

METODY EMPIRICKÉHO VÝZKUMU STRATEGIÍ UČENÍ (CIZÍMU JAZYKU)

KATEŘINA VLČKOVÁ

Abstrakt: Příspěvek popisuje základní výzkumné metody, techniky a metodologické přístupy, které jsou aplikovány v současném výzkumu strategií učení a nastiňuje jejich hlavní specifika a problémy. Mezi nejčastější metody a techniky patří pozorování, různé typy interview, myšlení nahlas, dotazníky, inventáře, deníky a e-protokoly. Diskutovány jsou limity introspekce, retrospekce, subjektivních verbálních výpovědí, výzkumů strategií typů ex-post facto a vybrané proměnné ovlivňující získávaná data.

Klíčová slova: Metody výzkumu, strategie učení, cizí/druhý jazyk, empirický výzkum, interview, pozorování, deníky, dotazníky, inventáře, introspekce, retrospekce, intervenční a deskriptivní design výzkumu, témata výzkumu strategií, metodologické problémy.

Abstract: The article discusses a variety of methods used to explore foreign/second language learning strategies such as questionnaires, inventories, observation, retrospective interviews, stimulated recall interviews, diaries, (e-)journals or think-aloud protocols; and the main problems regarding the results obtained through the methods.

Key words: Research methods, foreign/second language learning, learning strategies research, observation, questionnaires, inventories, retrospective interviews, stimulated recall interviews, diaries, (e-)journals, think-aloud protocols, introspection, retrospection, verbal report, reliability, methodological problems.

1. ÚVOD

Pro kontinuální vývoj a rozvoj vědní disciplíny jsou důležité přehledové studie, které shrnují hlavní obsahové výsledky a metodologické postupy v určité výzkumné oblasti. Jednou v současnosti z velmi rozvíjených výzkumných oblastí je oblast strategií učení cizímu a druhému jazyku. Tato oblast byla ve vyspělých zemích zkoumána posledních 30 let velmi intenzivně, nikoli však v České republice, kde se strategie učení dostávají do zájmu výzkumníků v lingvodidaktice teprve v posledních pěti letech. Přehledové studie dosud zjištěných výsledků a aplikovaných metodologií publikované v českém jazyce a se zohledněním specifického kontextu ČR zatím postrádáme. Cílem příspěvku je proto nabídnout přehled používaných metod výzkumu strategií učení cizímu a druhému jazyku a poukázat na vybrané metodologické problémy spojené s výzkumem strategií.

Přehled dosud zjištěných výsledků a současných témat výzkumu lze nalézt v publikaci *Strategie učení cizímu jazyku* (Vlčková 2005).

2. KONCEPT STRATEGIÍ UČENÍ CIZÍMU/DRUHÉMU JAZYKU

Pro volbu metody, jejímž prostřednictvím lze strategie zjišťovat, je rozhodující již samotné vymezení a koncept strategií učení cizímu jazyku. Strategie učení jsou obvykle definovány jako soubory postupů, které jedinec používá k dosažení učebního cíle. V současném pojetí strategií se jedná o postupy, které napomáhají získávání, zapamatování, vybavování a používání informací. Strategie učení cizímu jazyku představují postupy napomáhající osvojování a používání cizího jazyka. Nejsou neměnným atributem jedince, mají dynamickou povahu - mění se v závislosti na jazy-

kovém úkolu, podmínkách a v průběhu času. Důraz na kontext a prostředí vedl k tomu, že v současnosti převládá tzv. *kontextuální přístup* ke strategiím a jejich výzkumu, který uvedené skutečnosti zohledňuje a vychází z nich.

Obvykle bývají rozlišovány strategie *přímé (primární)* a *nepřímé (sekundární)*. Přímé strategie zahrnují obvykle strategie sloužící přímo učení se cizímu jazyku (kognitivní strategie, paměťové strategie apod.). Nepřímé strategie se týkají procesu učení obecně, jedná se obvykle o metakognitivní strategie, afektivní, sociální. Klasifikace strategií není dosud jednotná (více viz Vlčková 2005).

Koncept strategií učení cizímu jazyku zahrnuje strategie učení, které jsou společné mnoha oblastem učení (metakognice, sociální strategie, kognitivní strategie aj.), zahrnuje také strategie specifické pro učení se cizímu jazyku a pro učení se a osvojování druhého jazyka (zejména přímé strategie učení, které se realizují přímo na daném jazyku). Strategie se různí také podle toho, zda se jedná o učení jazyka nebo o osvojování v přirozeném prostředí. V případě osvojování bývá zapojeno více sociálních a kompenzačních strategií učení.

Mezi strategie učení bývají řazeny svou povahou velmi odlišné strategie, což implikuje požadavek použití různých metod výzkumu.

3. POUŽÍVANÉ METODY VÝZKUMU

Determinace zjištěných dat metodami sběru dat

K výzkumu strategií učení CJ bývají aplikovány různé metodologické přístupy, výzkumné metody a techniky, a to především v závislosti na cíli sběru dat a typu jazykového úkolu a zkoumané cizojazyčné dovednosti (čtení, psaní, poslech, mluvení). Jednotlivé techniky se odlišují především časovým rámcem mezi realizací jazykového úkolu, u něž jsou strategie zjišťovány, a dobou sběru dat, stupněm přípravy informantů a procedurou sběru dat. Každá z používaných výzkumných metod a technik vykazuje při výzkumu strategií učení slabé a silné stránky.

Obecně platí, že počet a typ zjištěných strategií, jazykové úlohy a dovednosti, u nichž jsou strategie zjištěny a další zjištěná data závisí na použité metodologii, proto bývá preferována kombinace více technik sběru dat a kombinace více přístupů k problematice (např. Naiman a kol. 1978). Jednotlivé metody a techniky také vykazují různou úspěšnost ve sběru dat související např. se zjevností či skrytostí zkoumaných strategií. Zjevné strategie lze zkoumat např. prostřednictvím pozorování, skryté strategie je třeba zkoumat např. prostřednictvím interview. Např. introspektivní techniky jsou problematické u strategií, které jsou proceduralizované a v dlouhodobé paměti nepřístupné introspekci.

Vzhledem k tomu, že současný výzkum strategií používá kombinace více metod, bude v našem příspěvku docházet k určité abstrakci od výzkumné reality tím, že budeme popisovat jednotlivé výzkumné metody samostatně a zmiňovat jejich přínos a problémy.

Pozorování

Pozorování je jedna z nejstarších metod výzkumu strategií učení. Na jejím základě (spolu s interview) vznikaly první klasifikace strategií učení cizímu jazyku. Jedná se o metodu, jejíž možnosti jsou však ve výzkumu strategií velmi omezené, jelikož nepostihuje mentální procesy, jež jsou základem strategií. Nanejvýš je možné na určité mentální procesy nepřímo usuzovat. Nicméně pomocí pozorování některé strategie lze zkoumat. Např. můžeme sledovat používání slovníků, spolupráci s vrstevníky, psaní poznámek, některé kompenzační strategie apod.

V počátečních výzkumech strategií se pravděpodobně právě z důvodu nerepektování rozdílných požadavků na metody v závislosti na povaze strategií ukazovala metoda pozorování nezřídka jako neproduktivní (Rubin 1975, Cohen, Apek 1981 aj.). Podle jedné z prvních autorek zkoumajících strategie prostřednictvím metody pozorování, J. Rubinové (1975), je jedním z důvodů neproduktivnosti pozorování také to, že se učitel ve výuce zaměřuje na konkrétní odpovědi žáků, nikoli na procesy, díky nimž žáci k odpovědi dospějí, a jež zajímají výzkumníka. Při výuce tak strategie nejsou zviditelněny.

Jako vhodné se ukazuje kombinovat metodu pozorování s verbálními výpověďmi učících se (White 1995), případně verbální výpovědi obohacovat o důležitá data získaná ze souběžně probíhajícího pozorování (Schramm 2001). Lze pozorovat učící se při realizaci jazykové úlohy a zároveň je při nebo po realizaci úlohy požádat o verbalizaci postupu řešení. Macaro (2001) zdůrazňuje význam pozorování v akčním výzkumu a v tzv. *classroom based research* (výzkum v rámci třídy), díky němuž si vyučující může vytvářet povědomí o tom, jak učící se postupují při realizaci jazykové úlohy.

V České republice v současnosti realizuje rozsáhlý výzkum strategií učení angličtině na základních školách na Moravě založený na videozáznamech pozorování v kombinaci s dotazníky, inventáři a interview Centrum základního výzkumu školního vzdělávání (RECES) Centra pedagogického výzkumu Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity (CPV PdF MU).

Interview

Často používanou technikou sběru dat jsou interview, kterých je aplikováno několik typů jako např. retrospektivní interview, stimulované vybavovací interview, interview založené na myšlení nahlas učícího se atd.

Problémy s touto výzkumnou technikou spojené jsou založeny na skutečnosti, že někteří učící se jsou s to popsat své strategie lépe, jiní hůře (problém schopnosti reflexe a vyjadřovacích schopností) a také, jak konstatuje Rubinová (1975), že většina žáků při reflexi svých strategií potřebuje osobu, která koriguje tematické zaměření interview, podněcuje k vyjádření se apod. Interview je problematické u malých dětí, kterých se lze dotazovat jen obtížně, a produktivně až od určité věkové hranice. Např. Chamotová (1999, 1996) zkoušela v USA realizovat interview s dětmi ve věku pěti let, které navštěvovaly francouzskou mateřskou školu, ale první reakce dětí (nepochopení, co výzkumník chce; typické vystrašení dětí) ji od výzkumu odradily.

Nejvíce kritizovaným metodologickým problémem interview je výrazná možnost zkreslení dat vlivem subjektivních výpovědí o sobě samém, podobně jako u dotazníků a inventářů či deníků.

Retrospektivní interview (retrospective interview) patří mezi nejstarší používané techniky (viz Rubin 1975, Naiman et al. 1978) a zůstává díky své flexibilitě (možnost požádat o dovysvětlení) důležitou technikou doposud. Učící se bývají požádáni, aby popsali, co si mysleli a/nebo co dělali při naposledy realizovaném jazykovém úkolu (viz např. O'Malley, Chamot 1990). Nevýhodou je, že informanti mohou některé detaily svých procesů opominout a že mohou odpovídat tak, jak se domnívají, že je správné (srov. tzv. *efekt sociální žádoucnosti*). V souvislosti s *kontextuálním obratem* ve výzkumu strategií (kladení důrazu na kontext učení a vliv kontextuálních faktorů na používání strategií) se retrospektivní interview stalo důležitým nástrojem poskytujícím dovysvětlení a rozpracování určitých aspektů používání strategií učícím se.

Jako **stimulované vybavovací interview** (stimulated recall interview) bývá označováno interview, kdy je učící se nahráván na video a později probíhá interview nad tímto záznamem, který je zastavován a diskutován dle potřeby. Zde mají učící se tendenci odpovídat přesněji než u retrospektivního interview, protože popisují své myšlenky vázané na konkrétní moment učebního úkolu (viz např. Robbins 1996).

Při interview založených na **myšlení nahlas** (think-aloud individual interviews) dostává učící se jazykový úkol a je požádán, aby popisoval své myšlenky a postupy v průběhu realizace úkolu. Interview bývá podněcováno širokými otázkami např. *Co ti právě teď běží hlavou? Nad čím přemýšlíš? Proč si se nyní zastavil a pokračoval až za chvíli?* Při popisu metodologie výzkumu aplikujícího techniku myšlení nahlas je nutné detailně popsat, jaké otázky byly kladeny a samozřejmě popsat i celkové podmínky výzkumu. Nahrávky myšlení nahlas jsou poté analyzovány a transkribovány. Pro zvýšení reliability bývá doporučován transkripční poměr od 1:50 do 1:200 informací z nahrávky do transkriptu, protože detailní lingvistická analýza vyžaduje detailnější transkript, a alespoň dva transkriptoři. Do transkripce se doporučuje zahrnovat také non-verbální aspekty a fyzické činnosti učícího se, které zpřesňují data a zvyšují reliabilitu výzkumu. Transkripčních systémů existuje vícero a lze doporučit využití zavedeného systému transkripce jako např. CHAT (Thomson 1996), GAT (Selting et al. 1998), HIAT (Ehlich 1993, Rehbein et al. 2004) a vhodného softwaru jako např. CLAN, EXMARaLDA, syncWRITER (Becker-Mrotzek, Ehlich, Glas, Tebel 1989; Gießhaber 1992, Gießhaber, Walter 1993), TRANSANA (původní autoři Fassnacht, Woods), aj.

U dětí je technika myšlení nahlas jedna z mála možností zjišťování strategií. Nicméně použití myšlení nahlas je problematické vzhledem k jejich věku (problémy sebereflexe atd.). Při aplikaci techniky myšlení nahlas u dětí má být úkol k němuž reflektují svou činnost zajímavý a přiměřený jejich věku. V různých výzkumech se také ukazuje, že právě u dětí jsou velmi velké rozdíly ve schopnosti verbalizace, schopnosti monitorovat, metakognici atd., které výrazně ovlivňují získaná data (Flavell 1992, Bialystock 2001), je třeba brát tyto limity v úvahu. Mnoho specifík v používání strategií je také dáno věkem. Při sběru dat je třeba dávat pozor na více dílčích aspektů, mimo jiné např. vzhledem k slabšímu hlasu dětí, je třeba dbát na to, aby byly děti na audiozáznamech slyšet.

Problémem u myšlení nahlas je také otázka volby jazyka, ve kterém má myšlení nahlas probíhat, protože jazyk reflexe ovlivňuje získané údaje (viz Heine 2005). Doporučuje se dát informantům na výběr, v jakém jazyce chtějí reflexi provádět. Heine (2005) uvádí, že informanti mohou vykazovat tendenci volit ten jazyk, v němž byly zadávány instrukce k výzkumu. Anderson a Vandergrift (1996, s. 5) upozorňují na to, že v cizím jazyce není učící se samozřejmě schopen poskytnout tolik informací jako v mateřském jazyce, navíc odpovídání v cizím jazyce vyžaduje více kognitivní kapacity jedince, a tím se snižuje kapacita pro plnění úkolu. Každý jazyk je navázán také na specifické sociokulturní vzory jednání, které se do získaných dat promítnou. Realizace jednotlivých jazykových úkolů může být v závislosti na jazyce popisována jinak. Vyšší míru flexibility v tomto ohledu vykazují teprve pokročilí učící se.

V posledních letech je časté provádět myšlení nahlas v kombinaci mateřského i druhého/cizího jazyka, čímž se zvyšuje potenciál informací (např. Schramm 2001). Vychází se z předpokladu, že mentální reprezentace jsou částečně přístupné v cizím jazyce a částečně v mateřském.

Pomocí myšlení nahlas bývají obvykle zjištěny údaje o probíhajících procesech, spíše než metakognitivní strategie jako plánování a evaluace (Chamot, Keatley 2003; Cohen et al. 1998, O'Malley, Chamot, Küpper 1989 aj.).

Dotazníky, inventáře

Dotazníky a inventáře strategií jsou nejčastěji používanou technikou určování používaných strategií. Vychází z nejrůznějších klasifikací strategií. Inventáře jsou standardně jako v psychodiagnostice založeny na oznamovacích větách, se kterými respondent souhlasí nebo nesouhlasí, dotazníky na otázkách, na které respondent odpovídá ano, ne nebo nevím.

Výhodou dotazníků a inventářů (oproti deníkům, interview, pozorování) je jejich přesné zaměření a získání dat přesně k tomu, o co se výzkumník zajímá. Nevýhodou je, že získaná data jsou vázána jen na tu jazykovou dovednost nebo úlohu, u které byla v dotazníku (podobně i v denících aj.) zjišťována. Dotazníky omezují získávaná data na to, co je důležité a relevantní, zjednodušují kódování a zpracování dat. Vzhledem k fázi výzkumu strategií a množství již získaných poznatků, jsou více strukturované techniky, mezi něž se dotazníky řadí, v současnosti doporučovány více než nestrukturované.

Dotazníky a inventáře mají svá potenciální omezení. Respondenti nemusí každé položce rozumět nebo ji interpretovat stejně jako výzkumník, mohou uvádět, že používají strategie, které ve skutečnosti nepoužívají nebo s jinou frekvencí nebo si nemusí na používané strategie vzpomenout, pokud je déle nepoužívali. Tato metodologická rizika vedla k tomu, že mnoho výzkumů v současnosti zjišťuje strategie bezprostředně či při realizaci určitého jazykového úkolu (Chamot, El-Dinary 1999, Fan 2003, Najvarová 2006, Vandergrift, Goh, Mareshcal, Hassantaghodtari 2005, Weaver, Cohen 1997). Důležitým protipólem dotazníků, v nichž jsou získaná data ovlivňována teorií, je umožnění respondentům identifikovat také své vlastní strategie - nejsou jim předloženy strategie, které stanovil výzkumník (např. Vlčková 2005; Oxford, Cho, Leung, Kim 2004), pouze dodatečně jsou data kategorizována a identifikovány strategie dle známých dotazníků (např. Vlčková 2005).

Většina známých dotazníků a inventářů zjišťuje strategie učení obecně či oblast strategií pod jiným názvem, a nikoli konkrétně strategie učení cizím jazyku. Z dotazníků strategií učení (obecných) lze uvést např. dotazník FLA (Hug 1976), AVI (Thiel a kol. 1979), STEB (Fritsch, Küffner 1980), IGT (Schumann-Hengsteler a kol. 1993), SRST-K (Kuhl, Christ 1993), LPS (Neber 1994), LIST (Wild, Schiefele 1994), LSF (Lingl 1997) či LASSI (Weinstein, Palmer, Schulte 2002). V současnosti pravděpodobně nejznámějším a nejpoužívanějším (obzvláště na univerzitách a středních školách v USA) je standardizovaný dotazník LASSI (2. vydání) autorů Weinsteinová, Palmer, Schulteová (2002), který má i svou elektronickou verzi s pohodlným vyhodnocováním pro učitele.

Mezi nejznámější a nejpoužívanější dotazníky strategií učení cizímu a druhému jazyku patří SILL (Oxford 1990), který je často používán pro zjišťování strategií učení cizímu jazyku (Cohen, Weaver, Li 1998, Nyikos, Oxford 1993, Olivares-Cuhat 2002, Oxford 1990, 1996, Oxford, Burry-Stock 1995, Wharton 2000, Vlčková 2003, 2005). Dotazník má standardizované verze pro studenty různých jazyků. Často je také používán ve výzkumech proměnných ovlivňujících používání strategií (Bedell, Oxford 1996, Bruen 2001, Green, Oxford 1995, Nyikos, Oxford 1993, Oxford, Burry-Stock 1995, Wharton 2000, Mišler 2000, Vlčková 2003, 2006).

Existuje také množství dotazníků zaměřených na strategie týkající se určité jazykové dovednosti. Z novějších lze uvést např. na metakognici a čtenářské strategie zaměřené MARS (Mokhari 2000), MALO (Vandergrift, Goh, Mareschal, Hassantaghodtari 2005), ITEF a CTEF (Finkbeiner 2005).

V současnosti se používají dotazníky distribuované bezprostředně po provedení jazykové úlohy učícím se. Odpovědi jsou přesnější a učící se si lépe vzpomenou, zda danou strategií použili (Chamot, El-Dinary 1999, Chamot, Küpper 1989, Ellis, Sinclair 1989, Oxford at al. 2004, Weaver, Cohen 1997 aj.). Nevýhodou tohoto přístupu je nestandardizovanost úkolů i následných dotazníků, která znemožňuje srovnávání výsledků různých výzkumů.

Deníky

Ke sběru dat o strategiích jsou používány také různé typy deníků, od deníků jako otevřených instrumentů až po více strukturované. Učící se zaznamenávají subjektivní pozorování o svých učebních zkušenostech a způsobech jakými řešili (jazykový) problém nebo k němu přistupovali (viz např. Carson, Longhini 2002). Deníky bývají používány zejména v anglosaském prostředí. V ČR reakce studentů naznačují sociokulturní neobvyklost této techniky v oblasti učení jazykům (Vlčková 2003, 2005).

Techniku strukturovaných deníků použila jako jedna z prvních Rubinová (1975). Byla spojená s instruktáží informantů, jaké strategie, jak často atd. mají zaznamenávat. Jako nevýhoda této techniky se ukázalo množství sesbíraných dat vzhledem k omezenému počtu nosných informací relevantních vůči potřebám výzkumu. Ukázalo se, že informanty je třeba důkladně instruovat, co mají dělat, jinak si nevzpomenou na details, odpovídají mimo hlavní téma a poskytují mnoho údajů, které však nejsou pro analýzu strategií použitelné. Podobně jako u dalších typů verbálních výpovědí, učící se nemusí poskytovat správné a přesné deskripce strategií. Rubinová (2003) doporučuje používat deníky zejména při nácviku a výuce strategií, kde pomáhají učícím se rozvíjet metakognici o vlastních učebních procesech a strategiích. Na základě deníků může být analyzováno používání strategií, vliv výuky a nácviku strategií, mohou být sledovány změny v používání strategií, pro sledování změn může být součástí deníku sebesposuzovací škála atd. Výhodou deníků je, že mohou být analyzovány z různých úhlů pohledu a různými způsoby.

V současnosti bývají používány **e-verze** deníků a protokolů (např. Paige, Cohen, Shively 2004), které sledují vliv výuky strategií na jejich používání a učení v rámci kurikula založeného na strategiích. Odpovědi jsou sbírány v pravidelných intervalech např. dvakrát týdně. Učící se realizují reflexi týkající se určité části strategií a strukturovaně reflektují své zkušenosti. E-sběr dat bývá doplněn dalšími kvalitativními metodami, interview a/nebo kvantitativními nástroji (dotazníky, inventáře).

Ověřování efektivity strategií – didaktické testy, psychotesty aj.

V rámci výzkumu strategií a jejich efektivity bývají ke zjištění úrovně dovedností a znalostí jako efektu přímého či zprostředkovaného působení strategií učení používány didaktické testy (obvykle standardizované). Podobné analýzy v současnosti realizuje K. Vlčková (CPV PdF MU) v rámci výzkumu strategií učení angličtině a němčině žáků v 5. třídách základních škol.

Ke zjištění motivace apod. jako faktoru ovlivňujícího používání strategií a strategií jako mediátoru vlivu motivačních aspektů na výsledky vzdělávání bývají používány psychotesty.

4. ZÁKLADNÍ DRUHY VÝZKUMŮ UPLATŇOVANÉ VE VÝZKUMU STRATEGIÍ

Metodologická paradigmatata

Pro výzkum strategií bývá aplikován přístup kvantitativní (dotazníky, inventáře aj.) i kvalitativní (etnografické pozorování, individuální nestrukturované interview aj.).

Nestrukturované a velmi málo strukturované přístupy byly voleny spíše v počátcích výzkumu strategií a sloužily k tvorbě teorie. Jejich nevýhodou je, že neobjevují všechny používané strategie (srov. Vlčková 2005).

Později bylo používáno spíše strukturovaných přístupů vycházejících z předchozích klasifikací strategií a doplňujících tyto klasifikace o nově zjištěné strategie. Zjišťovány byly spíše již konkrétní strategie u konkrétních cizojazyčných dovedností a další specifické otázky.

Design výzkumu strategií

V celkovém množství současných výzkumů převažují výzkumy *deskriptivní*, resp. deskriptivně-relační. Popisují strategie u učících se různých cizích jazyků, klasifikují strategie, zpřesňují terminologii, zabývají se vlivem charakteristik jedince na používání strategií a vlivem kultury a dalšího kontextu na používání strategií.

Méně časté jsou *intervenční* designy výzkumu, které jsou vztaženy k výuce a nácviku strategií. Tyto výzkumy zkoumají explicitní a integrovanou výuku strategií, vliv jazyka výuky strategií, transfer strategií na nové situace a úkoly, modely nácviku strategií.

Základní a aplikovaný výzkum

Rozšířeny jsou oba dva základní typy výzkumů, a to logicky v návaznosti na určitá témata, která řeší. Základní výzkum se zabývá identifikací strategií a jejich orchestrací, jejich definováním, explorací jejich charakteristik, klasifikací strategií a výzkumem dalších proměnných ovlivňujících používání strategií jako je věk, gender, motivace apod. (Chamot, El Dinary 1999, Green, Oxford 1995, Oxford, Burry-Stock 1995, Vlčková 2003, 2005, 2006).

Aplikovaný výzkum řeší otázky výuky a nácviku strategií a možnosti podpory efektivního učení u učících se. Mezi klasická díla patří výzkumy tzv. *good language learners* (Rubin 1975, Stern 1975).

Akční výzkum

Akční výzkum strategií hraje v současnosti významnou roli, jelikož strategie učení cizímu jazyku patří mezi témata bezprostředně spjatá s edukační praxí. V jeho rámci bývá preferována kvalitativní metodologie a bývá vázán obvykle na výuku strategií, jejich zvědomování a rozšiřování repertoáru používaných strategií u žáků. V zahraničí je na něj kvůli využitelnosti výzkumných výsledků kladen velmi velký důraz. Modelové postupy popisuje např. Schramm, White, Chamot (2006).

Longitudinální a průřezový výzkum

Významnou částí výzkumu strategií je výzkum vývoje strategií a změn v jejich používání vlivem věku. Vývojové změny jsou sledovány nejen u dětí, ale i u dospělých. V těchto typech výzkumu se s dobrými výsledky uplatňuje longitudinální, případně alespoň průřezový, výzkum.

5. METODOLOGICKÉ PROBLÉMY OVLIVNĚNÍ ZÍSKANÝCH DAT

Jako základní determinanty získaného typu dat jsou vedle výzkumných metod, metodologických přístupů a typů výzkumu známy proměnné jako jsou věk, prostředí, v němž jsou strategie používány apod. Tyto determinanty působí, že se ve výzkumech, které se v těchto determinantách odlišují, objevují jiné strategie. Problematický

je také samotný princip introspekce, na níž je většina metod sloužících k zjišťování strategií postavena. Některé hlavní problémy nyní nastíníme.

Problémy introspekce

Strategie bývají téměř vždy zkoumány prostřednictvím introspekce. U introspekce výzkumník žádá informanta o verbalizaci jeho myšlenek, pocitů, motivů, zdůvodňování, o verbalizaci mentálních procesů a stavů. Aplikace introspektivních technik má za sebou dlouhou a kontroverzní historii (viz Ericsson, Simon 1984, 1993). Přílišná důvěra v introspekci na začátcích psychologického výzkumu byla hlavní částí kritiky ze strany behavioristů (např. Watson 1930). Později naopak byla introspekce téměř zavržena, oživena byla nástupem kognitivních věd. Mezi hlavní důvody kritiky introspekce patří tzv. efekt verbalizace (verbalizace mění kognitivní procesy), neúplnost záznamových protokolů (záznamy z introspekce jsou neúplné a tudíž neodráží kognitivní procesy úplně) a tzv. epifenomenalita či irelevantnost (jedinec popisuje paralelní činnosti, které jsou nezávislé na aktuálních mentálních procesech, a ty jsou tudíž irelevantní).

Ericsson, Simon (1980, 1984, 1987, 1993) zdůrazňují, že introspekci nelze samozřejmě zcela zavržovat. Reliabilní data není možné získat zejména, když je jedinec žádán, aby poskytl informace, kterým právě nevěnuje pozornost nebo když má poskytnout zobecňující reflexi několika činností či výkonů. Autoři doporučují preferovat retrospektivní výpovědi o specifických kognitivních procesech a kombinovat dvě časově rozličné výpovědi - retrospektivní a paralelní k realizovanému úkolu (*concurrent reports*).

Problematické je aplikovat introspektivní techniky u strategií, které nejsou informantovi přístupné v paměti. Použití introspektivních technik lze však i za této situace facilitovat. Lze předpokládat, že vědomé zpracování informací je dostupné introspekci. Jednotlivé úkoly se liší pro učící co do obtížnosti. Učící se mají žáci tendenci používat pro náročnější úkoly strategie vědomě, naopak u jednoduchých úkolů fungují strategie automaticky. Určité typy úkolů vyžadují promyšlené zpracování informací, které je introspekci přístupné, i přesto, že stejná strategie se objevuje s jiným typem úkolu automaticky. Třetí možností je přerušovat žáka uprostřed jazykového úkolu a pokusit se tím zpřístupnit používané strategie introspekci.

Časový aspekt sběru dat

Klíčovou determinantou získaného typu dat je, jak bylo naznačeno i výše, časový aspekt, např. časový rámec sběru dat či časový rámec realizace úkolu, na kterém mají žáci uvést používané strategie. Faerch a Kasper (1987) rozlišují 3 formy zjišťování strategií z časového hlediska, Brown a kol. (1983) doplňují čtvrtou:

- 1) *Simultánní introspekce* – jedinec nahlas vypovídá o strategiích během provádění úkolu. Výhodou je možnost reflexe a identifikace strategií, které se objevují i jen na krátko a pomíjivě v krátkodobé paměti. Tento časový rámec se ukazuje jako vhodný pro receptivní jazykové úlohy nebo psaní. Existuje však nezanedbatelné riziko, že tento přístup ovlivní myšlenkové procesy zkoumaného jedince, změní je a dojde k modifikaci výpovědí o strategiích.
- 2) *Bezprostřední retrospekce nebo introspekce* o jazykovém úkolu, který byl právě splněn. Tento přístup je použitelný např. u dovednosti mluvení i dalších dovedností.
- 3) *Odložená retrospekce* se využívá u deníků, dotazníků a některých typů interview.
- 4) *Predikční introspekce* – jedinec vypovídá o tom, co by dělal v anticipovaném úkolu. Podobně Ericsson a Simon (1987) rozlišují sběr dat probíhající paralelně

vzhledem k mentálním procesům (talk-aloud) a sběr dat probíhají bezprostředně po provedení jazykové úlohy přerušením mentálních procesů v různých momentech, kdy jsou tyto procesy dočasně přístupné reflexi (think-aloud).

Problémy retrospekce a výzkumu ex-post facto

Určité problémy s sebou přináší metodologický přístup ex-post facto a retrospekce jako taková, které naráží na problém nemožnosti jednoznačného určení kauzality proměnných. K určení kauzality je proto třeba volit více kontrolovaný, dlouhodobý, experimentální design výzkumu.

V mnohých z dosavadních výzkumů nelze proto jednoznačně říci, zda je např. motivace následkem nebo příčinou, zda strategie jsou determinantou pokroku v cizím/druhém jazyce a znalosti cizího jazyka, nebo zda jsou jimi naopak umožněny. Používání strategií nemusí vést k lepším výkonům, ale naopak jedním z přínosů vyšší úrovně znalosti jazyka může být právě schopnost používat širší repertoár strategií.

Kontextuální obrat

Kontextuálním přístupem ve výzkumu strategií bylo poukázáno na význam kontextu pro používání strategií a zároveň na zjišťované typy strategií výzkumem v závislosti na kontextu. Učící se i učitel používají jiné strategie v závislosti na svých cílech, na typu jazykového úkolu, na sociokulturním kontextu atd. Také studie prováděné v neautentickém kontextu poskytují jiné výsledky než výzkumy v autentickém kontextu (např. Huber, Mandl 1982). V rámci kontextuálního přístupu bývá preferována kvalitativní metodologie kladoucí důraz na vlastní interpretaci významu strategií učícím se, častá je aplikace techniky myšlení nahlas.

Prostředí

Co se týče prostředí, je pokryto prostředí školní i mimoškolní (jazykové kurzy, používání jazyka u bilingvních informantů, používání jazyka v přirozeném CJ prostředí).

Věk

Výzkumem zjišťované strategie jsou v mnoha ohledech ovlivněny věkem informantů. Věkové spektrum informantů je výzkumy pokryto v podstatě celé (malé děti, školáci, žáci středních škol, vysokoškoláci, dospělí, vojáci, lingvisti, studenti cizích jazyků atd.).

Proškolení informantů

Vliv na získaná data má také proškolení informantů, zejména při použití deníků a verbalizačních technik (např. myšlení nahlas). U většiny dalších metod se obvykle nepoužívá. V případě deníků bývají informanti proškoleni, co, do jaké míry, jak často mají zaznamenávat. Ericsson a Simon (1987) doporučují proškolení použít u verbalizačních technik založených na myšlení nahlas, kde je třeba zabránit potencionálnímu zmatení; seznámit s technikou sběru dat, s vybavením; zajistit, aby informanti měli srovnatelné výpovědi; zajistit facilitátory, upomínající informanty v případě, že přestanou mluvit, odběhnou od tématu, budou potřebovat povzbudit k pokračování v reflexi atd.

Strukturovanost výzkumné techniky

Vliv na získaná data má také míra strukturovanosti výzkumné techniky. Vysoký stupeň strukturovanosti (viz Oxford 1986, Politzer a McGroarty 1985, Weinstein,

Schulte, Cascallar 1983, Zimmerman a Pons 1986, aj.) silně ovlivňuje obsah (dotazníky, posuzovací škály). Např. dotazníky, mimo jiné vlivem své vysoké strukturovanosti, nejsou s to poskytnout hlubší informace, které získáme např. z interview, ale data z nich získaná jsou snáze analyzovatelná a zpracovatelná. U nízkého stupně strukturovanosti (deníky, interview – rozsáhlé transkripty, otevřené odpovědi) se nemusí podařit strategie klasifikovat nebo např. zajistit reliabilitu mezi různými posuzovateli (viz Wenden 1983, Grotjahn 1987) apod.

Forma sběru dat

Vliv na získaná data má také forma sběru dat – individuální (deníky, dotazníky, interview typu myšlení nahlas) či skupinová (retrospektivní interview). U skupinové formy (obvykle 3 – 5 lidí) informanti uvádí, že staví na výpovědích ostatních a připojují své strategie a jsou ovlivněni tím, co řekli spolužáci před nimi (viz Politzer, Mc Groarty 1985, Zimmerman, Pons 1986). Problémem pak je vztahovat strategie k jedincům, podobně i u dotazníků.

6. HLAVNÍ TÉMATA VÝZKUMU

Při popisu metod používaných k výzkumu strategií učení cizímu a druhému jazyku nelze opomenout hlavní témata výzkumu, protože metody jsou voleny odpovídající zkoumaným problémům. Současná aktuální témata výzkumu strategií učení jazyku pouze naznačíme a odkazujeme čtenáře na další zdroje (např. Vlčková 2005, Chamot 2004). Mezi hlavní témata, která jsou od počátku extenzivního výzkumu strategií učení jazyku stále aktuální patří identifikace, deskripce a klasifikace strategií, včetně vytváření terminologie dané oblasti. Zkoumá se vývoj strategií, jejich efektivita a proměnné ovlivňující používání strategií, jednak jako charakteristiky žáka, jednak jako charakteristiky prostředí. Velkou část výzkumů představuje výzkum výuky a nácviku strategií (explicitní a implicitní/integrovaná výuka), jazyk, v němž je nácvik strategií realizován, transfer strategií na nové úkoly a situace a modely výuky strategií.

7. DISKUSE A ZÁVĚR

K výzkumu strategií učení cizímu/druhému jazyku bývá používáno několik typů metod a technik. Jednoznačně převažují dotazníky, inventáře, interview a myšlení nahlas. Metody bývají v současnosti ve všech výzkumech strategií kombinovány tak, aby se předešlo získání určitého typu dat v závislosti na použité metodě jejich sběru.

Mnoho problémů výzkumu strategií je stejných jako např. ve výzkumech motivace, přesvědčení apod. Strategie nejsou pozorovatelné, protože se vztahují k vnitřním mentálním procesům. Výzkumníci se musí spolehnout na subjektivní výpovědi informantů o sobě samých. I přesto, že subjektivní výpovědi vedou k nepřesným výsledkům, pokud informanti neodpovídají přesně, jsou verbální výpovědi hlavním zdrojem informací o strategiích.

Údaje o strategiích jsou získávány téměř vždy pomocí introspekce, což s sebou nese značné metodologické zatížení dat z hlediska jejich reliability a validity. Velmi často jsou strategie zjišťovány také retrospektivně, zde z metodologického hlediska narážíme také na mnoho problémů.

Důsledkem všech metodologických problémů je potřeba přesně ve výzkumných zprávách popisovat metodologii a její details. A s vědomím všech možných zkreslení interpretovat a zobecňovat výsledky.

8. Odkazy

- ANDERSON, N. J., VANDERGRIFT, L. Increasing metacognitive awareness in the L2 classroom by using think-aloud protocols and other verbal report formats. In R. L. Oxford (Ed.) *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. Manoa : NFLRC, University of Hawaii press, 1996, s. 3-18.
- BECKER-MROTZEK, M., EHLICH, K., GLAS, R., TEBEL, C. Transkription von Sprachdaten mit Computer-Hilfe: HIAT-DOS. *UNI-Report*, 1989, 9, s. 22 – 24.
- BEDELL, D. A., OXFORD, R. L. Cross-cultural comparisons of language learning strategies in the People's Republic of China and other countries. In R. L. Oxford (Ed.) *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press, 1996, s. 47-60.
- BIALYSTOCK, E. *Bilingualism in development: language, literacy, and cognition*. Cambridge : University press, 2001.
- BROWN, A. L.; BRANSFORD, J. D.; FERRARA, R. A.; CAMPIONE, J. C. Learning, Remembering, and Understanding. In FLAVELL, J. H.; MARKMAN, M. (Eds.) *Carmichael's Manual of Child Psychology*, sv. 3, New York : Wiley, 1983, s. 77 – 166. ISBN 0471090646.
- BRUEN, J. Strategies for success: Profiling the effective learner of German. *Foreign Language Annals*, 2001, 34, 3, s. 216-225.
- CARSON, J. G., LONGHINI, A. Focusing on learning styles and strategies: A diary study in an immersion setting. *Language Learning*, 2002, 52, 2, s. 401-438.
- CLAN, CHAT, CHILDES. Child language exchange system. URL: <http://childes.psy.cmu.edu>
- COHEN, A. D. *Strategies in learning and using a second language*. Harlow : Logman, 1998.
- COHEN, A. D.; APHEK, E. Easifying Second language Learning. *Studies in Second language Acquisition*, 1981, 3, s. 221 – 36. ISSN 0272-2631.
- COHEN, A. D.; WEAVER, S. J.; TAO-YUAN-LI *The Impact of Strategies Based Instruction on Speaking a Foreign Language. Research Report*. Minesota : Center for Advanced Research in Language Acquisition, 1995. [online], [cit. 15. 11. 2005]. ERIC. URL: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&ERICExtSearch_SearchValue_0=cohen+andrew&ERICExtSearch_SearchType_0=au&_pageLabel=ERICSearchResult
- EHLICH, K. HIAT: A transcription system for discourse data. In J. A. Edwards and M. D. Lampert (Eds.), *Talking data: Transcription and coding in discourse research*. Hillsdale : Erlbaum, 1993, s. 123 – 148.
- ELLIS, G., SINCLAIR, B. *Learning to learn English: A course in learner training. Teacher's book*. Cambridge : Cambridge University Press, 1989.
- ERICSSON, K. A., SIMON, H. A. *Protocol analysis. Verbal reports as data*. Cambridge : MIT Press, 1984.
- ERICSSON, K. A., SIMON, H. A. Verbal reports as data. *Psychological Review*, 1980, 87, 3, s. 215-251.
- ERICSSON, K. A.; SIMON, H. A. Verbal Reports on Thinking. In FAERCH, C.; KASPER, G. (Eds.) *Introspection in Second Language Research*. Philadelphia : Multilingual Matters, 1987, s. 5 – 23. ISBN 0905028724.
- EXMARALDA. Online: <http://www1.uni-hamburg.de/exmaralda/index-en.html>
- FAERCH, C.; KASPER, G. (Eds.) *Introspection in Second Language Research*. Philadelphia : Multilingual Matters, 1987, s. 5 – 23. ISBN 0905028724.

- FAN, M. Y. Frequency of use, perceived usefulness, and actual usefulness of second language vocabulary strategies: A study of Hong Kong learners. *Modern language journal*, 2003, 87, s. 222-241.
- FINKBEINER, C. *Interessen und Strategien beim fremdsprachlichen Lesen. Wie Schülerinnen und Schüler englische Texte lesen und verstehen*. Tübingen, Germany: Narr, 2005.
- FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. In Nelson, T. O. (Eds.) *Metacognition: Core readings*. Boston : Allyn and Bacon, 1992.
- FRITSCH, H.; KÜFFNER, H. *STEB. Projekt Studienberatung an der Fernuniversität*. Hagen : Institut für Fernstudienforschung Hagen, 1980.
- GIEßHABER, W., WALTER, E. Mit syncWRITER verschrieben. Programm überträgt traditionelle Verfahren auf den Computer. *Unihh Forschung*, 1993, 28, s. 53 -56.
- GREEN, J. M.; OXFORD, R. L. A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender. *TESOL Quarterly*, 1995, 29, s. 261 – 297. ISSN 0039-8322.
- GROTJAHN, r. On the methodological basis of introspective methods. In Faerch, C., Kasper, G. (Eds.) *Introspection in second language research*. Clevedon : Multilingual Matters, 1987, s. 54 -81.
- HEINE, L. Lautes Denken als Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 2005, 16, 2, s. 163 – 185.
- HUBER, G. L., MANDL, H. (Eds.). *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung*. (2.Aufl.1994). Weinheim: Beltz, 1982.
- HUG, J. *Fragebogen zur Lern- und Arbeitssituation (FLA)*. Zürich : Institut für angewandte Psychologie, 1976.
- CHAMOT, A. U. Issues in language learning strategy research and training. *Electronic Journal of foreign language Teaching*, 2004, 1, 1, s. 14 – 26.
- CHAMOT, A. U., EL-DINARY, B. Children's learning strategies in immersion classrooms. *Modern language journal*, 1999, 83, 3, s. 319 – 341.
- CHAMOT, A. U., KEATLY, C. et al. *Literacy development in adolescent English language learners. Research report*. U.S. Department of Education, 2000.
- CHAMOT, A. U. How children in language immersion programs use learning strategies. In M.A. Kassen (Ed.) *Language learners of tomorrow: Process and Promise!* (pp. 29-59). Lincolnwood : National Textbook Company, 1999, s. 29 – 59.
- KUHL, J., CHRIST, E. *Selbstregulations-Strategientest für Kinder (SRST-K). Test zur Erfassung selbstregulatorischen Strategienwissens im Grundschulalter*. Göttingen : Hogrefe, 1993.
- LASSI: *Learning & Study Strategies Inventory*. Clearwater, FL : H & H Publishing Co., 2002.
- LINGL, S. *Lernstrategien der 7. Klasse Realschule. Eine empirische Untersuchung. Nepublikovaná práce (Zulassungsarbeit)*, Universität Regensburg, Institut für Psychologie, 1997.
- LSI: *Learning Style Inventory*. Cambridge, MA : TRG Hay/McBer, 2002.
- MACARO, E. *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London : Continuum, 2001.
- MAREŠ, J. *Dotazník stylů učení. LSI IIa (překlad a úprava dle Kolb, D. A.; Veres, J. G.; Shake, L. G. 1985, 1986, 1989)*. Hradec Králové : LF UK, 1991.
- MIßLER, B. Previous experience of foreign language learning and its contribution to the development of learning strategies. In Dentler, S., Hufeseisen, B., Lindemann,

- B. (Eds.) *Tertiär- und Drittsprachen: Projekte und empirische Untersuchungen*. Tübingen : Stauffenburg, 2000.
- MOKHTARI, K. *Metacognitive-awareness-of-reading-strategies inventory (MARS)*. Unpublished instrument, Oklahoma State University, Stillwater, Oklahoma, USA, 1998 – 2000.
- NAIMAN, N.; FROHLICH, M.; STERN, H. H.; TODESCO, A. *The Good Language Learner*. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education, 1978.
- NAJVAROVÁ, V. *Čtenářské strategie jako faktor optimalizace rozvoje čtenářské gramotnosti (disertační práce)*. Brno : PdF MU, 2006.
- NEBER, H. Entwicklung und Erprobung einer Skala für Präferenzen zum kooperativen und kompetitiven Lernen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 1994, č. 41, s. 282 – 290. ISSN 0342-183X.
- NYIKOS, M., OXFORD, R. L. A factor analytic study of language learning strategy use: Interpretations from information-processing theory and social psychology. *Modern Language Journal*, 1993, 7, s. 11-22.
- O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press, 1990. ISBN 0-521-35286-X.
- O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U.; KÜPPER, L. Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 1989, roč. 10, č. 4. ISSN 0142-6001.
- OLIVARES-CUHAT, G. Learning strategies and achievement in the Spanish writing classroom: A case study. *Foreign Language Annals*, 2002, 35, 5, s. 561-570.
- OXFORD, R. L. *Development of the Strategy Inventory for Language Learning*. Washington : Centre for Applied Linguistics, 1986.
- OXFORD, R. L. Employing a questionnaire to assess the use of language learning strategies. *Applied language learning*, 1996, 7, 1-2, s. 25 – 45.
- OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston : Heinle Heinle Publishers, 1990. ISBN 9-8384-2862-2.
- OXFORD, R. L.; BURRY-STOCK, J. Assessing the Use of Language Learning Strategies Worldwide with the ESL/EFL Version with the Strategy Inventory of Language Learning (SILL). *System*, 1995, č. 23, s. 1 – 23. ISSN 0346-251X.
- OXFORD, R. L.; EHRMAN, M. Effect of Sex Differences, Career Choice, and Psychological Type of Adults' Language Learning Strategies. Washington : Centre for Applied Linguistics. 1987. [online], [cit. 15. 11. 2005], ERIC (ED317087). URL: <http://www.ericdigests.org/pre-9214/styles.htm>
- OXFORD, R. L., CHO, Y., LEUNG, S., KIM, H.-J. Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. *International Review of Applied Linguistics*, 2004, 42, s. 1 - 47.
- PAIGE, R. M., COHEN, A. D., SHIVELY, R. L. Assessing the impact of a strategy-based curriculum on language and culture abroad. *Frontiers: The internationally journal of study abroad*, 2004, 10, s. 253 -276.
- POLITZER, R. L.; MCGROARTY, M. An Exploratory Study of Learning Behaviours and their Relationship to Gains in Linguistic and Communicative Competence. *TESOL Quarterly*, 1985, 19, s. 103 – 23. ISSN 0039-8322.
- REHBEIN, J. *Segmentieren [Segmenting]*. *Verbmobil Memo*, 64. Hamburg : Universität Hamburg, 1995.
- REHBEIN, J., SCHMIDT, T., MEYER, B., WATZKE, F., HERKENRATH A. (2004). *Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT [Manual for computer-assisted HIAT transcriptions]*. Universität Hamburg, Sonderforschungs-

- bereich 538/Mehrsprachigkeit: Arbeiten zur Mehrsprachigkeit/Working Papers in Multilingualism, 56. URL: <http://www1.uni-hamburg.de/exmaralda/index-en.html>
- ROBBINS, J. Between "Hello" and "See you Later": Development of strategies for interpersonal communication in English by Japanese EFL students. Ann Arbor : University of Michigan, 1996.
- RUBIN, J. Diary writing as a process: Simple, useful, powerful. *Guidelines RELC*, 2003, 25, 2.
- RUBIN, J. What the „Good Language Learner“ Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 1975, č. 9, s. 41 – 51. ISSN 0039-8322.
- SELTING, M. et al. Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT) [Conversation-analytical transcription system (GAT)]. *Linguistische Berichte*, 1998, 173, 91-122. URL: <http://www.fbfs.uni-hannover.de/sdls/schlobi/schrift/GAT/gat.pdf>
- SCHRAMM, K. *L2-Leser in Aktion. Der fremdsprachliche Leseprozess als mentales Handeln*. Münster : Waxman, 2001.
- SCHRAMM, K., WHITE, C., CHAMOT, A. U. Research methodology. In Cohen, A. D., Macaro, E. (Eds.) *Language learners strategies: 30 years of research and practice*. 2006 (v tisku).
- SCHUMANN-HENGSTELER, R.; SCHEFFLER, S.; TRÖTSCHER, B. Gedächtnishilfen im Alltag junger und alter Menschen. (Interview zu Gedächtnistechniken nach Harris – IGT). *Gerontologie*, 1993, č. 26, s. 86 – 96. ISSN 0948-6704.
- STERN, H. H. What Can We Learn from the Good Language Learner? *Canadian Modern Language Review*, 1975, 31, s. 304 – 318. ISSN 0008-4506.
- THIEL, R. D.; KELLER, G.; BINDER, A. *Arbeitsverhalteninventar (AVI)*. Braunschweig : Westermann, 1979.
- VANDERGRIFT, L., GOH, C., MARESCHAL, C., HASSANTAFAGHODTARI, M. *The metacognitive awareness listening questionnaire (MALQ). Development and validation*. Madison : IAAL conference, 26.7.2005.
- VLČKOVÁ, K. Empirická efektivita nepřímých strategií učení při učení cizímu jazyku u studentů gymnázia (zpráva z výzkumu). In JANÍK, T., MUŽÍK, V., ŠIMONÍK, O. (Eds.) *Sborník z konference Oborové didaktiky v pregraduálním učitelském studiu (13.-14.9.2004)*. Brno : Pedagogická fakulta MU, 2004. ISBN 80-210-3474-2.
- VLČKOVÁ, K. Jak se brněnští gymnazisté učí cizí jazyky? Jaké strategie učení používají? Které strategie jsou z hlediska vzdělávacích výsledků nejefektivnější? In *Pedagogický výzkum: Reflexe společenských potřeb a očekávání? Sborník příspěvků z XIII. konference ČAPV*. Olomouc : UP, 2005, s. 340 - 343. ISBN 80-244-1079-6.
- VLČKOVÁ, K. Nepřímé strategie učení v procesu učení cizím jazykům (Zpráva z výzkumného šetření). *Pedagogické spektrum*, 2003, XII, 5-6, s. 61-68. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, ISSN 1335-5589.
- VLČKOVÁ, K. Používání sociálních strategií učení v procesu učení cizím jazykům u gymnaziálních studentů (Zpráva z výzkumu). In *Sborník referátů XI. konference ČAPV - Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání*. Brno : PdF MU, 2003, 10 s. ISBN 80-7315-04.
- VLČKOVÁ, K. Předběžný návrh empirické klasifikace strategií učení cizímu jazyku. In *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů III*. 1. vyd. Olomouc : Votobia, PdF UP, 2005. od s. 266-270, 5 s. ISBN 80-7220-246-4.
- VLČKOVÁ, K. *Strategie učení cizímu jazyku* (disertační práce). Brno : PdF MU, 2005.

- VLČKOVÁ, KATEŘINA Genderové rozdíly v používání strategií učení cizímu jazyku (zpráva z výzkumu). In *Sborník z Konference Gender v pedagogickom výzkume a praxi*, 2. – 3. 2. 2006, Trnava : SAV, UNIFEM, KPed FF UCM, 2006.
- WATSON, J. B. *Behaviourism*. London : Kegan Paul, Trench, Trubner and Co., 1930.
- WEAVER, S. J., COHEN, A. D. *Strategy-based instruction: A trachet-training manual*. Mineapolis : Center for Advanced Research on Language acquisition, University of Minnesota, 1997.
- WEINSTEIN, C. E.; PALMER, D. R.; SHULTE, A. C. *Learning and Study Strategies Inventory (LASSI)*, 2ed. Clearwater, FL : H & H Publishing, 2002.
- WEINSTEIN, C. E.; SCHULTE, A. C.; CASCALLAR, E. C. *The Learning and Study Strategies Inventory (LASSI): Initial Design and Development*. Austin : University of Texas, 1983.
- WENDEN, A. *Learner strategies for learner autonomy*. Englewood Cliffs : Prentice hall, 1991.
- WENDEN, A. Literature Review: The Process of Intervention. *Language Learning*, 1983, č. 33, s. 103 – 21. ISSN 0957-1736.
- WHARTON, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning*, 50(2), 203-244.
- WHITE, C. J. Autonomy and strategy use in distance foreign language learning: Research findings. *System*, 1995, 23, 2, s. 207 – 221.
- WHITE, C. J. Note taking strategies and trace of cognition. *RELC Journal*, 1995, 27, 1, s. 89 – 102.
- WILD, K. - P.; SCHIEFELE, U.; WINTELER, A. LIST. Ein *Verfahren zur Erfassung von Lernstrategien im Studium*. Gelbe Reihe: Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie, Nr. 20. Neubiberg : Universität der Bundeswehr München, Institut für Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie, 1992.
- 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, 23, s. 614 – 28. ISSN 00028312.

Studie vznikla za podpory MŠMT ČR v rámci projektu „Centrum základního výzkumu školního vzdělávání“ s registračním číslem LC06046.

Kontaktní adresa na autorku

Mgr. Mgr. Kateřina Vlčková, PhD.
 Centrum základního výzkumu školního vzdělávání (RECES)
 Centrum pedagogického výzkumu
 Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita
 Poříčí 31, 603 00 Brno
 Tel: 549491675, 608/422739
 E-mail: katerinavlckova@email.cz, 23594@mail.muni.cz
 WWW: www.ped.muni.cz