky pochází z normálně rozložené populace a rozptyly v populacích jsou stejné. K ověření hypotézy o normálním rozdělení byl použit Shapirův-Wilkův test. K testování shodnosti rozptylu byl naopak použit Levenův test shodnosti rozptylu. Výsledky testu demonstruje tabulka 6.

#### Tabulka 6

##### *Levenův test shodnosti rozptylu*

Metakognitivní strategie	F	df	p
	0.013	1	0.910

Sloupec „ $F$ “ obsahuje výsledek statistického testu, sloupec „ $df$ “ obsahuje stupeň volnosti. Poslední sloupec s hodnotou „ $p$ “ poukazuje na hodnotu signifikace. Levenův test testoval nulovou hypotézu, která hovoří o tom, že rozptyly v jednotlivých skupinách jsou stejné. Pokud je hodnota „ $p$ “ větší než 0,05, tak nulová hypotéza může být zamítnuta a podmínka rovnosti rozptylů je splněna.

Na základě hypotézy o normálních rozdělení dat a rovnosti rozptylů byl použit parametrický nepárový dvouvýběrový  $t$ -test, který je pro nezávislé výběry všeobecně používanou metodou na vyhodnocení rozdílu v průměrech dvou skupin. Nepárový  $t$ -test umožnil porovnat data tvořená dvěma nezávislými výběry, tzn. pocházející ze dvou různých skupin (1. a 5. ročníku; viz tabulku 7).

### Tabulka 7

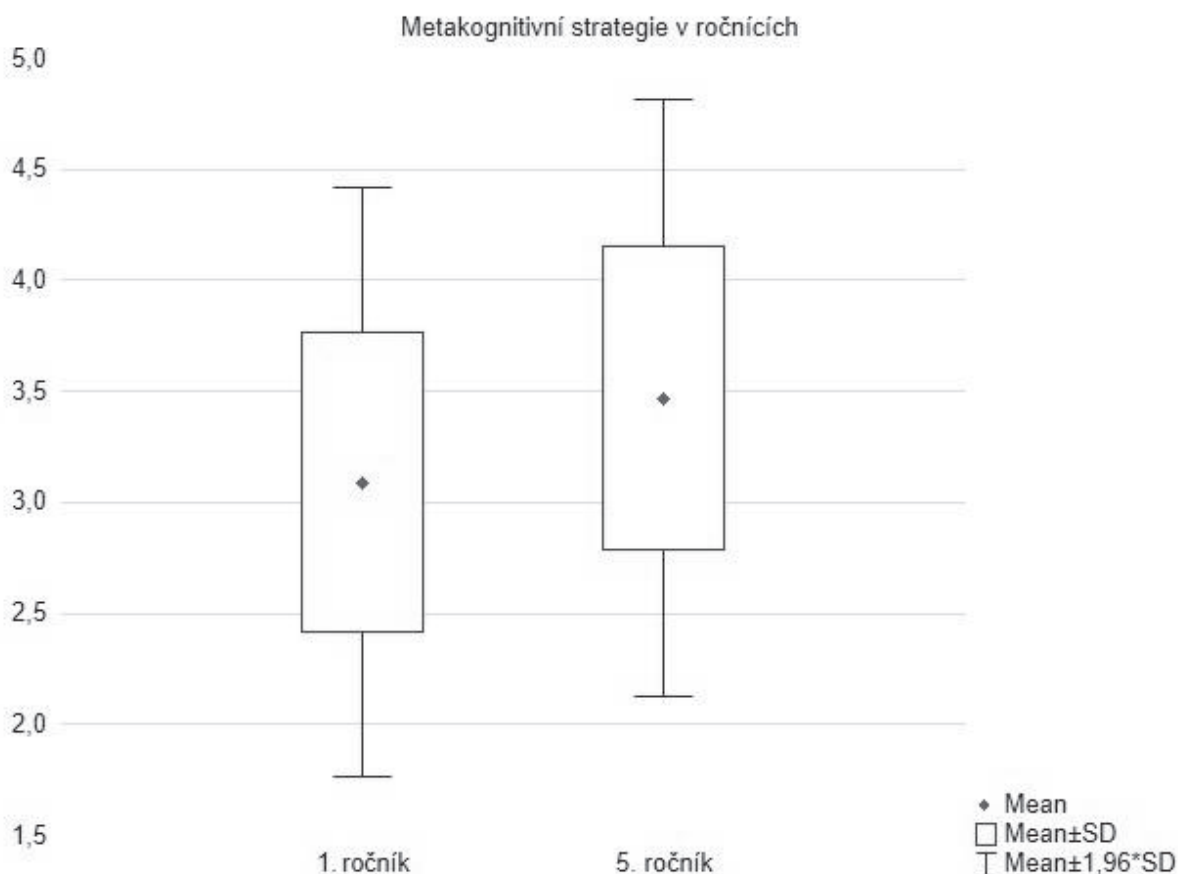
#### *Výsledky dvouvýběrového $t$ -testu pro dva nezávislé vzorky*

Průměr 1. ročník	Průměr 5. ročník	$t$ - hodnota	Df	P
3,090	3,469	2,720	95	0,008

Ve výstupu jsou průměry obou výběrů a hodnota testovací statistiky  $t$  za předpokladu, že rozptyly obou výběrů se rovnají. Hodnota  $p < 0,05$  naznačuje významnost. Je tedy možné zamítnout nulovou hypotézu, že průměry ročníků (1. a 5. ročníku) v metakognitivních strategiích jsou stejné. Dalším krokem bylo zjištění statisticky významných rozdílů mezi metakognitivními strategiemi. Bylo ověřováno, zda jsou výsledky studentů vzhledem k ročníku různé, proto byla zvolena alternativní hypotéza jako nerovnost středních hodnot. Na základě  $p$ -hodnoty nulovou hypotézu středních hodnot o výsledcích studentů zamítáme na hladině významnosti  $p < 0,05$ . Z toho vyplývá, že rozdíl v metakognitivních strategiích učení cizího jazyka je mezi prvním a pátým ročníkem statisticky významný. Vizualizaci statistické významnosti zobrazuje obrázek 3.

### Obrázek 3

*Rozdíly v metakognitivních strategiích napříč ročníky*



#### 5.3 Vliv počtu ovládaných jazyků na používání metakognitivních strategií

Dalším ukazatelem ze získaných dat bylo zjištění, jak ovlivňuje počet ovládaných cizích jazyků používané strategie u jednotlivých ročníků. Studenti byli dotazováni na znalost dalších cizích jazyků kromě angličtiny. Zastoupení druhých a dalších cizích jazyků u studentů 1. a 5. ročníku ilustruje tabulka 8.



**Tabulka 8***Zastoupení druhých a dalších cizích jazyků u studentů 1. a 5. ročníku*

1. ročník		5. ročník	
Jazyk	Jazyk v %	Jazyk	Jazyk v %
němčina	63	němčina	86
ruština	33	ruština	23
španělština	15	španělština	12
francouzština	11	francouzština	9
žádný	7	latina	7
		polština	7
		finština	2
		japonština	2
		korejština	2

Jak je z tabulky 8 patrné, čtyři nejvíce frekventované druhé a další cizí jazyky jsou shodné. Zajímavým zjištěním se jeví výskyt znalosti žádného druhého cizího jazyka u prvního ročníku. Možným vysvětlením je, že jejich předchozí stupeň vzdělávání nenabízel možnost studia druhého cizího jazyka. Další možností je subjektivní vnímání znalosti, kdy studenti nepovažují své dovednosti v druhém cizím jazyce jako dostačující k označení jeho „zvládnutí“. V pátém ročníku se objevuje zdatně více cizích jazyků. Zajímavostí se jeví volba dalších cizích jazyků, jako jsou finština, japonština či korejština, nicméně při bližším pohledu na jejich procentuální zastoupení se jedná o řády jednotek studentů. Někteří studenti disponovali znalostí více cizích jazyků. Přehled počtu druhého a dalšího cizího jazyka na procenta studentů znázorňuje tabulka 9.

**Tabulka 9***Počet druhých a dalších cizích jazyků na procenta studentů*

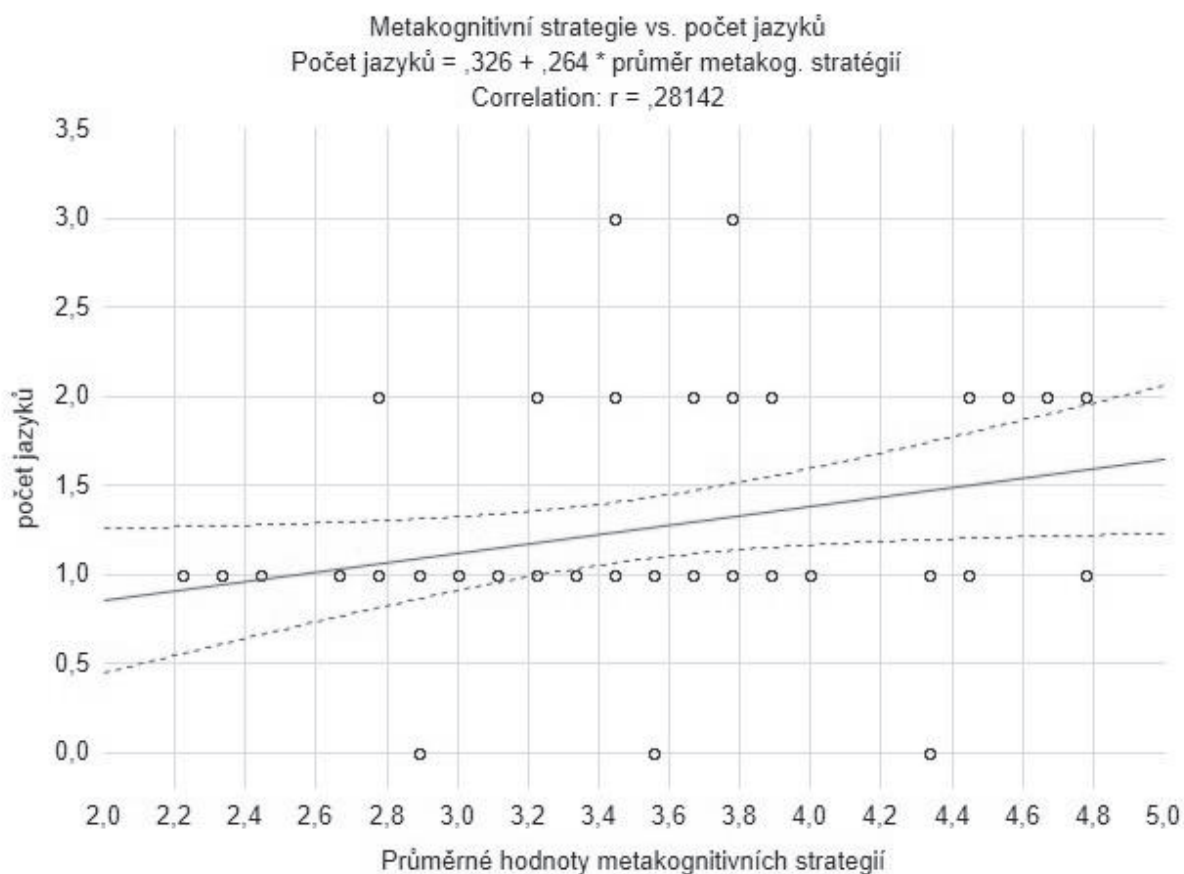
1. ročník		5. ročník	
počet druhých a dalších cizích jazyků	Procento studentů	počet druhých a dalších cizích jazyků	Procento studentů
0	7	1	61
1	65	2	35
2	26	3	2
3	2	4	2

Z tabulky 9 je patrné, že nejvíce studentů ovládalo dva cizí jazyky, tedy angličtinu a druhý cizí jazyk. V případě obou ročníků se hodnota pohybuje kolem 60 %.

Téměř 10% rozdíl lze nalézt u ovládnutí angličtiny a znalosti dalších dvou jazyků. Z tabulky je také možné vyčíst dvě extrémní hodnoty, a to neovládání žádného dalšího cizího jazyka kromě angličtiny u studentů prvního ročníku a znalosti pěti cizích jazyků, včetně angličtiny, u studentů pátého ročníku.

#### Obrázek 4

*Korelace mezi metakognitivními strategiemi a počtem jazyků v prvním ročníku*

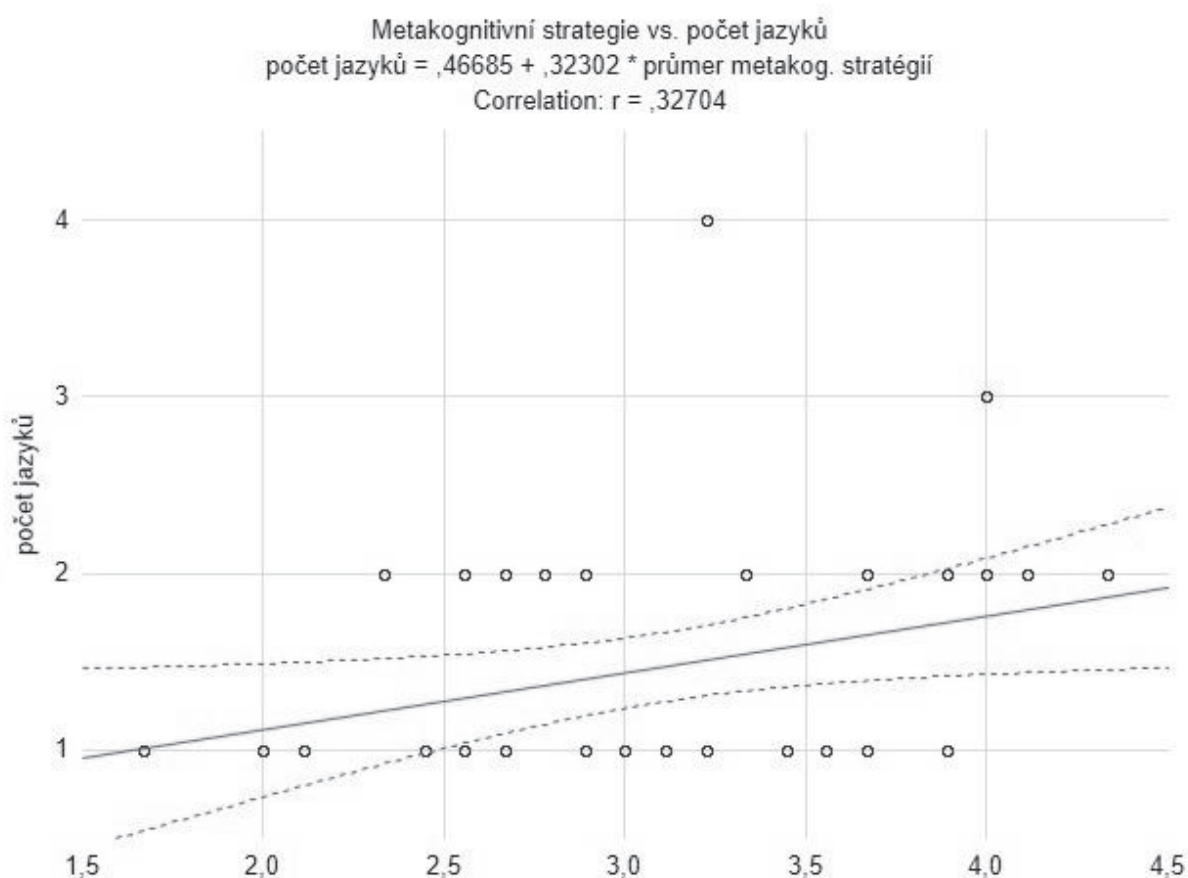


Z obrázku 4 je patrné, že i přesto, že se potvrdila nízká korelace mezi znalostí počtu jazyků a průměrnými hodnotami metakognitivních strategií, je možné sledovat dle klíče od Oxford (1990) rozdíly u studentů se znalostí jednoho a více jazyka. Studenti s menším počtem jazyků se většinou nachází ve

středním a nižším pásmu využívání metakognitivních strategií, zatímco studenti se znalostí více jazyků ve středním až vyšším pásmu využívání metakognitivních strategií. Při výpočtu korelační analýzy u dalších strategií bylo zjištěno, že studenti prvního ročníku využívali nejvíce kognitivních strategií a nejméně kompenzačních strategií.

## Obrázek 5

*Korelace mezi metakognitivními strategiemi a počtem jazyků v pátém ročníku*



Stejným způsobem byla zjišťována i korelace mezi počtem jazyků a metakognitivními strategiemi u pátého ročníku. I v tomto případě se potvrdila nízká korelace, avšak v komparaci s prvním ročníkem, byla tato korelace vyšší. Vzhledem k tomu, že v pátém ročníku studenti disponovali znalostí více jazyků, zajímala nás korelace u frekvence využití sociálních strategií. Výsledky korelační analýzy poukázaly na až dvojnásobné hodnoty využívání sociálních strategií u pátého ročníku oproti prvnímu. Sociální strategie byly studenty

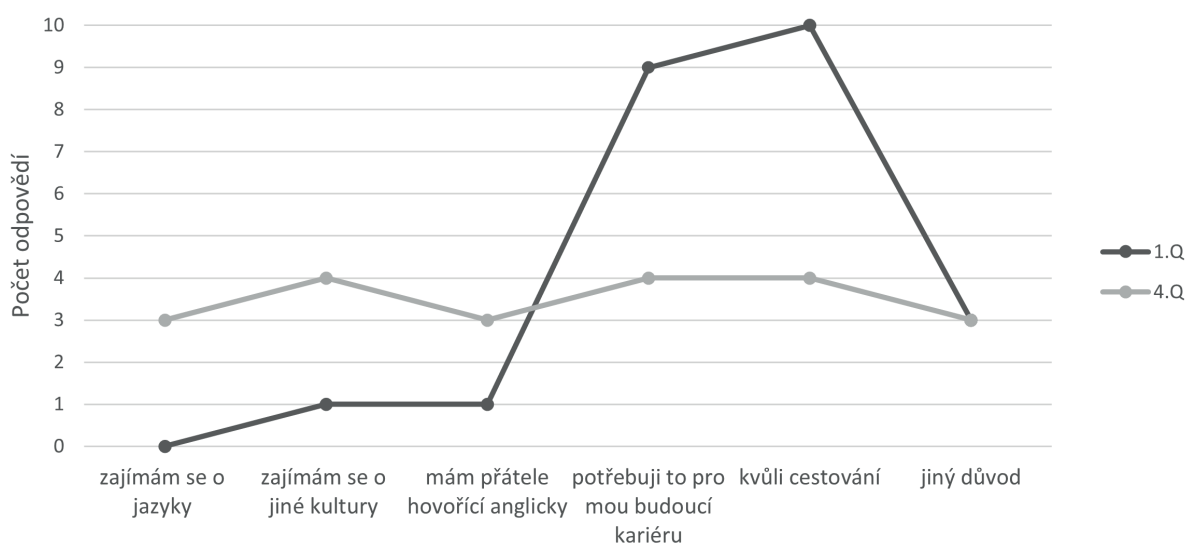
pátého ročníku nejvíce využívanými strategiemi, naopak nejméně studenti využívali strategie paměťové.

#### 5.4 Používání metakognitivních strategií ve vztahu k motivaci ke studiu jazyka

Vzhledem k nalezení signifikantních rozdílů v metakognitivních strategiích byla v rámci této oblasti pozornost obrácena na srovnání důvodů studia jazyka, tedy motivace studentů prvního a pátého ročníku pro studium cizího jazyka (konkrétně angličtiny). Studenti byli rozděleni do čtyř kvartilů, přičemž první kvartil tvoří studenti vykazující nižší frekvenci využívání metakognitivních strategií a čtvrtý kvartil studenti s nejvyšší frekvencí využívání metakognitivních strategií. Výsledky za první a pátý ročník znázorňuje obrázek 6 a 7.

### Obrázek 6

Srovnání důvodů ke studiu cizího jazyka – 1. ročník

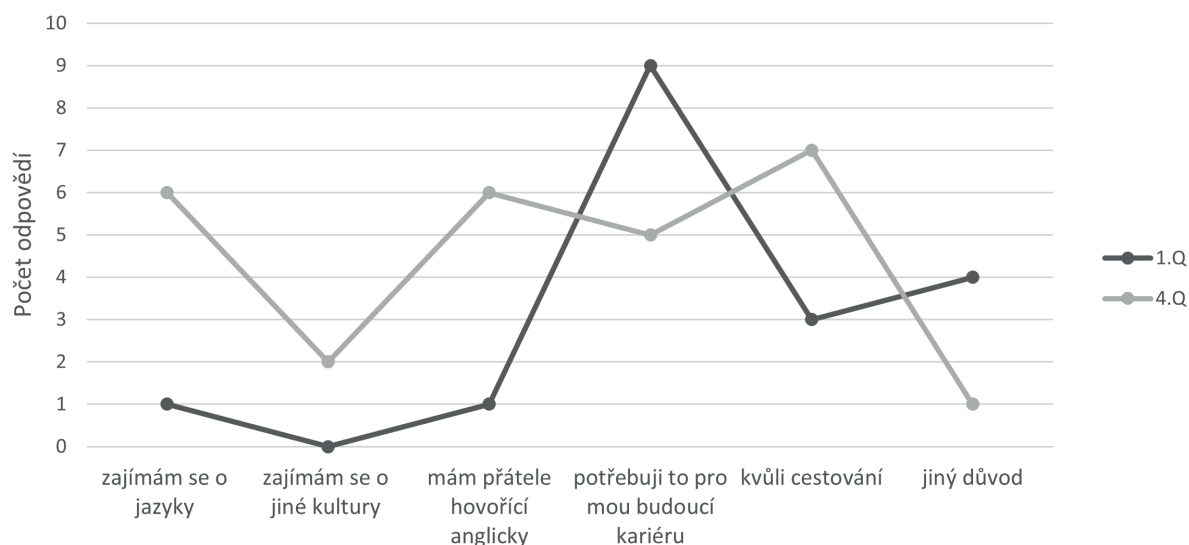


Jak je patrné z obrázku 6, studenti prvního ročníku, kteří méně využívali metakognitivní strategie, jsou významněji motivováni potřebami své budoucí kariéry a také důvodem cestování. Naopak nejmenších hodnot dosahují v zájmu o jazyky a jiné kultury. Nízké hodnoty se objevovaly i v kontaktech s cizojazyčně hovořícími přáteli. Tato otázka byla opatřena také možností vlastního vyjádření k zjištění jiných důvodů, které nepokryly nabízené

odpovědi. Mezi jiné důvody spadaly odpovědi typu „protože musím“, „kvůli studiu ve škole“ a „kvůli škole“. Ve čtvrtém kvartilu, jenž reprezentoval studenty, kteří používají metakognitivní strategii ve vyšší frekvenci, lze spatřit rovnoměrné rozdělení mezi všechny nabízené důvody. Vyšších hodnot oproti prvnímu kvartilu se dostávalo v osobním zájmu o jazyky a jinou kulturu. Studenti ze čtvrtého kvartilu mají dle svých odpovědí také více příležitostí k procvičování angličtiny z důvodu většího počtu přátel hovořících anglicky. Naopak tito studenti nevnímají potřebu jazyka pro budoucí kariéru a cestování tak silně jako studenti z prvního kvartilu. V případě označení jiných důvodů se objevovaly důvody jako „porozumění zahraniční tvorbě“, „hraní her, sociální sítě“ a „kvůli zábavě (knihy, filmy, hudba)“.

### Obrázek 7

*Srovnání důvodů studia jazyka ve vztahu k metakognitivním strategiím – 5. ročník*



V případě pátého ročníku (obrázek 7) je možné si u prvního kvartilu povšimnout podobné tendence jako u prvního kvartilu v prvním ročníku. Nejvíce zmiňovanými důvody byla potřeba pro budoucí kariéru, avšak významný propad nastal u hodnoty cestování. Zájem o jazyky a jiné kultury společně s komunikací s přáteli se objevil opět na nejnižších hodnotách. Mezi studenty vyjádřené jiné důvody patřily „kvůli škole“, „učila jsem se AJ ve škole“, „kvůli studiu“ a „umět Aj v dnešní době se stává samozřejmostí“.

Co se týče čtvrtého kvartilu, hodnoty se oproti prvnímu ročníku významně posunuly do vyššího počtu odpovědí. Nejvyšších hodnot bylo možné zaznamenat u důvodu cestování, zájmu o jazyky a přátel hovořících anglicky. Oproti prvnímu ročníku pociťují studenti silnější tlak na učení se jazyka pro budoucí kariéru. Mezi jiné důvody pařil pouze výrok „je to samozřejmost“.

K interpretaci důvodů studia cizího jazyka je důležité zdůraznit, že studenti mohli volit více než jednu odpověď. Mezi nejčastější kombinace odpovědí patřila potřeba jazyka pro budoucí kariéru a cestování.

## 6 Shrnutí a diskuze výzkumných zjištění

Výzkumná zjištění poskytla odpovědi na výzkumné otázky. Výzkum se nejprve zaměřoval na identifikaci používání nejvíce a nejméně frekventovaných strategií učení cizího jazyka. Interpretace výsledků z deskriptivní statistiky společně s vyhodnocením klíče profilu výsledků od Oxfordové (1990) odhalila, že studenti prvního ročníku používají strategie ve středním pásmu, tedy průměrně, bez signifikantních přesahů do extrémních pásem. Nejvíce využívanými strategiemi byly kompenzační strategie, metakognitivní a kognitivní. Naopak méně využívanými byly strategie sociální, paměťové a afektivní. Dle rozdělení od Oxfordové (1990) byly méně využívanými nepřímé strategie, mezi které spadají afektivní a sociální strategie. Nepřímé strategie jsou charakteristické tím, že přímo nesouvisí s učením, ale přispívají k regulaci studenta při procesu učení (Oxford, 1990). I přesto, že do skupin nepřímých strategií spadají i metakognitivní strategie, v případě studentů prvního ročníku byl rozdíl hodnot mezi metakognitivními a ostatními nepřímými strategiemi nevýznamný.

Stejným statistickým procedurám byly podrobeny i strategie studentů pátého ročníku. Prvním zajímavým momentem bylo zjištění, že využívání strategií je téměř shodné, avšak až na hodnoty metakognitivních strategií. Při komparaci s výsledky strategií z prvního ročníku bylo možné tento rozdíl označit za statisticky významný. Možným vysvětlením tohoto signifikantního rozdílu jsou rozvinutější kognitivní dovednosti, bohatější předchozí zkušenosti s učením, s čímž je spojeno i lepší chápání svých stylů učení a jejich preference či vyšší úroveň zralosti osobnosti. V případě studentů učitelských programů může být důvodem i absolvování kurzů didaktiky anglického jazyka, které se věnují zákonitostem a charakteristikám úspěšné cizojazyčné výuky. Skutečnost, že studenti vyššího ročníku používají metakognitivní

strategie efektivněji, byla zaznamenána i výzkumem Leeové a Oxfordové (2008). Metakognitivní strategie, které pomáhají plánovat, organizovat a hodnotit vlastní učení, umožňují studentům stát se autonomnějšími (Little, 1991). Kromě toho, uvědomění si vlastního učení ve smyslu autoregulace je silně provázáno s úspěšností učení (Pintrich, 2000). Výsledky tedy poukazují na to, že studenti pátého ročníku mají větší předpoklady být úspěšnější při učení se cizího jazyka. V kontextu diskutování výsledků u studentů jako budoucích učitelů angličtiny na ZŠ je možné předpokládat, že pokud studenti disponují vyšší metakognitivní znalostí a strategiemi, budou schopnější zprostředkovávat efektivnější příležitosti učení i pro žáky, a tak budou posilovat jejich autonomii a autoregulaci. Mezi principy, které pozitivně podporují autonomní učení se cizího jazyka u studentů, můžeme řadit např. řešení potřeb, identifikaci zájmů a přesvědčení, stanovení cílů, *scaffolding* nebo poskytování kvalitní zpětné vazby (Imelda, 2019). Identifikaci vlastního učebního stylu je věnováno více prostoru než rozpoznání vlastních strategií učení se, navíc v kontextu cizího jazyka. V rámci přípravy budoucích učitelů na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně jsou studenti v předmětu didaktiky anglického jazyka seznamováni s různými typologiemi strategií. Pomocí dotazníku SILL zjišťují své strategie a dále jsou vedeni k přemýšlení, jak podporovat žáky ve zjišťování a efektivnějším používání jejich strategií při učení cizího jazyka.

Pozitivním zjištěním je u studentů znalost více než jednoho cizího jazyka. Studenti obou ročníků nejvíce disponovali znalostí němčiny, ruštiny, španělštiny a francouzštiny. Dle Marconi et al. (2020) může učení se dalších cizích jazyků pozitivně ovlivnit znalost angličtiny. Další výzkumné zjištění se tak orientovalo na vliv počtu ovládaných jazyků na používání metakognitivních strategií. V jednotlivých ročnících se nepotvrdil statisticky významný výsledek, avšak v komparaci ročníků byla vyšší korelace nalezena v pátém ročníku, kde vykazovali někteří studenti znalost až 4 cizích jazyků. V prvním ročníku studenti využívali nejméně kompenzační strategie, což může poukazovat na omezenou schopnost takové strategie využívat z důvodu nižší úrovně metalingvistického povědomí. Dalšími důvody může být zaměření se spíše na reprodukování naučeného s nižší mírou sebevědomí v experimentování s jazykem. Ve srovnání s výsledky z pátého ročníku však docházíme k závěru, že u používání kompenzačních strategií nedošlo k významnému posunu, to je například v rozporu s výzkumem Chen (2014), který poukazuje na to, že čím jsou studenti starší a zkušenější, tím více jsou schopni využívat kompenzační strategie. Nejvíce používanými strategiemi

v rámci prvního ročníku byly strategie kognitivní, které dle Oxfordové (2001) mají přímý vliv na používání metakognitivních strategií. Korelační analýza potvrdila významnou blízkost mezi využíváním těchto dvou strategií. U studentů pátého ročníku byla nalezena nízká korelace mezi využíváním paměťových strategií a počtem ovládaných jazyků. Paměťové strategie jsou sice pro proces učení jazyka důležité, protože pomáhají k zapamatování a propojování naučeného, avšak dle položky dotazníku se zaměřovaly spíše na intencionální aktivity vedoucí k zapamatování (např. technika rýmování, hledání významu slova dle obrazu, metoda klíčových slov, celková fyzická odezva – TPR; Oxford, 2001). Pokud jsou tyto výsledky udány do vztahu s vyšší motivací učení se jazyka pro komunikační záměry, lze vyjádřit předpoklad, že u těchto studentů budou preferovány techniky, které upřednostňují zapamatování, které jsou bezděčně odvozeny z kontextu a porozumění cizímu jazyku. Skutečnost, že studenti pátého ročníku využívali nejvíce sociálních strategií, může být připisována také jejich motivaci ke studiu, která se orientovala na komunikaci s přáteli a cestování.

Motivace je výchozím bodem pro veškeré učení a do značné míry ovlivňuje úspěšnost osvojení si cizího jazyka (Dörnyei, 2001). Z toho důvodu bylo posledním zájmem tohoto výzkumu zjistit, jak motivace ovlivňuje používání metakognitivních strategií. I v tomto případě byl komparován první a pátý ročník, avšak s rozdělením na kvartily, které umožnilo nahlédnout do frekvence užití metakognitivních strategií i v rámci samotného ročníku. Výsledky výzkumu odhalily, že studenti s nižší frekvencí používání strategií vykazují signifikantně vyšší hodnoty v instrumentální motivaci než studenti, kteří používají strategie častěji. Tyto hodnoty byly zjištěny u prvního i pátého ročníku. Konkrétním příkladem instrumentální motivace bylo v jejich případě studium pro budoucí kariéru. Studenti z tohoto kvartilu také dodávali vlastní odpovědi, které mohou být spojovány s extrinsickou motivací (*kvůli škole*). Naopak studenti, kteří jsou ve využívání strategií zdatnější, vykazovali větší hodnoty v internistické a integrativní motivaci. Mezi jejich odpovědi se řadil zájem o studium cizích jazyků, jiné kultury, cestování nebo zájem pro komunikaci s přáteli mluvícími anglicky. Také v případě těchto studentů se vyskytovaly náznaky, že jazyk je vnímán „pouze“ jako nástroj k porozumění instrukcím v hrách, porozumění obsahu sociálních sítí či zahraniční tvorbě, ale tyto důvody mají silný integrativní charakter. Dle Dörnyei (2001) proto není moudré se upínat na tuto striktní dichotomii, ale spíše se jedná o dvě strany jedné mince, která významně přispívá k pozitivním výsledkům v učení.



V kontextu diskuze těchto zjištění u studentů učitelství, jako budoucích učitelů anglického jazyka, se stává motivace o to důležitějším tématem. Role učitele jako motivátora je nesporná (Dörnyei & Ushioda, 2011; Koran, 2015). Motivace je ovlivněna nadšením, které žáci přejímají právě od učitele (Dörnyei & Ushioda, 2011). Vzhledem k hlavnímu cíli učení cizího jazyka, tedy získání komunikativní kompetence, je primárním úkolem učitele povzbuzovat žáky, aby používali angličtinu nejen ve třídě, ale také mimo ni (Koran, 2015). Proto pokud sám učitel nemá v tomto směru dostatečnou motivaci, není pravděpodobné, že tuto potřebu bude vzbuzovat i u žáků. Dle Daar (2020) pramení hlavní obtíže při komunikaci v cizím jazyce z intrinsické motivace žáků, a to konkrétně nízké motivace a zájmu k učení nebo nízkého sebevědomí. Příčinou těchto překážek je nedostatečné podpůrné prostředí s příležitostmi k učení, nezařazování zajímavých materiálů do výuky, které by navíc odpovídaly potřebám žáků, a další. Za vytvářením podporujícího prostředí a nabídkou materiálů i příležitostí však stojí opět učitel. V případě, že jeho vlastní motivace není intrinsická, existuje zde reálné riziko, že jeho výuka se ponese pouze v duchu extrinsické motivace, tedy bude orientována pouze na dosahování uspokojivých známek. Významným rizikem se jeví i učitelova neochota se dále vzdělávat v tomto směru a rozšiřovat si a prohlubovat své stávající znalosti.

### *6.1 Limity a náměty pro další výzkum*

Vzhledem k tomu, že strategie učení jsou mentálními procesy a nemohou být pozorovány přímo (Cohen, 1998), byl dotazník zvolen jako výzkumný nástroj vhodně. Nicméně, pro hlubší porozumění problematice by mohl být dotazník doplněn o hloubkové rozhovory, psané či mluvené deníky, které by byly vedeny souběžně se standardizovaným dotazníkem.

Je také důležité si uvědomit, že výsledky mají spíše orientační charakter. Na úspěšnost učení jazyka má vliv více faktorů, které působí v synergii, není možné unifikovaně tvrdit, že za úspěchem či neúspěchem stojí používání určitého typu strategií. Každý žák/student je jedinečný a učí se dle svých osobních preferencí. Na volbu strategií má vliv více faktorů (Ellis, 1986; Oxford, 2001; Vlčková, 2010). Pro poskytnutí komplexnějšího pohledu by tak mohly být zjišťovány další proměnné, které by byly udávány do vztahu (pohlaví, věk, učební styl, jazyková úroveň, délka pobytu v zahraničí, účast na Erasmu ad.). Výzkum podává pouze perspektivu vztahu používaných strategií k počtu ovládaných jazyků nebo motivaci k učení.

Dalším limitem je provedení výzkumu u dvou odlišných skupin. Pro lepší pochopení vývoje strategií by byl výzkum veden s jednou skupinou studentů na začátku a v závěru jejich studia. Výsledky by tak mohly nejen sledovat posun strategií, ale také by získaná data umožnila komparaci tohoto vývoje u konkrétní skupiny studentů.

## 7 Závěr

Přidanou hodnotu tohoto výzkumu spatřujeme ve zjišťování strategií studentů s diskuzí překračující pouhé konstatování frekvence užitých strategií do diskuze podněcující možné konsekvence pro jejich budoucí pedagogickou praxi. Identifikování vlastních strategií patří do oblasti sebepoznání, které v rámci učitelské profese považujeme za zásadní, a to hned z několika důvodů. Tím prvním je poznání svých silných stránek, na kterých může učitel stavět, a současně rozpoznání slabých, které budou soustavně a promyšleně zlepšovány v rámci profesního růstu a rozvoje. Dalším důvodem je budování empatie a kulturního povědomí. Porozumění cizím kulturám je také jedním z klíčových aspektů modelu metody CLIL, známé pod označením 4C (Coyle et al., 2010). Evropskou komisí (2014) byly identifikovány silné pozitivní dopady integrovaného vyučování cizího jazyka napříč několika zeměmi a právě CLIL je někdy označován jako efektivní lék ke zvýšení zájmu studentů o jiné země a kultury a reflexi vlastních hodnot a přesvědčení (Diab et al., 2018). Třetí důvod se týká právě sebereflexe, která opět přispívá k podpoře profesního rozvoje a zvyšování profesní spokojenosti. S tím je spojena i podpora celoživotního učení, která by pro učitele měla být již z povahy této profese smyslem a posláním. Sebeoznání může také významně přispět ke zlepšení vztahů s žáky. Dynamika mezi učitelem a žáky má dopad na klima třídy a vytváření bezpečného prostředí pro učení, které povzbuzuje žáky k lepším výkonům. Učitel je díky sebepoznání více autentický, což buduje u žáků důvěru v něj a potažmo i ve vyučovací proces.

K sebepoznání může významně přispět realizování praxí v rámci studia za předpokladu následné zpětné vazby od zkušenějšího učitele. Jistě podporující a obohacující zkušeností je také mobilita studentů a učitelů, která slouží nejen ke zvýšení jejich motivace či jazykové zdatnosti, ale i k načerpání inovativních přístupů, metod a technik, které mohou využít v jejich následné pedagogické praxi. Dle Evropské komise (2023) je pozitivním zjištěním, že právě mobility učitelů cizích jazyků mají stoupající tendenci.

## Literatura

- Amerstorfer, M. C. (2018). Past its expiry date? The SILL in modern mixed-methods strategy research. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 497–523. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.2.14>
- Anderson, N. J. (2002). *The role of metacognition in second language teaching and learning*. ERIC Digest. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463659.pdf>
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. General Learning Press. [http://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura\\_SocialLearningTheory.pdf](http://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf)
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Longman.
- Cohen, D., Oxford, R. L., & Chi, J. (2002). *Language strategy use survey*. Centre for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3195305>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL – content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. <https://assets.cambridge.org/052180/3136/sample/0521803136ws.pdf>
- Daar, G. F. (2020). *Problems of English language learning in context*. PKBM Sambu Poleng.
- Diab, A. A. M., Abdel-Haq, E. M., & Aly, A.-S. M. (2018). *The effectiveness of using content and language integrated learning (CLIL) approach to enhance EFL student teachers' cultural awareness*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED582276.pdf>
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Pearson Longman.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- 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 perspectives* (s. 61–74). University of Hawaii.
- Egitim, S. (2017). The reflection of teachers' prior language learning experiences in ESL teaching approaches. *European Journal of Education Studies*, 3(6), 112–178. <https://doi.org/10.5281/zenodo.579643>
- Ellis, R. (1986). *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2002). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Erdogan, T., & Senemoglu, N. (2016). Development and validation of a scale on self-regulation in learning (SSRL). *SpringerPlus*, 5(1), 1686. <https://doi.org/10.1186/s40064-016-3367-y>
- Eurydice. (2017). *Klíčové údaje o výuce jazyků ve školách v Evropě: vydání 2017*. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/509873>
- Evropská komise. (2014). *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning*. [https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/library/studies/clil-call\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/library/studies/clil-call_en.pdf)
- Evropská komise. (2023). *Klíčové údaje o výuce jazyků ve školách v Evropě: vydání 2023: hlavní zjištění ze zprávy Eurydice*. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/146012>
- Fillmore, L. W. (1991). Second-language learning in children: A model of language learning in social context. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (s. 49–69). Cambridge University Press.

- Golombek, P. R. (1998). A Study of language teachers' personal practical knowledge. *TESOL Quarterly*, 32(3), 447–464. <https://doi.org/10.2307/3588117>
- Green, R. J. M., & Oxford, R. L. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *Tesol Quarterly*, 29(2), 261–297. <https://doi.org/10.2307/3587625>
- Habók, A., & Magyar, A. (2018). The effect of language learning strategies on proficiency, attitudes and school achievement. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02358>
- Hardan, A. A. (2013). Language learning strategies: A general overview. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 1712–1726.
- Harya, T. D. (2016). Language learning strategy taxonomy used by the teacher in teaching English. *Pedagogy*, 4(1), 19–28. <https://media.neliti.com/media/publications/155831-EN-language-learning-strategy-taxonomy-used.pdf>
- Hong-nam, K., & Leavell, A. G. (2006). Language learning strategy use of ESL students in an intensive English learning context. *System*, 34, 399–415. <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.02.002>
- Chen, M.-L. (2014). Age differences in the use of language learning strategies. *English Language Teaching*, 7(2), 144–151. <https://doi.org/10.5539/elt.v7n2p144>
- Imelda, Z. R. (2019). Principles of self-regulation in EFL mediated by dialogic tutoring sessions. *HOW*, 26(2), 33–57. <https://doi.org/10.19183/how.26.2.502>
- Janíková, V. (2003). Autonomní učení, strategie učení a cizojazyčná výuka. *Pedagogická orientace*, 13(4), 89–102. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/7886/7171>
- Kirsch, C. (2012). Developing children's language learner strategies at primary school. Education 3–13. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 40(4), 379–399. <https://doi.org/10.1080/03004279.2012.691372>
- Koran, S. (2015, duben). The role of teachers in developing learners' speaking skill. Příspěvek prezentovaný na 6<sup>th</sup> *International Visible Conference on Educational Studies and Applied Linguistics*, Iraq. <https://1url.cz/QzNc1>
- Lee, K. R., & Oxford, R. (2008). Understanding EFL learners' strategy use and strategy awareness. *Asian EFL Journal*, 10(1), 7–32.
- Lessard-Clouston, M. (1997). Language learning strategies: An overview for L2 teachers. *The Internet TESL Journal*. <http://iteslj.org/Articles/Lessard-Clouston-Strategy>
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: definitions, issues, and problems*. Authentik.
- Liu, W. C., & Wang, C. K. J. (2005). Academic self-concept: A cross-sectional study of grade and gender differences in a Singapore secondary school. *Asia Pacific Education Review*, 6(1), 20–27.
- Lojová, G., & Vlčková, K. (2011). *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Portál.
- Marconi, G., Cascales, C. C., Covacevich, C., & Halgreen, T. (2020). *What matters for language learning? The questionnaire framework for the PISA 2025 Foreign Language Assessment*. <https://doi.org/10.1787/5e06e820-en>
- Melanlioğlu, D. (2020). Scale of vocabulary learning strategies for learners of Turkish as a foreign language: A scale development study. *Educational Research and Reviews*, 15(6), 312–326. <https://doi.org/10.5897/ERR2020.3997>
- Mokhtari, K., & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education*, 25, 2–11.

- Naoko, S. N., & Hayo, R. (2022). „This is the end.“ A case study of a Japanese learner’s experience and regulation of anxiety. *Education Sciences*, 12(1), 25. <https://doi.org/10.3390/educsci12010025>
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H., & Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Ontario Institute for Studies in Education.
- O’Malley, J., & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Oostdam, R., & Rijlaarsdam, G. (1995). *Towards strategic language learning*. Amsterdam University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L. (2001). Language learning strategies and styles. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching of English as a second and foreign language*. Heinle and Heinle.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self regulation: Theory, research and applications* (s. 452–502). Academic.
- Purdie, N., & Oliver, R. (1999). Language learning strategies used by bilingual school-aged children *System*, 27(3), 375–388. [https://doi.org/10.1016/s0346-251x\(99\)00032-9](https://doi.org/10.1016/s0346-251x(99)00032-9)
- Ranjan, R., & Philominraj, A. (2020). Language learning strategies, motivation and gender in foreign language context. *Universal Journal of Educational Research*, 8(2), 591–604. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080231>
- Rossiter, M. J. (2003). The effects of affective strategy training in the ESL classroom. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 7(2). <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume7/ej26/ej26a2/>
- Rubin, J. (1981). The study of cognitive processes in second language learning. In *Applied Linguistics II* (s. 117–131). Oxford University Press.
- Rubin, J. (1987). Learner strategies. Theoretical assumptions, research history and typology. In A. L. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (s. 15–30). Prentice-Hall.
- Rubin, J., Chamot, A. U., Harris, V., & Anderson, N. J. (2007). Intervening in the use of strategies. In A. D. Cohen, & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies* (s. 141–160). Oxford Applied Linguistics.
- Rubin, J., & Thompson, I. (1982). *How to be a more successful language learner*. Heinle & Heinle.
- Scarcella, R., & Oxford, R. (1992). *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom*. Heinle & Heinle.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. OUP.
- Tanjung, Z. (2018). Language learning strategies in English as a foreign language classroom in Indonesian higher education context. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, 21, 50–68. <https://doi.org/10.24071/llt.v21iSuppl.966>
- Tuncer, U. (2009). How do monolingual and bilingual language learners differ in use of learning strategies while learning a foreign language? Evidences from Mersin University. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 852–856.
- Vlčková, K. (2007). *Strategie učení cizímu jazyku*. Paido.

- Vlčková, K. (2010). *Žákovské strategie učení cizímu jazyku ve všeobecném vzdělávání (průřezový výzkum)*. PdF MU. [http://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Vlckova/habilitace/HABILITACNI\\_PRACE\\_2010.pdf](http://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Vlckova/habilitace/HABILITACNI_PRACE_2010.pdf)
- Vlčková, K., & Příkrylová, J. (2011). Strategie učení se cizímu jazyku. Národní ústav odborného vzdělávání. [https://nuov.cz/uploads/AE/evaluacni\\_nastroje/23\\_Strategie\\_uceni\\_se\\_cizimu\\_jazyku.pdf](https://nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/23_Strategie_uceni_se_cizimu_jazyku.pdf)
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. Prentice Hall.
- Weinstein, C. E., Schulte, A. C., & Palmer, D. P. (1987). *Learning and study strategies inventory (LASSI)*. H & H Publishing.
- Zhao, H., Chen, L., & Panda, S. (2014). Self-regulated learning ability of Chinese distance learners. *British Journal of Educational Technology*, 45(5), 941–958. <https://doi.org/10.1111/bjet.12118>

## Autoři

PhDr. Beata Horníčková, Ph.D., Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky, Štefánikova 5670, 760 01 Zlín 1, e-mail: b\_hornickova@utb.cz

Mgr. Juraj Obonya, PhD., Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky, Štefánikova 5670, 760 01 Zlín 1, e-mail: obonya@utb.cz

## Foreign language learning strategies for primary school student teachers

**Abstract:** This research study focuses on the foreign language learning strategies used by student teachers in primary school. The research aim is to find out what strategies for learning English as a foreign language (EFL) are used by student teachers for primary school in the first and fifth year of study. Furthermore, we focus on their frequency and whether there are differences between the strategies used depending on the year of study, the number of languages and their motivation. The respondents of the research are 97 university students in the first and fifth year of the study field Teaching for primary school. The research instrument is the *Strategy Inventory of Language Learning (SILL)* questionnaire. Data are subjected to descriptive statistics and correlation analysis using the STATISTICA and JASP programs. The research results point to significant differences in the use of metacognitive strategies in the first and fifth year. The conclusion of the research focuses on the assumed dependence between the learning strategies used by teacher students and the way of teaching a foreign language in their future teaching practice.

**Keywords:** language learning strategies (LLS), *Strategy Inventory of Language Learning (SILL)*, English as a foreign language (EFL), teacher education, teaching English at primary school