

STRATEGIE UČENÍ V KURIKULU VŠEOBECNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

KATEŘINA VLČKOVÁ

Anotace: Osvojení si vhodných strategií učení představuje jeden ze základních cílů základního a všeobecného vzdělávání. Tento cíl je stanoven v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2005) a v RVP pro gymnázia (2006) zejména v kompetenci k učení a měl by se odrazit také v cílech a evaluačních nástrojích stanovených ve školních vzdělávacích programech. Otázka, jak realizovat požadovanou evaluaci dosahování kompetencí je v současnosti aktuálním problémem, který škola vedle dalších aktuálních problémových úkolů také pocituje. Některé strategie učení jsou společné všem či více vzdělávacím oblastem, jiné jsou specifické pro určité vzdělávací oblasti. Část evaluace může být tedy společná více vzdělávacím oblastem, jiná bude oborově či předmětově specifická. Příspěvek reflektuje problematiku strategií učení v kontextu současného výzkumu, teorie, diagnostické praxe a kurikulární reformy.

Klíčová slova: strategie učení, klíčové kompetence, kompetence k učení, kurikulum, rámcový vzdělávací program, školní vzdělávací program, základní vzdělávání, střední všeobecné vzdělávání, evaluace, diagnostika

Abstract: One of the main goals of the elementary and comprehensive education is to learn appropriate learning strategies. This goal is defined in the Framework Educational Programme for Elementary Education (2005) and FEP for Upper Secondary Comprehensive Education (2006) above all in the competence for learning, and should be reflected in the goals and evaluation tools specified in the school educational programmes. It is often a problem, however, to put this competence evaluation into effect in the school practice. Some of the learning strategies work for different content areas, some of them are specific; part of the evaluation will be therefore common for many of the content areas, while another part will be specific. The article focuses on the topic of learning strategies in the context of current research, theory, assessment and evaluation and the current curricular reform in the Czech Republic.

Key words: learning strategies, curriculum, key competencies, competency for learning, framework educational programme, school educational programme, elementary education, primary education, comprehensive secondary education, evaluation, assessment

Úvodem

Osvojení si efektivních strategií učení představuje jeden ze základních cílů základního vzdělávání. Tento cíl je stanoven v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2005) zejména v rámci kompetence k učení a měl by se odrážet také v cílech, prostředcích a evaluačních nástrojích specifikovaných ve školních vzdělávacích programech. Otázka, jak realizovat požadovanou evaluaci dosahování kompetencí je v současnosti aktuálním problémem, který školy pocítují, jelikož zatím postrádají konkrétnější externí metodikou podporu, jak dosahování kompetencí evaluovat. Pro evaluaci některých z hlavních aspektů kompetence k učení jsou v odborné veřejnosti dostupné diagnostické nástroje. Např. v případě strategií učení lze využívat inventáře strategií či jiné záznamové archy založené na analýze produktů žáků, pozorování, interview aj.

Některé strategie učení jsou společné všem či vícero vzdělávacím oblastem, jiné jsou pro určité vzdělávací oblasti specifické. Určitá část evaluace může být tedy společná vícero vzdělávacím oblastem, jiná bude nutně oborově či předmětově specifická.

Příspěvek reflektuje problematiku strategií učení v kontextu současného výzkumu, teorie a diagnostické praxe a kurikulární reformy.

1. Teorie a výzkum strategií učení

Místo strategií učení v kontextu vzdělávacích cílů a priorit

Strategie učení představují jednu z klíčových determinant efektivity *celoživotního učení*, především jsou významnou determinantou dosažených výsledků učení a vzdělávání. V současnosti patří mezi ústřední témata pedagogické psychologie, pedagogiky, oborových didaktik, ale také vzdělávací politiky v rámci současných kurikulárních změn. Strategie učení patří mezi priority vzdělávání (dovednost učit se) v globálním kontextu (např. UNESCO), v kontextu Evropské unie (dokumenty Evropské komise aj.) či *rámcových vzdělávacích programů* (RVP) a nového *školského zákona* (561/2004Sb.) v České republice.

Pojetí strategií učení

Terminologie v oblasti *strategií učení* vykazuje určité nedostatky a není vždy jednoznačná. Obvykle jsou strategie učení pojímány jako soubory postupů používaných žáky k usnadnění získávání, zapamatování, znovu vybavení a používání informací. V tomto příspěvku jsou strategie chápány také v souladu s jejich pojetím prezentovaným v publikaci *Styly učení žáků a studentů* J. Mareše (1998, s. 58), která je pravděpodobně nejznámější publikací z oblasti strategií učení a stylů učení mezi pedagogy v Česku. Strategie jsou zde vymezeny jako „postupy většího rozsahu, jimiž žák uskutečňuje svébytným způsobem určitý plán při řešení úlohy, chce něčeho dosáhnout a něčeho jiného se zase vyvarovat“. Pedagogický slovník (Průcha, Mareš,

Walterová 2001, s. 230) vymezuje strategie učení jako „posloupnost činností při učení, promyšleně zařazených tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle. Pomocí ní žák rozhoduje, které dovednosti a v jakém pořadí použije. Nad různými strategiemi stojí styl učení, který má podobu metastrategie učení.“ Strategie učení jsou z pedagogického hlediska velmi významné, protože jejich používání lze ve srovnání s *kognitivním stylem* nebo *stylem učení* lépe ovlivňovat. K realizaci určité strategie jsou k dispozici různé *techniky učení* v závislosti na obsahu a struktuře učební úkolu.

Strategie mohou být používány vědomě i nevědomě, ne vždy jsou měřitelné či pozorovatelné, jejich používání je individuální. Jsou nástrojem aktivního, autoregulovaného učení se, podporují rozvoj hlavních cílů jednotlivých vzdělávacích oblastí, jsou problémově orientované a flexibilní. Z hlediska výukových cílů představují jak cíl, tak prostředek, a jsou zprostředkovatelné.

Používání strategií učení je ovlivňováno celou řadou faktorů jako je např. věk, pohlaví, národnost či příslušnost k určitému etniku, styl učení, osobnostní rysy, úroveň motivace, důvod učení, míra uvědomění používání strategií, úroveň znalostí, požadavky učebních úloh, očekávání učitele aj. Základní faktory ovlivňující používání strategií jsme zkoumali např. v oblasti osvojování cizích jazyků (Vlčková 2003).

Výzkum strategií učení

V současnosti stále silný zájem o strategie učení souvisí s přesunem těžiště zájmu odborné veřejnosti od behaviorismu směrem ke kognitivně založeným přístupům a zájmu o proces učení. Za počátky výzkumu strategií lze označovat 60. léta 20. století. Výzkum strategií začínal zjišťováním, jaké strategie používají žáci, kteří jsou v učení úspěšní. Později byly prováděny klasifikace strategií, které byly ve výzkumech identifikovány. Klasifikace strategií se liší velmi zásadně podle toho, zda je vytváří pedagogové, psychologové, oboroví didaktici či odborníci daných oborů (např. lingvisté). Od 80 let se do popředí zájmu dostávaly nejen *kognitivní*, *paměťové* a *metakognitivní strategie*, ale také *sociální* a *afektivní strategie*. Strategie jsou zkoumány v různých vzdělávacích oblastech, nejvýrazněji v oblasti osvojování cizích jazyků, v matematice, přírodních vědách, ale i v ostatních vzdělávacích oblastech.

V současnosti rozlišované druhy strategií

Nejčastěji bývají rozlišovány *strategie přímé*, někdy také označované jako *primární* a *strategie nepřímé (podpůrné)*. Rozlišují se také *strategie obecné* - aplikovatelné pro proces učení čemukoli a *strategie specifické*. Toto dělení je důležité z hlediska odlišných oborových a předmětových didaktik. Mnohé ze strategií, zejména např. nepřímé strategie, jsou společně vícero vzdělávacím oblastem. Jednotlivé vzdělávací oblasti a předměty vyžadují osvojení a používání specifických strategií, typických pro danou oblast či předmět.

Rozlišovány bývají také tzv. *mikro* a *makro strategie*. Strategie bývají rozlišovány také podle své funkce v procesu zpracování informací. Z tohoto hlediska lze mluvit např. o strategiích *kontrolních*, *organizačních* atd.

Výzkumné závěry a otázky

Mnoho otázek je ve výzkumu strategií stále otevřených. Nepanuje shoda na tom, jak strategie definovat, jakou mají povahu, jak se vyvíjí, zda lze vytvořit validní taxonomie strategií do značné míry specifické pro určité vzdělávací oblasti, zda jsou strategie spíše mediátorem nebo prediktorem výsledků vzdělávání, zda jsou skutečně efektivní, nebo které ze strategií jsou efektivní; za jakých podmínek či zda vůbec je možný transfer strategií atd. Výzkumy také zjišťují, jak strategie nejlépe zprostředkovávat (např. Brown a Palincsar 1989, Mandl, Friedrich 1992 aj.), zda je vhodnější přístup tradičně známý jako *didaktický formalismus* (nepřímá podpora) nebo *didaktický materialismus* (přímá podpora). Diskutovány jsou také vhodné metody výzkumu a jejich limity (deníky, dotazníky, pozorování, techniky verbalizace, interview). Mnohé z výzkumných metod by bylo možné po zjednodušení používat pro diagnostiku a autodiagnostiku strategií v podmínkách školního vzdělávání. Osvědčily se např. inventáře strategií, které staví na reflexi vlastních postupů učení a uvědomění si rezerv a možností v učení.

Zkoumána je také efektivita strategií (např. Artelt 1999, Escribe, Huet 2005), ne všechny výzkumy ji však skutečně dokládají (Bialystok 1980). Ukazuje se, že úspěšní žáci používají více strategií než neúspěšní žáci (Zimmerman, Pons 1986, Vlčková 2005), že používají jiné strategie než neúspěšní žáci (O'Malley, Chamot, Küpper 1989, Mangubhai 1991, Wen, Johnson 1997, Lind, Sandmann 2003, Vlčková 2005) a že např. v oblasti cizích jazyků je klíčovou strategií učení strategie procvičování (Oxford 1987, Huang, Naerssen 1987, Bialystok 1980, Vlčková 2005).

Pokud bychom tedy ve školním vzdělávání cíleně podporovali žáky v osvojování specifických strategií učení v různých vzdělávacích oblastech i napříč jimi, bylo by dobré v každé vzdělávací oblasti či předmětu také ověřovat a specifikovat efektivitu jednotlivých strategií a cíleně rozvíjet především ty nejvíce efektivní strategie. Další dílčí strategie pak nabízet žákům v souladu s jejich stylem učení a dalšími preferencemi a osobnostními charakteristikami.

2. Strategie učení v kurikulárních dokumentech pro všeobecné vzdělávání v ČR

Klíčová kompetence k učení a strategie učení v základním vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV 2005) stanovuje jako jednu z priorit *základního vzdělávání* osvojování a rozvíjení *klíčových kompetencí*. Bez ohledu na probíhající odborné diskuse ohledně termínu kompetence lze uvést, že v RVP ZV (2005, slovníček s. 122) jsou klíčové kompetence chápány jako „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“. Kompetence jsou zde vymezeny na úrovni, které mají dosáhnout všichni žáci na konci základního vzdělávání. Jedná se o zásadní „mezietafu“ celoživotního rozvíjení a dosahování klíčových kompetencí.

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány *kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní*. Kompetence v RVP ZV nejsou chápány jako izolované, naopak se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení má směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají. V tomto pojetí je termín kompetence předáván učitelům základních škol.

Pro první stupeň základního vzdělávání stanovuje RVP ZV tyto cíle v oblasti osvojování strategií učení: motivovat žáky k dalšímu učení, vedení k učební aktivitě a k poznání, že je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodnou cestu řešení problémů. Základní vzdělávání na 2. stupni má pomáhat žákům získat vědomosti, dovednosti a návyky, které jim umožní samostatné učení.

Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání. Z hlediska strategií učení má škola dle RVP ZV usilovat o naplňování těchto cílů: umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení, podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů. Na konci základního vzdělávání má žák umět vybírat a využívat pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánovat, organizovat a řídit vlastní učení, projevovat ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení.

Klíčová kompetence a strategie učení v gymnaziálním vzdělávání

V *Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia* (RVP G 2006) je stanoveno, že ve vzdělávání na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií se usiluje o další rozvíjení klíčových kompetencí, které žáci získali v základním vzdělávání. Úroveň klíčových kompetencí popsána v RVP G představuje ideální stav, ke kterému se mají všichni žáci na základě svých individuálních předpokladů postupně přibližovat. RVP G naznačuje také zásadu pro evaluaci dosahování kompetencí: Dosažená úroveň kompetencí by měla být učiteli poměřována osobním pokrokem každého žáka a jeho individuálními možnostmi.

Další rozvíjení klíčových kompetencí by se mělo stát u každého jedince celoživotním procesem. Škola by měla navrhnout a ve školních vzdělávacích programech (ŠVP) popsat vlastní postupy, které budou všichni učitelé využívat k cílenému rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Tyto postupy mají být v ŠVP označovány jako výchovné a vzdělávací strategie a mají se uplatňovat při vyučování i v mimovýukových aktivitách.

V rámci kompetence k učení si žáci mají osvojovat následující dovednosti: „*žák si své učení a pracovní činnost sám plánuje a organizuje, využívá ho jako prostředku pro seberealizaci; efektivně využívá různé strategie učení k získání poznatků a informací a k jejich systematickému zpracování; kriticky přistupuje ke zdrojům informací, informace zpracovává a využívá při svém studiu a praxi; kriticky hodnotí pokrok při*

dosahování cílů svého učení i práce, přijímá ocenění, radu i kritiku ze strany druhých, z vlastních úspěchů i chyb čerpá poučení pro další práci“ (RVP G 2006, s. 8).

Evaluace strategií učení a kompetence k učení

RVP ZV a RVP G zatím neuvádí, jak dosahování kompetencí evaluovat, ale tím, že stanovuje cíle, ukazuje v obecné rovině, **co** evaluovat. Z analýzy **co**, tj. předmětu evaluace a naznačení klíčové evaluační zásady (individualizace) v RVP G, vyplývá také nepřímo i **jak** evaluovat. Některé strategie a části kompetence k učení lze evaluovat diagnostickými metodami jako pozorování, jiné pomocí interview, dotazníku, analýzy výsledků činností, introspekce apod. Jaké evaluační nástroje škola bude používat by mělo být blíže rozpracováno v ŠVP. Jako ukázka jednoho z možných evaluačních nástrojů může sloužit inventář strategií používaný při výzkumu strategií učení cizímu jazyku (Vlčková 2005).

3. Používání strategií učení cizím jazykům – výsledky evaluačního výzkumu

Inventář strategií byl použit jako hlavní výzkumná technika u dvou níže prezentovaných výzkumů, které jsme realizovali. Výzkumná šetření proběhla u žáků 9. tříd v ČR a třetích ročníků gymnázií v Brně. První výzkumný vzorek byl zajištěn dostupným výběrem, v případě druhého se jednalo o úplný výběr na úrovni škol. Použita byla metoda dotazníku, inventáře a interview.

Dotazník zjišťoval obecné charakteristiky respondentů a jejich procesu osvojování jazyka. Inventář, který vycházel z inventářů SILL (Oxford 1990), obsahoval pozitivní tvrzení o frekvenci používání vybraných zkoumaných strategií učení na škále od 1 (nikdy, téměř nikdy) po 5 (vždy, téměř vždy). Zjišťováno bylo 6 podskupin strategií učení ve dvou hlavních skupinách strategií - odpovídající klasifikaci strategií učení druhému a cizímu jazyku podle Oxfordové (1990).

Přímé strategie jsme chápali jako strategie, které působí přímo na získávané nebo zpracovávané informace tak, že usnadňují porozumění, uchování, znovu vybavení i transfer informací, a tím vedou ke změně kognitivních struktur a procesů. Mezi přímé strategie jsme zahrnovali strategie paměťové (např. asociování, pojmové mapy, strukturované opakování, fonetické reprezentace, kontextualizace), kognitivní (např. procvičování, používání frází, kombinování struktur, dedukce, zběžné a hloubkové čtení, analyzování, mezijazykový transfer, překládání, shrnutí, zdůrazňování, psaní poznámek) a kompenzační (např. odhadování, mimika, gestikulace, obdržení pomoci, vyhýbání se komunikaci, výběr tématu, přizpůsobování sdělení, opis, synonyma).

Nepřímé strategie jsme chápali jako strategie, které se zaměřují na ovlivňování těch motivačních a exekutivních funkcí, které na proces zpracování informací působí nepřímo tím, že ho uvádí v chod, udržují ho a řídí. Mezi nepřímé strategie jsme řadili strategie metakognitivní (např. zaměření učení, příprava a plánování učení, anticpance, monitorování, evaluace), afektivní (např. snižování úzkosti, sebezpozbu-

zování, sebeodměňování, přijímání rizika, práce s emocemi) a sociální (např. žádání o vysvětlení, o opravování, spolupráce s vrstevníky, s rodilými mluvčími, rozvíjení empatie a interkulturního porozumění).

Strategie učení na konci základního vzdělávání

Realizované kurikulum ve smyslu osvojení a používání strategií učení cizím jazykům jsme zkoumali (Vlčková 2006) u 2384 žáků 9. tříd z 54 základních škol v ČR (dostupný výběr). Zdá se, že kompetence k učení není rozvinuta na dostačující úrovni – zejména z hlediska celoživotního učení. Nedostatky byly zjištěny především v oblasti paměťových strategií. Za závažné považujeme také výsledky, že žáci se nezajímají o to, jak se lépe učit a velká část z nich také uvádí, že se neumí učit nebo/a neví, jak na to. Zdá se, že žáci strategie příliš nepoužívají, rozhodně ne systematicky. Vykazují tak značné rezervy ve zefektivnění svého učení cizímu jazyku. Ukazuje se potřeba, aby učitel učil žáky učit se konsekventněji než doposud. Je třeba rozvíjet všechny strategie učení, ve všech oblastech, zejména pak učit žáky používat specifické paměťové strategie vázané zejména na styl učení žáka a typ jazykového úkolu, jelikož tyto strategie byly nejméně používané, resp. nepoužívané. Přitom učení a osvojování cizího jazyka je založeno právě na vhodných paměťových strategiích.

Výsledky námi realizovaného výzkumu v 9. třídách jsou srovnatelné s výzkumy na gymnáziích (Vlčková 2005) a v zahraničí (Bremmer 1999, Oxford 1990 aj.). Paměťové strategie patří mezi nejméně používané a kognitivní a kompenzační strategie naopak mezi nejvíce používané. Tyto výsledky lze srovnat s výsledky výzkumu používání strategií učení na gymnáziích (Vlčková 2005), kde byly nejméně používané afektivní strategie (2,12 na škále) až poté paměťové (2,26) a ve stejném pořadí i ostatní strategie. Míra používání strategií byla nepatrně vyšší na gymnáziích u kognitivních a kompenzačních strategií, naopak na základní škole byla vyšší u paměťových, metakognitivních, afektivních a sociálních strategií.

Strategie učení na konci gymnaziálního vzdělávání

Podobně jsme realizovali také výzkumy na gymnáziích (606 žáků, Brno), v předposledních ročnících. V roce 2004 (Vlčková 2005) se výzkumu účastnilo 606 studentů ze všech brněnských gymnázií (úplný výběr). Hlavní problémy byly shodné s problémy v základním vzdělávání. V používání strategií učení cizímu jazyku (CJ) vykazovali zkoumaní studenti značné rezervy pro zefektivnění učení CJ, a to co se týče míry používání strategií i spektra používaných strategií. Totéž se týkalo používání strategií, které byly identifikovány jako efektivní. Rezervy byly ještě větší u začátečníků oproti pokročilým a u málo úspěšných žáků oproti úspěšným, efektivním žákům.

Skupiny strategií i jednotlivé strategie byly používané s různou frekvencí a také jejich efektivita byla různá. Žáci více používali strategie přímo pracující s cizím jazykem. Většina z používaných strategií vykazovala kompenzační charakter z hlediska znalosti cizího jazyka. Nejpoužívanější skupinou strategií byly kompenzační strategie (3,46 na škále z 5), neefektivnější kognitivní a metakognitivní strategie.

Nejméně používané byly afektivní a paměťové strategie. Ukazovalo se také, že strategie, které žáci nejvíce používají, nemusí být zároveň nejefektivnější.

Především nepoužívání paměťových strategií jsme shledali jako kritické. Důvodem byla pravděpodobně neznalost daných strategií žáky a možná i učiteli. Za kritické lze označit také nepoužívání několika klíčových metakognitivních strategií. O to, jak se lépe učit se nezajímalo 52% studentů, 57% si nestanovovalo dlouhodobé cíle v učení, 67% studentů neplánovalo učení cizího jazyka do svého programu, 74% se cizí jazyk neučilo soustavně. Naopak studenti se hodně (polovina) zaměřovali na chybu. Důraz na chybu v procesu učení jsme zjistili i v předchozích výzkumech (např. Vlčková 2003) a lze jej označit pravděpodobně za do jisté míry tradiční pro výuku cizích jazyků v českém prostředí. Bylo by, zdá se, možné diskutovat o jeho vhodnosti a míře.

Nejvíce používanými kompenzačními strategiemi byly přizpůsobení sdělení znalostem (jen 9% studentů ji nepoužívalo) a odhadování významu slov na základě jazykových znalostí (jen 10% ji nepoužívalo).

Afektivní strategie byly používány spíše žáky s problémy při učení CJ. Jako efektivní strategie se z dlouhodobého hlediska ukazovaly pouze nejvíce konstruktivní strategie jako jsou sebezpovzbuzování a přijímání přiměřeného rizika při učení a používání CJ.

Ze sociálních strategií byly za kritické označeny výsledky používání dvou strategií (kamarád na konverzaci či dopisování v CJ a spolupráce s rodilými mluvčími a žádání je o pomoc s CJ), které na jednu stranu patřily mezi velmi zřídka používané strategie, a na druhou stranu se ukázaly jako efektivní vůči všem zkoumaným indikátorům efektivity učení¹⁵. V používání těchto dvou strategií lze vidět značné rezervy pro zefektivnění procesu učení CJ.

Kompenzační, afektivní a paměťové strategie vykazovaly vůči indikátorům efektivity převážně negativní vztah. Zdá se, že však nelze hovořit o neefektivitě daných strategií, ale spíše o používání těchto strategií na nižších úrovních jazykové kompetence. Pokročilejší a efektivnější, úspěšnější žáci tyto strategie používají méně, pravděpodobně proto, že je již tolik nepotřebují. Efektivitu těchto strategií by proto bylo třeba zkoumat jiným metodologickým přístupem a především longitudinálně. Specifická je situace s paměťovými strategiemi – žáci je málo používají a lze vážně uvažovat o tom, že neznalost a nepoužívání paměťových strategií může snižovat efektivitu učení jazyku. Na druhou stranu ale tato skupina strategií vykazuje negativní vztah k indikátorům efektivity. Otázkou je, jak tyto výsledky interpretovat. Nelze pravděpodobně na základě našich výsledků říci, že by paměťové strategie byly neefektivní, i když i tato interpretace je nasnadě. Nabízí se předchozí směr interpretace výsledků, a to že specifickými paměťovými strategiemi si vypomáhají žáci na nižších úrovních rozvoje jazykové kompetence.

15 Jako indikátory efektivity učení cizímu jazyku byly v tomto výzkumu použity: 1/ známka na posledním vysvědčení z jazyka (chápaná jako externí posouzení krátkodobé efektivity učení), 2/ index efektivity definovaný jako dosažené výsledky za určitý čas, 3/ sebezposouzení úrovně jazykové kompetence na škále ve srovnání s rodilými mluvčími a 4/ sebezposouzení míry rozvoje čtyř základních jazykových dovedností na škále (čtení, psaní, porozumění slyšenému, mluvení).

Zajímavým výsledkem výzkumu je také identifikace klíčové strategie – strategie procvičování, která pravděpodobně naznačuje význam času stráveného aktivním kontaktem s cizím jazykem.

Vzhledem k zjištěnému (pozitivnímu) vlivu učitele na používání strategií a uváděnou důležitostí úspěšnosti v CJ žáky, vzhledem k významu strategií a zjištěnému vztahu používání strategií a dlouhodobé efektivity učení, znalosti CJ a rozvoje CJ dovedností, je třeba na strategiích učení CJ pracovat a rozvíjet je. Rozvíjení strategií je nezbytné také proto, že se staly obligatorní a jednou z klíčových součástí národního kurikula (srov. rámcové vzdělávací programy). Prvním krokem k práci na strategiích je jejich diagnostika. Nabízí se mnoho diagnostických technik, ať více či méně známých v českém prostředí. Nelze také opominout vzdělání učitelů v oblasti strategií učení CJ, které, jak naznačuje jeden z výzkumů, který jsme realizovali (Vlčková 2005), není zatím plně dostačující. Další výzkum strategií učení u budoucích učitelů v současnosti v CPV PdF MU realizujeme.

Závěrem

Strategie učení patří mezi důležité a aktuální téma současných kurikulárních změn. Měly by být proto i aktuálním tématem v teorii a výzkumu, a to ve všech vzdělávacích oblastech zejména základního vzdělávání, kde se základy kompetence k učení vytváří. Výzkum v oblasti cizích jazyků naznačuje směry ke zlepšení dosahování a rozvíjení kompetence k učení žáků. Problémy, na které by se bylo dobré zaměřit, se budou pravděpodobně týkat všech vzdělávacích oblastí, jelikož učební postupy jsou jednak specifické pro určité oblasti vzdělávání, ale také obecně platné pro proces učení určitého jedince či lidí obecně.

Literatura

- ARTELT, C. Lernstrategien und Lernerfolg – Eine handlungsnahe Studie. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 1999, roč. 31, č. 2, s. 86–96.
- BIALYSTOK, E. *On the Relationship Between Formal Proficiency and Strategic Ability. Annual Meeting of TESOL*. San Francisco, 1980.
- BREMMER, S. Language Learning Strategies and Language Proficiency: Investigating the Relationship in Hong Kong. *Canadian Modern Language Review*, 1999, June, roč. 55, č. 4.
- BROWN, A. L.; PALINCSAR, A. S. Reciprocal Teaching of Comprehension Fostering and Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1984, č. 1, s. 117–175.
- ESCRIBE, CH.; HUET, N. Knowledge Accessibility, Achievement Goals, and Memory Strategy Maintenance. *British Journal of Educational Psychology*, 2005, roč. 75, č. 1, s. 87–104.
- HUANG, X. H.; VAN NAERSEN, M. Learning Strategies for Oral Communication. *Applied Linguistics*, 1987, roč. 8, č. 3, s. 287–307.

- LIND, G.; SANDMANN, A. Lernstrategien und Domänenwissen. *Zeitschrift für Psychologie*, 2003, roč. 211, č. 4, s. 171–192.
- MANDL, H.; FRIEDRICH, H. F. *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Göttingen : Hogrefe, 1992.
- MANGUBHAI, F. The Processing Behaviours of Adult Second Language Learners and their Relationship to Second Language Proficiency. *Applied Linguistics*, 1991, roč. 12, č. 1, s. 268–298.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha : Portál, 1998.
- O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U.; KÜPPER, L. Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 1989, roč. 10, č. 4, s. 418–437.
- OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston : Heinle & Heinle Publishers, 1990.
- OXFORD, R. L.; NYIKOS, M.; CROOKALL, D. Learning Strategies of University Foreign Language Students: A Large-Scale, Factor Analytic Study. In *Paper of Annual Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages*, Miami, 1987.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha : VUP, 2006.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VUP, 2005.
- VLČKOVÁ, K. Evaluace strategií učení v osvojeném kurikulu vzdělávací oblasti (cizí) jazyk a jazyková komunikace na konci základního vzdělávání (zpráva z výzkumu). In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.). *Problémy kurikula základní školy*. Brno : PdF MU, 2006, s. 140–147.
- VLČKOVÁ, K. Nepřímé strategie učení v procesu učení cizím jazykům (Zpráva z výzkumného šetření). *Pedagogické spektrum*, 2003, roč. 12, č. 5/6, s. 61–68.
- VLČKOVÁ, K. *Strategie učení cizímu jazyku* (disertační práce). PdF MU : Brno, 2005.
URL: http://www.is.muni.cz/th/23594/pdf_d/
- WEN, Q.; JOHNSON, R. K. L2 Learner Variables and English Achievement: A Study of Ter-tiary-level English Majors in China. *Applied Linguistics*, 1997, roč. 18, č. 1, s. 27–48.
- ZIMMERMAN, B. J.; PONS, M. M. Development of a Structured Interview for Assessing Students Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 1986, roč. 23, s. 614–628.