

# Srovnání používání strategií učení cizímu jazyku u studentů osmiletých a čtyřletých gymnázií

Kateřina Vlčková

**Abstrakt:** V České republice je od 90. let 20. století vedena diskuse o rozdílech, pozitivních přínosech a negativěch vzdělávání na znovu zavedených víceletých gymnáziích oproti základním školám a s tím související diskuse o rozdílech vzdělávání na čtyřletých a osmiletých gymnáziích. Na specifickém tématu používání strategií učení cizímu jazyku bylo na 13 brněnských gymnáziích zjišťováno, zda se studenti navštěvující osmiletý a čtyřletý vzdělávací program gymnázia liší v používání strategií a ve vybraných proměnných, které používání strategií ovlivňují nebo s ním souvisejí, jako jsou motivace, počet jazyků, které se student učí, nebo sebepojetí v oblasti učení. Dále v proměnných, které jsou používáním strategií ovlivňovány, jako jsou známka, znalost jazyka nebo míra rozvoje řečových dovedností. Systematické rozdíly mezi osmiletými a čtyřletými gymnázií nebyly nalezeny. Objevovaly se pouze rozdíly mezi jednotlivými školami a určité rozdíly v používání dílčích strategií. Studenti osmiletého gymnázia oproti studentům čtyřletého gymnázia nedosahovali vyšší úrovně v oblasti osvojení strategií učení jako částí kompetence k učení, která představuje jeden z očekávaných vzdělávacích výsledků gymnaziálního vzdělávání.

**Klíčová slova:** strategie učení, cizí jazyk, učení se cizímu jazyku, kompetence k učení, čtyřletá gymnázia, osmiletá gymnázia

**Abstract:** After the fall of communism in 1989, there were newly re-established the eight-year grammar schools, e. g. schools combining both lower and upper secondary comprehensive education and preparing students for higher academic education. Since this change, there has been a continuous discussion on the pros and cons of the eight-year grammar schools and lower secondary level of elementary schools as well as of the eight-year grammar schools in comparison to the four-year grammar schools. The four-year grammar school was the only type of comprehensive higher secondary school in the era of Communism and it still exists nowadays. A specific research on the learning strategies as a part of the competency to learn a foreign language (as stated in the Framework Education Programme for Grammar Schools 2007) was conducted at 13 grammar schools in Brno. Differences in the use of strategies, factors influencing the

use of strategies (gender, motivation or self-concept) and factors influenced by the use of learning strategies (proficiency level, development of language competencies or school notes) are described. No systematic differences between the two educational programmes (8-year study and 4-year study) of grammar schools were found. The only differences found were those between particular schools. Students of the eight-year grammar school did not achieve higher level in the use of learning strategies than students of the four-year study programme.

**Key words:** learning strategies, foreign languages, language learning, competency to learn, eight-year grammar schools, four-year grammar schools

## 1 Úvod do problematiky

V úvodu do problematiky zmíníme diskusi o čtyřletých a osmiletých gymnáziích. Nastíníme místo strategií učení v kurikulárních dokumentech určených pro vzdělávání na daných typech gymnázií. Stručně představíme koncept strategií učení a poukážeme na proměnné, které s používáním strategií souvisejí a které v našem výzkumu srovnání používání strategií u studentů čtyřletého a osmiletého gymnázia sledujeme.

### 1.1 Diskuse o osmiletých a čtyřletých gymnáziích

V České republice (ČR) se od 90. let 20. století vede diskuse o výhodách a nevýhodách osmiletého gymnázia vůči čtyřletému a naopak. Nejčastějšími argumenty proti osmiletému gymnáziu bývají časná selekce a podpora nerovností v systému (srov. Matějů a Straková 2006). Někdy studenti uvádějí, že je příliš dlouho učili stejní učitelé, stejným způsobem, ve stejném prostředí a byli příliš dlouho se stejnými spolužáky atd. Oproti trendům v dalších vyspělých zemích došlo v ČR po roce 1989 u všeobecného nižšího sekundárního vzdělávání v tomto případě k podpoře, resp. návratu k podpoře vnější diferenciaci ve vzdělávání namísto diferenciaci vnitřní a podle názoru učitelů a rodičů žáků daných škol také k oslabování vzdělanostního potenciálu základních škol, snížení motivace žáků a zhoršení kvality výuky (srov. TIMSS, 2007 in Tomášek a kol., 2008). Mezinárodně srovnávací studie výsledků vzdělávání naznačují rozdíly ve výsledcích vzdělávání na víceletých gymnáziích a základních školách (PISA, TIMSS), které se však jeví jako vázané na socioekonomický statut rodiny žáka. Ukazují také, že přidaná hodnota víceletých gymnázií není taková, jak bychom očekávali (Matějů

a Straková 2006; PISA, 2003, TIMSS). Na gymnáziu odcházejí nadaní žáci a očekává se, že škola by jim měla dávat více, než kdyby pokračovali ve svém stávajícím vzdělávání na základní škole a než si přinesli jako vstupní kapitál. Navíc se také ukazovalo, že 5–10 % studentů víceletých gymnázií v mezinárodních srovnáních (např. TIMSS, 1999; PISA, 2000) nedosahovala ani průměrných výsledků celé populace.

Roli hraje i další aspekt, a to je pohled na to, co je optimální diferenciací ve vzdělávání, zda vnitřní (velké školy a v nich nabídka specializace; rozšiřování a prohlubování) nebo vnější (specializované školy, dlouhodobé rozdělení žáků ve škole na lepší A třídy a horší B třídy, segregace, selektivnost), což souvisí také s otázkou učení v homogenním nebo heterogenním žákovském kolektivu (více in Průcha, 2001, s. 98; Greger, 2004). Preference vnitřní diferenciací ve vyspělých zemích převažuje a koresponduje se současným pohledem na společnost, jedince a společenské cíle. Mnoho ze zemí ji začalo cíleně prosazovat poté, co se ukázalo, že selekce, zejména uskutečňovaná v raném věku, je „sociálně diskriminační a přispívá k reprodukci vzniku nerovností v pozdějších fázích životního cyklu“ (Matějů a Straková, 2006, s. 194). V ČR se na doporučení OECD v 90. letech projevila prostřednictvím vzdělávací politiky snaha alespoň redukovat počty víceletých gymnázií tak, aby na ně ze základní školy odcházelo pouze určité malé procento populace, nikoli kolem 10 % jako například v letech 1997/98, a zejména šestiletá gymnázia se dostala do útlumového programu MŠMT. V současnosti jsou především z důvodu veřejné poptávky víceletá gymnázia stabilizovaným prvkem školského systému.

## 1.2 Strategie učení v kurikulárních dokumentech

Prezentovaná studie si klade otázku, zda studenti osmiletého a čtyřletého gymnázia dosahují odlišných vzdělávacích výsledků v oblasti strategií učení jako hlavní komponenty kompetence k učení, jež je jedním z očekávaných vzdělávacích výsledků gymnaziálního vzdělávání (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007).

Víceletá gymnázia se v době plnění povinného vzdělávání stejně jako základní školy řídí Rámcovým vzdělávacím programem základního vzdělávání (2007), případné rozdíly v používání strategií by tedy neměly být dány odlišnými základními kurikulárními požadavky. Obdobným programem – Rámcovým vzdělávacím programem pro gymnázia (RVP G, 2007) – se řídí vzdělávání na vyšším stupni gymnázia a na čtyřletém gymnáziu,

kde se usiluje „o další rozvíjení klíčových kompetencí, které žáci získali v základním vzdělávání. Úroveň klíčových kompetencí popsaná v RVP G (2007, s. 8) představuje žádoucí stav, ke kterému se mají všichni studenti na základě svých individuálních předpokladů postupně přibližovat.“ RVP G (2007, s. 8) vymezuje stručně pojetí klíčových kompetencí jako „souboru vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě“. (RVP G, 2007, s. 9) Mezi klíčové kompetence je řazena kompetence k učení (a), řešení problémů (b), kompetence komunikativní (c), sociální a personální (d), občanská (e) a kompetence k podnikavosti (f). Kompetence k učení je relativně nový termín, který byl do českého prostředí přejatý z anglosaského kontextu prostřednictvím výše zmíněných státních kurikulárních dokumentů.

Strategie učení v pojetí, v jakém je zkoumáme (Oxford, 1990), se dotýkají více klíčových kompetencí než jen kompetence k učení, nicméně co se týče kompetence k učení, představují její hlavní složku. Kompetenci k učení vymezuje RVP G (2007, s. 9) jako osvojení si následujících aspektů: „Své učení a pracovní činnost si“ student „sám plánuje a organizuje, využívá je jako prostředku pro seberealizaci a osobní rozvoj; efektivně využívá různé strategie učení k získání a zpracování poznatků a informací, hledá a rozvíjí účinné postupy ve svém učení, reflektuje proces vlastního učení a myšlení; kriticky přistupuje ke zdrojům informací, informace tvořivě zpracovává a využívá při svém studiu a praxi; kriticky hodnotí pokrok při dosahování cílů svého učení a práce, přijímá ocenění, radu i kritiku ze strany druhých, z vlastních úspěchů i chyb čerpá poučení pro další práci.“

### 1.3 Strategie učení cizímu jazyku

Strategie učení jsou nejčastěji definovány jako soubory postupů, které jedinec používá k dosažení učebního cíle (např. Mareš, 1998, s. 58). V současných pojetích se obvykle jedná o postupy, které napomáhají získávání, zapamatování, vybavování a používání informací (Wenden a Rubin, 1987). Strategie učení cizímu jazyku představují postupy napomáhající osvojování, učení a používání cizího jazyka. Nejsou chápány jako neměnný atribut jedince, naopak je zdůrazňován jejich dynamický charakter, tj. že se mění v závislosti na jazykovém úkolu, učebních podmínkách a v průběhu času.

Obvykle bývají rozlišovány (Dansereau, 1985; Rubin a Wenden, 1987; Oxford, 1990; Bimmel a Rampillon, 2000, aj.) jednak strategie přímé (pri-

mární), jednak nepřímé (sekundární, podpůrné). Mezi přímé strategie bývají zahrnovány strategie sloužící přímo učení se cizímu jazyku, jako jsou různé kognitivní strategie (srov. tab. 1). Nepřímé strategie se týkají procesu učení obecně, jedná se obvykle o metakognitivní, popř. také afektivní a sociální strategie (tab. 1). Klasifikace strategií učení cizímu jazyku jsou různé (více např. Oxford, 1994; Vlčková, 2007). Strategie jsou často děleny na tři skupiny: na metakognitivní strategie, kognitivní strategie a třetí skupinu, která se v obsahu a svém označení různě liší – sociálně zprostředkující, afektivní, socio-afektivní strategie apod. (O'Malley, 1985; Vlčková, 2007 aj.)

Koncept strategií učení cizímu jazyku zahrnuje strategie učení, které jsou společné různým oblastem učení, jako jsou mnohé metakognitivní, sociální nebo kognitivní strategie (srov. Chipman, Segal a Glaser, 1985). Zahrnuje také strategie specifické pro učení se cizímu jazyku, týká se to například především přímých strategií učení, které se realizují přímo na daném jazyku (Oxford, 1990). Strategie se liší také podle toho, zda se jedná o učení se jazyku ve formálním prostředí nebo o osvojování jazyka v přirozeném prostředí. V případě osvojování jazyka bývá zapojeno více sociálních a kompenzačních strategií učení (Wong-Fillmore, 1979), např. žádání roditelých mluvčích o opravování při mluvení, odhadování významu slov z gestikulace a mimiky mluvčího, směřování konverzace ke známým tématům či anticipace jazykových situací. Mezi strategie učení bývají řazeny svou povahou velmi odlišné strategie, což vede k požadavku použití různých metod výzkumu a nezdá se to velmi komplikuje design výzkumu a jeho teoretické a metodologické zakotvení.

#### 1.4 Proměnné ovlivňující používání strategií

V používání strategií učení se objevují interindividuální rozdíly způsobené různými proměnnými, jako jsou věk, gender, motivace, doba učení se jazyku, sebepojetí, představy o procesu učení a vlastním učení, bilingvismus nebo předchozí zkušenosti s učením se cizím jazykům. Souvislost těchto proměnných s používáním strategií soustavně dokládají realizované výzkumy (O'Malley, 1985; Oxford, 1990; Green a Oxford, 1995; Tercanlioglu, 2004; Vlčková, 2007). Používání strategií u studentů čtyřletých a osmiletých gymnázií může ovlivňovat více proměnných, jejichž spolupůsobením mohou vzniknout případné rozdíly v používání strategií na čtyřletých a osmiletých gymnáziích. Jednak mohou hrát roli rozdíly v demografických charakteristikách studentů čtyřletého a osmiletého programu, rozdíly v době učení se jazyku

a jeho intenzitě, rozdíly v nadání na jazyky, v motivaci studentů, případně demotivaci dlouhým vzděláváním v dané oblasti atd. Používání strategií může také ovlivňovat učitel, např. tím, zda říká studentům, jak se učit, a případně to s nimi i procvičuje (Vlčková, 2007). Tato studie zjišťuje, zda lze ve zkoumaných datech rozdíly mezi studenty čtyřletých a osmiletých gymnázií u vybraných intervenujících proměnných nalézt či nikoli.

## 1.5 Výzkumná otázka

Do politicko-odborné diskuse ohledně víceletých gymnázií se naše srovnání přímo nezapojuje. Sledujeme používání strategií učení cizímu jazyku u studentů 3. ročníků čtyřletého gymnázia a u studentů septimy osmiletého gymnázia, tj. jedná se o studenty jedné věkové skupiny. Studie zjišťuje, zda se studenti čtyřletého gymnázia liší v používání strategií učení oproti studentům osmiletého gymnázia. V podobě, v jaké jsme používání strategií zkoumali, nevypovídají výsledky studie přímo o vzdělávacích výsledcích studentů<sup>1</sup> ani o míře rozvoje jejich kompetence k učení jako celku. Ukazují na míru rozvoje kompetence k učení v oblasti strategií učení. Je zjišťováno, zda je u studentů osmiletých gymnázií používání strategií jako základního aspektu kompetence k učení rozvinuto více než u studentů čtyřletých gymnázií. Dále zda se studenti těchto dvou programů liší v dalších charakteristikách procesu učení se cizímu jazyku.

Východiskem našich úvah byla mimo jiné skutečnost, že na osmiletá gymnázia odcházejí pravděpodobně nejnadanější žáci s vysokou úrovní studijní motivace. Jelikož se vzdělávají v jazycích obvykle intenzivněji, často i déle a ve více jazycích (včetně klasických jazyků), dá se u nich očekávat vyšší míra používání strategií nebo přinejmenším používání jiných strategií než u studentů čtyřletého gymnázia, kteří odcházejí do akademického směru vzdělávání později a obvykle se cizí jazyky učí méně jak z hlediska jejich časové dotace, tak počtu osvojovaných cizích jazyků. Výzkumná hypotéza vychází z předpokladu, že studenti osmiletých gymnázií používají strategie učení častěji a více různých strategií než studenti čtyřletých gymnázií.

## 2 Metodologie

Základem výzkumu bylo dotazníkové šetření, které doplňovaly rozhovory se skupinami studentů a učiteli, které sloužily k poskytnutí zpětné vazby

---

<sup>1</sup>Studie zabývající se efektivitou strategií viz např. Vlčková, 2007.

o administraci a několika upřesňujících údajů. Rozhovory nejsou předmětem následujících analýz. Ústřední část dotazníku strategií učení (Vlčková, 2007) tvořil inventář strategií (Oxford, 1990), který byl přeložen a adaptován na české podmínky (Vlčková, 2007).

## 2.1 Inventář strategií

Pro zjišťování míry používání strategií jsme použili adaptovaný inventář SILL – Strategy Inventory for Language Learning (Oxford, 1990), který patří mezi nejznámější a nejpoužívanější inventáře strategií učení cizímu a druhému jazyku (Cohen, Weaver a Li, 1998; Nyikos a Oxford, 1993; Olivares-Cuhat, 2002; Oxford, 1990, 1996; Oxford a Burry-Stock, 1995; Wharton, 2000; Vlčková, 2007 aj.). Často je také používán ve výzkumech zaměřených na proměnné, které ovlivňují používání strategií (Bedell a Oxford, 1996; Bruen, 2001; Green a Oxford, 1995; Nyikos a Oxford, 1993; Oxford a Burry-Stock, 1995; Wharton, 2000; Mišler, 2000; Tercanlioglu, 2004; Vlčková, 2005 aj.). Autorka uvádí pro SILL koeficient reliability Cronbachova alfa 0,96 (vzorek 1 200 osob) a koeficient obsahové validity 0,95 (shoda dvou expertních posuzovatelů v klasifikaci). Inventář má standardizované verze pro různé jazyky, kde koeficient reliability Cronbachova alfa nabýval hodnoty 0,91 až 0,95 (Yang, 1992; Oh, 1992). Česká upravená verze inventáře (Vlčková, 2007) dosahovala pro celek inventáře Cronbachovy alfa na stejně uspokojivé úrovni (0,95). Šest škál (paměťová, kognitivní, kompenzační, metakognitivní, afektivní, sociální) dosahovalo hodnot 0,70.

Inventář SILL zjišťuje používání strategií učení a vychází z klasifikace strategií R. L. Oxfordové (1990), která rozlišuje strategie přímé (paměťové, kognitivní a kompenzační) a nepřímé (metakognitivní, afektivní a sociální). Adaptovaný dotazník zjišťoval používání 85 strategií učení cizímu jazyku. Studenti vyjadřovali na škále od 1 (nikdy, téměř nikdy) po 5 (vždy, téměř vždy) míru používání daných strategií. Studenti gymnázií byli k vyplňování motivováni nabídnutou možností získat bezprostředně výsledky týkající se jejich používání strategií.

Tabulka 1 ukazuje přehled zkoumaných strategií v rámci jednotlivých dimenzí s kódy položek v inventáři.

Tab. 1: Přehled zkoumaných strategií učení s položkami inventáře

Paměťové strategie	Vytváření mentálních spojů	seskupování, shlukování: p1 asociování, propojování: p2 umístění nového slova do kontextu: p3		
	Používání vizuálních a auditivních reprezentací	používání vizuálních představ: p4, p5, p6 sémantické mapy: p7 používání zástupných asociačních klíčových slov: p8 fonetické reprezentace: p9, p10		
		Správné opakování	strukturované opakování: p11, p12, p13	
		Využívání činnosti	používání vjemů a fyzického ztvárnění: p14 mechanické techniky: p15	
	Kognitivní strategie	Procvičování	opakování, napodobování: kg1, kg2, kg3 formální procvičování fonetického a grafického systému: kg4, kg5 rozpoznávání a používání frazeologických obrátů a vzorů: kg6 kombinování jazykových struktur: kg7 procvičování v přirozeném kontextu: kg8, kg9, kg10, kg11, kg12, kg13	
Přijímání a produkce CJ sdělení			rychlé uchopení hlavní myšlenky (zběžné a hloubkové čtení): kg14, kg15 používání vnějších podpůrných prostředků přijímání (porozumění) a odesílání (produkce) CJ sdělení: kg16	
			Analyzování a logické usuzování	dedukce: kg17, kg18 analyzování výrazů: kg19 kontrastní mezijazykové analyzování: kg20 překládání: kg21 mezijazykový transfer: kg22
Vytváření struktur pro vstupy a výstupy				dělání si poznámek: kg23 shrnutí: kg24 zdůrazňování: kg25
				Kompenzační strategie



Tab. 1: Přehled zkoumaných strategií učení s položkami inventáře (pokračování)

Meta- kognitivní strategie	Zaměření učení	vytváření si přehledu a propojování s již známým materiálem: m1
		zaměření pozornosti (řízená a selektivní pozornost): m2, m3
		odklad mluvené produkce a zaměření na poslech: m4
	Příprava a plánování učení	poznávání, jak probíhá učení se jazyku: m5
		organizování a uspořádávání učení: m6, m7, m8, m9
		stanovování cílů a dílčích úkolů (krátkodobé a dlouhodobé): m10, m11
		identifikace účelu úkolu (účelově cílený poslech, čtení, psaní, mluvení): m12
		plánování a příprava na anticipovaný jazykový úkol či situaci: m13
		vyhledávání příležitostí k používání jazyka: m14, m15
	Evaluace učení	sebeopozorování: m16, m17
sebehodnocení: m18		
Afektivní strategie	Snižování úzkosti	používání progresivní relaxace, hloubkového dýchání, meditace: a1
		relaxace hudbou: a1
		relaxace pomocí smíchu: a1
	Sebepovzbuzování	tvorba pozitivních výroků: a2
		rozumné přijímání rizika: a3
		sebeodměňování: a4
	Práce s emocemi	naslouchání svému tělu: a5
		používání kontrolního záznamu pro emoce, postoje, motivaci: a6
		psaní si deníku o učení se jazyku: a7
		prodiskutování pocitů týkajících se CJ a jeho učení: a8
Sociální strategie	Dotazování	požádání o vysvětlení nebo verifikaci: s1, s2
		požádání o opravování: s3
	Spolupráce	spolupráce s vrstevníky: s4, s5
		spolupráce se zdatnými mluvčími cizího jazyka: s6, s7
	Empatie	rozdvojení kulturního porozumění: s8
		uvědomování si myšlenek a pocitů druhých: s9

## 2.2 Výzkumný vzorek

Základní soubor zahrnoval všechna gymnázia v Brně v roce 2004. Výběrový soubor nezahrnoval tři z gymnázií, jedno z jeho organizačních důvodů, další bylo zařazeno do jiného výzkumu a jedno bylo pouze šestileté. Na zbývajících 13 gymnáziích byly sledovány 3. ročníky čtyřletého gymnázia a septimy osmiletého gymnázia. Vzhledem k parametrům základního souboru a výběrového souboru (ve vzorku nejsou tři gymnázia a nejsou v něm všechny třídy zkoumaných gymnázií) považujeme zobecňování z výběrového souboru na základní soubor za relevantní. Závěry se týkají pouze brněnských gymnázií. Širší zobecňování závěrů není možné, pravděpodobně však v rámci ČR nebudou větší rozdíly ve výsledcích.

Výběrový soubor se skládal z 570 respondentů (291 dívek, 279 hochů). Ze čtyřletého gymnázia bylo zkoumáno 279 studentů (137 dívek a 141 hochů, 1 neuvedl), z osmiletého 296 (154 dívek a 138 hochů, 4 neuvedli pohlaví). Pouze jedna škola (kód 9 v tabulce 2) ze vzorku měla současně šestileté studium a osmileté. V případě této školy jsou data použita pouze z osmiletého studia.

Tab. 2: Počet studentů čtyřletých a osmiletých gymnázií

	kód školy*														suma řady
	1	2	3	4	5	6	8	9	10	11	12	13	14		
4	42	0	0	47	33	0	26	0	52	53	18	8	0	279	
8	0	46	46	16	35	39	0	23	0	0	29	12	50	296	
všechny skupiny	42	46	46	63	68	39	26	23	52	53	47	20	50	575	

\* Škola číslo 7 není zařazena do výzkumu, jedná se o šestileté gymnázium. Kódy jsou v tabulce zachovány z technických důvodů, aby nedošlo k případnému omylu ve zpracování nebo interpretaci dat.

## 2.3 Analýza dat

Zpracování dat a analýza dat proběhly v programu Statistica verze 6. Normalita rozložení dat byla zjišťována pomocí testu Kolmogorova-Smirnova. Pro zjišťování vztahů byly vzhledem k typu a rozložení dat použity Spearmanův koeficient pořadové korelace a Pearsonův korelační koeficient, analýza rozptylu, t-test, U-test podle Manna a Whitneyho, H-test podle Kruskala a Wallise a chí kvadrát. Hladina významnosti byla aplikována standardně  $p < 0,05$ . Signifikantnost na hladině  $p < 0,01$  je vyznačena. Chybě-

jící data byla vyřazována pro každou analýzu samostatně, tj. počet platných případů se liší u každé analýzy. Jednotkou analýzy je student, z této individuální úrovně jsou agregovány výsledky za čtyřletá a osmiletá gymnázia. Primárně nesrovnáváme jednotlivé školy. Srovnání škol slouží pouze k interpretaci výsledků týkajících se rozdílů mezi studenty čtyřletých a osmiletých gymnázií.

### 3 Výsledky

Nejprve uvádíme rozdíly mezi čtyřletými a osmiletými gymnázii z hlediska charakteristik respondentů a jejich procesu učení se cizímu jazyku, dále rozdíly a shody v používání strategií, nakonec odlišnosti v proměnných souvisejících s používáním strategií.

#### 3.1 Charakteristika respondentů

Používání strategií bylo zjišťováno u jazyka, kteří studenti označili jako preferovaný, a to z jakéhokoli důvodu. Jako důvod byla uváděna lepší znalost, delší doba učení, použitelnost jazyka, jazyk studenta víc bavil atd. Převážná většina studentů jak osmiletých, tak čtyřletých gymnázií uvedla, že preferuje angličtinu (79 %), výrazně méně němčinu (14 %). Několik respondentů preferovalo jiný jazyk. Preference jazyka mohla být dána také tím, jaký jazyk se na dané škole nebo v daném studijním programu vyučoval. Studenti z osmiletého gymnázia uváděli častěji jako preferovaný jazyk i jiné jazyky. Nejčastěji uváděli, že se učí dva jazyky. Na osmiletém gymnáziu studenti častěji uváděli, že se učí více jazyků. V maximální uváděné době učení se cizímu jazyku (t-test,  $p = 0,12$ ) ani v průměrné době učení se jazykům (t-test,  $p = 0,14$ ) se studenti osmiletého a čtyřletého gymnázia statisticky významně nelišili. Průměrně se jazyky učili 5,84 let na čtyřletém gymnáziu a 6,02 let na osmiletém. Nejdelší (průměrná) doba učení se jazyku byla 9,23 let na čtyřletém gymnáziu a 9,01 na osmiletém gymnáziu. Případné rozdíly v používání strategií na čtyřletém a osmiletém gymnáziu nejsou proto dány odlišnou délkou učení se jazyku. Roli může hrát např. časová dotace na výuku jazyka, intenzita výuky nebo jiné proměnné.

#### 3.2 Rozdíly v používání strategií učení

Graf 1 ukazuje průměrnou míru používání strategií u studentů osmiletých i čtyřletých gymnázií. Celková průměrná míra používání strategií nabývala

hodnoty 2,70 ( $SD = 0,42$ ) na škále od nikdy (1) po vždy (5). Strategie byly používány průměrně mezi hodnotami zřídka, obvykle ne (2) až někdy (3) na dané frekvenční škále. Možnost srovnání výsledků se zahraničními výzkumy je do určité míry omezená adaptací dotazníku, včetně položek na české podmínky. Nicméně například univerzitní studenti bakalářského studia v Palestině dosahovali průměrné míry používání strategií na stejné škále  $x = 3,36$  (Shmais, 2003). Dospělí studenti z USA se vzděláním na bakalářské a magisterské úrovni dosahovali skóre na stejné škále  $x = 2,44$ ,  $SD = 0,53$  (Oxford a Ehrman, 1995). Výsledky českých gymnazistů se, zdá se, nijak nevymykají z určitého rozptylu výsledků, který se v používání strategií vyskytuje. Jelikož se jednalo o dotazník postavený na sebehodnocení studentů, je třeba brát také v úvahu skutečnost, že relativně nižší míra používání strategií může spíše než o tom, že žáci používají strategie „zřídka až někdy“, vypovídat o schopnosti jejich sebereflexe, úrovni sebehodnocení, včetně systematického podhodnocování nebo nadhodnocování atd. a skutečná míra používání strategií se může více nebo méně lišit od výzkumně zjištěné.

Normalita rozložení průměrného používání strategií byla testována pomocí testu Kolmogorova-Smirnova. Jelikož  $d$ -statistika ( $d = 0,03$ ,  $p > 0,20$ ) nebyla signifikantní, byla přijata hypotéza, že distribuce dat je normální (graf na obr. 1).

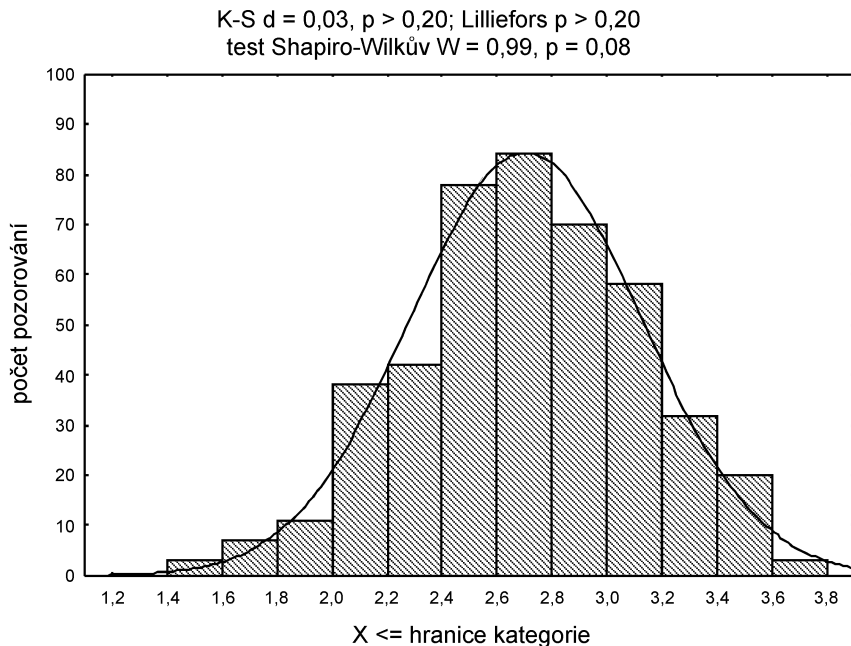
Vzhledem k normalitě rozložení dat byl použit  $t$ -test k zjišťování, zda existují rozdíly mezi studenty čtyřletého a osmiletého gymnázia v průměrné míře používání strategií. Rozdíly v používání strategií se neobjevovaly (tab. 3).

Tab. 3: *T-test rozdílů mezi čtyřletými a osmiletými gymnázii v průměrném používání strategií*

proměnná	T-test: skupina 1: 4 (čtyřletý program), skupina 2: 8 (osmiletý program)								
	prům. 4	prům. 8	t	df	p	platné N 4	platné N 8	SD 4	SD 8
průměr strategie	2,68	2,72	-1,06	426	0,29	217	211	0,44	0,41

Nicméně pokud porovnáme studenty ze škol, kde není zároveň vzdělávací program osmiletého a čtyřletého gymnázia, zjišťujeme rozdíly v průměrné míře používání strategií (tab. 4). Studenti osmiletých gymnázií používají strategie signifikantně více než studenti čtyřletých gymnázií.

Je otázkou, jak si tyto rozdíly vysvětlit. Jako možná interpretace se nabízí vysvětlení, že školy, které mají zároveň čtyřletý i osmiletý vzdělávací program gymnázia, mají tyto dva programy v realizační fázi kurikula velmi



Obrázek 1: Histogram normality rozložení průměrné míry používání strategií

Tab. 4: T-test rozdílů mezi gymnázii pouze se čtyřletým a pouze s osmiletým programem

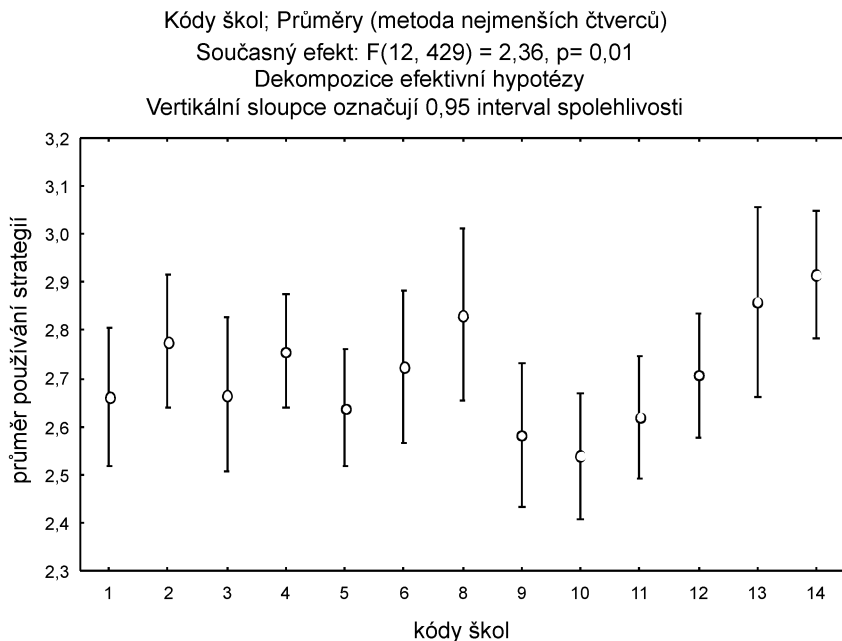
proměnná	T-test: skupina A: 4 (čtyřletý program), skupina B: 8 (osmiletý program)								
	prům. A	prům. B	t	df	p	platné N A	platné N B	SD 4	SD 8
průměr strategie	<b>2,64</b>	<b>2,75</b>	<b>-2,09</b>	<b>289</b>	<b>0,04</b>	<b>135</b>	<b>156</b>	<b>0,46</b>	<b>0,41</b>

podobné, dochází ke sblížení požadavků na studenty, procesů výuky a dalších podmínek vzdělávání.

Zdá se, že důležitější než osmiletý nebo čtyřletý vzdělávací program může být vliv specifik jednotlivých škol (graf na obr. 2), včetně například demografického složení tříd atd. Mezi jednotlivými školami ve vzorku byly zjištěny rozdíly v míře používání strategií jednofaktorovým testem ANOVA<sup>2</sup>. Rozdíly se týkaly škol bez ohledu na to, zda se jednalo o osmileté nebo

<sup>2</sup>Test je vhodný pro nominální data s více kategoriemi (školy) a intervalovou proměnou normálně rozloženou.

čtyřleté gymnázium (srov. tab. 5 a graf 2). Pro upřesnění interpretace grafu 2 stručně charakterizujeme specifika některých škol: Škola 10 v grafu 2 je čtyřleté matematické gymnázium, škola 9 je osmileté a škola 11 čtyřleté všeobecné gymnázium. Škola 14 je klasické osmileté gymnázium. Škola 13 vykazuje největší rozptyl dat daný velikostí vzorku, podobně jako škola 8. V kontextu našich analýz si všímáme rozdílů mezi školami také z hlediska toho, zda nabízejí pouze čtyřletý nebo pouze osmiletý program, či zda nabízejí více programů: Vzdělávací program pro čtyřletá gymnázia nabízela škola 1, 8, 10 a 11; pouze osmiletý program nabízela škola 2, 3, 6, 9 a 14.



Obrázek 2: Rozdíly v průměrném používání strategií mezi školami

Mezi jednotlivými gymnázii v Brně bez ohledu na to, zda se jedná o osmileté, nebo čtyřleté gymnázium, jsou rozdíly v používání strategií učení studenty (tab. 5), tj. ve výsledcích vzdělávání daných gymnázií v oblasti kompetence k učení v cizích jazycích.

Jelikož se však neukazují rozdíly mezi studenty osmiletých a čtyřletých gymnázií, respektive se ukazují pouze, pokud má daná škola pouze osmi-

Tab. 5: *Výsledky ANOVA\* – Rozdíly mezi školami v průměrné míře používání strategií*

efekt	SS	df	MS	F	p
intercept	<b>2 981,06</b>	<b>1</b>	<b>2 981,06</b>	<b>17 205,92</b>	<b>0,00</b>
školy	<b>4,90</b>	<b>12</b>	<b>0,41</b>	<b>2,36</b>	<b>0,01</b>
chyba	74,33	429	0,17		

\* Jednorozměrné testy významnosti, sigma-omezená parametrizace, dekompozice efektivní hypotézy.

letý nebo čtyřletý vzdělávací program, nikoli oba současně, položili jsme si také další otázku, zda tyto rozdíly mohou souviset s učitelovým působením. Analýzy ukazují, že vztah učitelova informování o strategiích a jejich procvičování s používáním strategií se neliší ani v analýzách zahrnující školy s osmiletým a čtyřletým programem zároveň (Kruskalův-Wallisův test,  $p < 0,05$ ), ani v analýzách s pouze čtyřletými a pouze osmiletými gymnázii (U-test podle Manna a Whitneyho: informování  $Z = 1,43$ ,  $U = 36\,556,5$ ,  $p = 0,15$ ; procvičování  $Z = 0,93$ ,  $U = 37\,502,5$ ,  $p = 0,35$ ). Získané výsledky je obtížné vysvětlit. Argumentace, že studenty z gymnázií se čtyřletým i osmiletým programem vyučují ti samí učitelé nelze použít, protože se studenti osmiletých a čtyřletých gymnázií nijak neliší ve vztahu učitelova informování a procvičování strategií a používání strategií studenty.

Používání strategií učení pravděpodobně ovlivňují jiné proměnné, než je osmiletý, nebo čtyřletý studijní program gymnázia, například lze mimo jiné uvažovat také o specifikách určité školy. Ukazuje se, že studenti čistě osmiletých gymnázií používají strategie učení častěji, přičemž data by neměla být ovlivněna mírně vyšším počtem dívek ve vzorku<sup>3</sup>. U čtyřletých gymnázií je ve vzorku mírně více chlapců (98 chlapců, 74 dívek) a u osmiletých dívek (101 chlapců, 123 dívek), nicméně podobně jako u srovnání dat včetně škol s oběma programy.

Dále se rozdíly mezi studenty z gymnázií s pouze čtyřletým nebo pouze osmiletým programem nezabýváme, protože si neklademe otázku po rozdílech mezi školami, nýbrž po rozdílech mezi studenty osmiletého a čtyřletého gymnázia bez ohledu na to, zda se na škole vyskytuje jak osmiletý, tak čtyřletý vzdělávací program gymnázia.

<sup>3</sup>V převážné většině výzkumů strategií (více in Vlčková, 2007) používají dívky strategie signifikantně více.

### 3.3 Rozdíly v používání jednotlivých strategií učení

Zjišťovali jsme, zda se studenti osmiletého a čtyřletého vzdělávacího programu liší v používání jednotlivých strategií. Sledovány byly všechny výše uvedené strategie (tab. 1). Jelikož žádná z 85 strategií nevykazovala normální rozložení dat (Kolmogorovův-Smirnovův test normality, vždy při  $p = 0,01$ ), byla pro testování rozdílů mezi osmiletými a čtyřletými gymnázii použita neparametrická alternativa t-testu, a to U-test podle Manna a Whitneyho.

Tabulka 6 ukazuje pouze ty strategie, v jejichž používání se studenti osmiletého gymnázia liší od studentů čtyřletého gymnázia. Záporná hodnota Z naznačuje, že strategie je více používaná u studentů osmiletého programu, kladná hodnota Z ukazuje, že jsou více používány studenty čtyřletého gymnázia. Výsledky pro srovnání uvádíme jak za gymnázia s kombinací osmiletého a čtyřletého programu zároveň, tak pro zajímavost také pro gymnázia s pouze čtyřletým, nebo pouze osmiletým programem. Kódy strategií lze nalézt v tabulce 1.

Tab. 6: U-test rozdílů v používání strategií mezi osmiletými a čtyřletými gymnázii (kódy strategií viz tabulka 1)

skupina strategií	bez ohledu na kombinaci programu			pouze 8letý program a pouze 4letý		
	strategie	Z	p	strategie	Z	p
paměťové						
kognitivní	kg1	-2,04	0,04	kg11	-2,56	0,01
	kg15	-1,20	0,05	kg15	-2,38	0,02
komenzační						
metakognitivní	m16	-2,60	0,01	m14	-2,43	0,01
				m16	-3,55	0,00
afektivní	a3	-2,05	0,04			
	a5	2,18	0,03			
sociální	s2	-1,99	0,05	s6	-2,18	0,03
	s8	-2,31	0,02	s8	-3,07	0,00

U žádné z paměťových a komenzačních strategií nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi studenty osmiletého a čtyřletého gymnázia. U afektivních strategií se rozdíly objevovaly pouze, pokud jsme do analýz zahrnuli všechna gymnázia bez odlišování, zda měla jak čtyřletý, tak osmiletý program. Tento výsledek je v rozporu s výsledky rozdílů v celkové průměrné míře používání strategií mezi gymnázii s kombinací programů a gymnázii



pouze s programem čtyřletým, nebo pouze osmiletým, kde se rozdíly objevovaly pouze v případě, že jsme srovnávali pouze gymnázia s jen čtyřletým, nebo jen osmiletým vzdělávacím programem. Určitý náznak ve shodě s předchozími výsledky představují hladiny významnosti  $p$ , které v případě analýz gymnázií s pouze čtyřletým, nebo pouze osmiletým programem dosahuje souhrnně lepších hodnot než v případě analýz bez ohledu na kombinaci čtyřletého a osmiletého vzdělávacího programu na jedné škole.

Podíváme-li se na srovnání čtyřletého a osmiletého gymnázia (tab. 6) bez ohledu na kombinaci programu, signifikantní rozdíly se objevovaly pouze u 7 z 85 zkoumaných strategií učení. Studenti osmiletého programu gymnázia používali signifikantně více 6 strategií ze 7 se signifikantními rozdíly. Z kognitivních strategií se jednalo o strategii opakování činnosti, např. opakované vyslovování si nebo psaní si nového slovíčka tak, aby se ho student naučil (kg1), a strategii orientačního čtení (kg15), kdy si student pasáž, kterou má číst, nejprve projde zběžně, aby věděl, o čem je nebo pochopil hlavní myšlenku a až potom se k textu vrátí a začne číst. Z metakognitivních strategií používali studenti osmiletého gymnázia více strategií všímání si chyb v cizím jazyce a zaměřování se na jejich příčinu (m16), z afektivních strategií dodávání si odvahy používat cizí jazyk (a3) a ze sociálních strategií žádání jiné o opravování, když mluví nebo píše cizím jazykem, např. o opravování výslovnosti (s2) a seznamování se s kulturou (zvyky, historií, literaturou apod.) země, ve které se daným jazykem hovoří (s8). Naopak studenti čtyřletého gymnázia používali více než studenti osmiletého programu strategii věnování pozornosti příznakům stresu a snaze jim předcházet (a5).

Pro zajímavost uvedeme stručně také výsledky rozdílů mezi studenty z gymnázií s pouze čtyřletým a pouze osmiletým programem. Výsledky redukované analýzy se do jisté míry liší. Pouze u třech strategií jsou rozdíly v obou případech, a to ať už srovnáváme studenty z gymnázia s oběma programy, anebo pouze s jedním. Jedná se o strategie orientačního čtení (kg15), všímání si chyb (m16) a seznamování se cizí kulturou (s8), které studenti osmiletého gymnázia používají signifikantně častěji než studenti čtyřletého gymnázia. Signifikantní rozdíly v používání jednotlivých strategií učení u škol pouze s čtyřletým programem a pouze s osmiletým lze nalézt dále také u těchto strategií: kg11, kg15, m14, s6. Ve všech případech jsou dané strategie signifikantně více používány studenty osmiletého gymnázia.

### 3.4 Rozdíly v proměnných souvisejících s používáním strategií

Zjišťovali jsme, zda se studenti gymnázií liší v subjektivně posuzované míře rozvoje jednotlivých řečových dovedností (čtení, psaní, poslech a mluvení) v preferovaném jazyce. Dovednosti byly hodnoceny na škále od 1 (výborné) do 4 (slabé, malé). Použit byl Spearmanův koeficient pořadové korelace, chybějící data byla párově vyřazena. Studenti osmiletého gymnázia se cítili lepší v dovednosti mluvení ( $N = 563$ ,  $R = -0,10$ ,  $p = 0,02$ ). Síla vztahu je malá. Neobjevily se rozdíly ve známkách, uváděné znalosti jazyka, vnímané úspěšnosti v jazyce nebo úspěšnosti ve srovnání se spolužáky.

Zjišťovali jsme také, zda se studenti osmiletého a čtyřletého gymnázia liší v motivaci k učení preferovaného cizího jazyka. Motivace byla zjišťována jako dichotomická proměnná (ano – ne). Pro zjištění vztahu těchto dvou kategoriálních proměnných byl použit Pearsonův chí kvadrát pro každý motivační aspekt. Ptali jsme se na motivace a incentive jako „je pro mne důležité být v jazyce úspěšný, tento jazyk mne moc baví, chci být lepší než spolužáci, máme bezvadnou učitelku nebo učitele, mám přátele, kteří mluví tímto jazykem, chci být lepší než mí spolužáci; zájem o kulturu a literaturu dané země; musím tento předmět absolvovat, abych dokončil/a školu; zájem o tento jazyk; povinná maturita z cizího jazyka; máme v zahraničí partnerskou školu; budu tento jazyk potřebovat pro svou budoucí kariéru; rodiče na mě tlačí, abych se daný jazyk učil/a; potřebuji ho z důvodu cestování; zájem o cizí jazyky celkově“. Studenti také mohli uvést další, vlastní motivaci. Zájem o kulturu ( $\chi^2 = 4,54$ ,  $df = 1$ ,  $p = 0,03$ ) a cestování ( $\chi^2 = 4,78$ ,  $df = 1$ ,  $p = 0,03$ ) byly jedinými motivacemi, v nichž se studenti lišili. Vyšší zájem o cestování se vyskytoval u studentů čtyřletého gymnázia, naopak vyšší zájem o kulturu dané země se vyskytoval u studentů osmiletého gymnázia. Hodnota 2 testu a jeho hladina významnosti závisí na celkovém počtu pozorování (případů) a počtu buněk v tabulce. Velmi malé odchylky relativních četností mezi buňkami v tabulce od očekávaného vzorce jsou signifikantní, když je počet pozorování velký. Rozdíly v motivaci jsme testovali také pomocí korelace, získali jsme shodné výsledky. Zjišťovali jsme také, zda se studenti čtyřletého (3. ročník) a osmiletého (septima) programu liší v předposledním ročníku svého studia v počtu jazyků, které se učí. Vztah je slabý, ale statisticky signifikantní ( $N = 552$ ,  $r = 0,11$ ,  $p < 0,05$ ). Studenti

osmiletých gymnázií se učí více jazyků. Tento vztah platí i tehdy, pokud zkoumáme pouze gymnázia s jedním vzdělávacím programem<sup>4</sup>.

Co se týče dalších zjišťovaných rozdílů, neobjevily se rozdíly v maximální nebo průměrné době učení se preferovanému jazyku. Jelikož hlavním preferovaným jazykem byla angličtina (79 % respondentů), týkají se popisované strategie především angličtiny. V případě anglického jazyka se studenti obou programů nelišili v době, jakou se ho učí, ani ve znalosti jazyka, ani v míře rozvoje jednotlivých dovedností (mluvení, čtení, poslech a psaní). Dovednosti a znalost byly ovšem zjišťovány pouze sebezposouzením studentů. Studenti čtyřletých programů měli statisticky významně horší známky z preferovaného jazyka ( $N = 552$ ,  $r = -0,11$ ,  $p < 0,05$ ), nicméně vztah je velmi slabý. Druhým nejčastějším jazykem, u něhož studenti popisovali strategie učení, byla němčina. Studenti čtyřletého a osmiletého programu se nelišili v uváděné známce, znalosti ani v míře rozvoje jednotlivých řečových dovedností. Lišili se pouze v průměrné době učení se danému jazyku ( $N = 385$ ,  $r = 0,12$ ,  $p < 0,05$ ), nicméně opět se jedná o slabý vztah. Studenti osmiletého gymnázia se učili německy déle. U francouzštiny se studenti osmiletých a čtyřletých gymnázií nelišili v době učení a ve známce, lišili se uváděnou znalostí ( $N = 105$ ,  $r = -0,22$ ,  $p < 0,05$ ) a dovednostmi mluvení ( $r = -0,22$ ), čtení ( $r = -0,26$ ) a psaní ( $r = -0,20$ ), které studenti osmiletých gymnázií hodnotili hůře. Sebehodnocení však může souviset se systematickým podhodnocováním se studentů nebo jinými psycho-sociálními aspekty. U ruštiny se lišili pouze v době učení ve prospěch osmiletých gymnázií ( $N = 97$ ,  $r = 0,45$ ,  $p < 0,05$ ) a na čtyřletých gymnáziích měli naopak lepší známku ( $N = 97$ ,  $r = 0,29$ ,  $p < 0,05$ ). U latiny se lišili pouze v době učení ve prospěch osmiletých gymnázií, a to významně ( $N = 133$ ,  $r = 0,47$ ,  $p < 0,05$ ). Nelišili se u dalších jazyků, včetně španělštiny.

Studenti osmiletých a čtyřletých gymnázií se také nelišili v tom, zda byli někde a na jak dlouho na pobytu v zahraničí, zda se domnívají, že jim pobyt přispěl ke znalosti jazyka. Nelišili se v tom, zda navštěvují jazykové kurzy mimo školu. Nelišili se v tom, zda jim učitel říkal, jak se učit nebo to s nimi procvičoval. Nelišili se v názoru na to, zda se učí efektivně nebo zda se cítí být nadaní na jazyky obecně nebo na jimi preferovaný jazyk. Zanedbatelný rozdíl lze najít u odpovědi na otázku, zda se umí učit ve prospěch studentů osmiletého gymnázia ( $N = 523$ ,  $r = 0,11$ ,  $p < 0,05$ ).

---

<sup>4</sup>U-test podle Manna a Whitneyho:  $N$  (čtyřleté) = 172,  $N$  (osmileté) = 224,  $Z = -3,31$ ,  $p = 0,00$ .

## 4 Diskuse

V celkové míře používání strategií se studenti osmiletého a čtyřletého gymnázia neliší. Zajímavé však je, že odlišnosti nalezneme mezi jednotlivými školami, a to pokud mají pouze čtyřleté studium, nebo pouze osmileté, tj. pokud jsme analýzu provedli bez škol, které nabízejí jak čtyřletý, tak osmiletý vzdělávací program gymnázia. Tyto výsledky interpretujeme tak, že naznačují (ve shodě s výsledky TIMSS a PISA) možné rozdíly ve vzdělávacích výsledcích škol obecně spíše než rozdíly ve vzdělávacích výsledcích studentů osmiletých a čtyřletých gymnázií. V případě našich analýz používání strategií nelze jednoznačně hovořit o vlivu školy na rozdíly v používání strategií, jelikož jsme nerealizovali pozorování ve výuce, obsahové analýzy používaných učebnic ani další zkoumání.

V analýzách nás zajímaly rozdíly mezi osmiletými a čtyřletými gymnázii, proto lze říci, že žádné systematické rozdíly v používání strategií a proměnných souvisejících s používáním strategií učení cizímu jazyku mezi studenty čtyřletých (3. ročník) a osmiletých (septima) gymnázií v Brně se neobjevily. V používání jednotlivých strategií učení se sice u 7 z 85 zkoumaných strategií ukazují signifikantní rozdíly v míře jejich používání u čtyřletého a osmiletého vzdělávacího programu gymnázia, nicméně síla těchto vztahů je slabá, hladina významnosti obvykle větší než 0,01 a výsledky nejsou zcela konzistentní u srovnání gymnázií pouze se čtyřletým a pouze osmiletým programem a u srovnání gymnázií bez ohledu na to, zda nabízejí oba programy současně.

Vzhledem k těmto výsledkům výzkumu si klademe otázku, zda naše hlavní výzkumná otázka po rozdílech v používání strategií a vybraných proměnných souvisejících s používáním strategií mezi studenty čtyřletých a osmiletých gymnázií byla oprávněná a dobře teoreticky postavená. Případná pozitivní odpověď vyplývá z předpokladu, že pokud se na osmiletém gymnázii pracuje s nejnadanějšími studenty a zároveň lze delší dobu a intenzivněji působit na jejich jazykové vzdělávání, je adekvátní klást si otázku, zda studenti osmiletého gymnázia používají strategie více a v širší paletě než studenti čtyřletého gymnázia. Neukazuje se sice, že by se studenti osmiletého gymnázia učili jazyky déle, ale ukazuje se, že se jich učí více. Nicméně vzhledem k tomu, že žádné zásadní rozdíly se v používání strategií a dalších souvisejících proměnných neobjevovaly, nelze v tomto smyslu hovořit o rozdílech ve výsledcích vzdělávání na čtyřletém a osmiletém gymnázii v oblasti kompetence k učení – ve strategiích učení. Z hlediska strategií učení jako

základní složky kompetence k učení se cizímu jazyku se čtyřletý a osmiletý vzdělávací program gymnázia v brněnských podmínkách nelišil, ačkoli by se odlišnosti daly očekávat. Pokud bychom však zjištěné rozdíly mezi gymnázii v používání výše uvedených několika strategií považovali za dostačující (při velkém vzorku je vyšší pravděpodobnost, že vztahy budou signifikantní), bylo by možné výsledky interpretovat odlišně a dojít k závěru, že nepatrné rozdíly se objevují, a to obvykle ve prospěch osmiletého gymnázia.

Závěry směrem k problematice vnější diferenciaci na úrovni sekundárního vzdělávání, především nižšího sekundárního vzdělávání, si na základě výsledků netroufáme čtenářům nabídnout a ponecháváme případné širší závěry na jejich uvážení.

## Poděkování

Výzkum byl realizován ve spolupráci s gymnázii v Brně (jejich profesory, vedením a především studenty) a se studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, kteří se podíleli na sběru dat. Studie vznikla za podpory MŠMT ČR v rámci projektu „Centrum základního výzkumu školního vzdělávání“ s registračním číslem LC06046.

## Literatura

- BEDELL, D. A., OXFORD, R. L. Cross-cultural comparisons of language learning strategies in the People's Republic of China and other countries. In OXFORD, R. L. (ed.). *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives*. Honolulu: University of Hawaii Press, 1996, s. 47–60.
- BIMMEL, P., RAMPILLON, U. *Lernautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23*. München: Langenscheidt, 2000.
- BRUEN, J. Strategies for success: Profiling the effective learner of German. *Foreign Language Annals*, 2001, 34, 3, s. 216–225.
- CHIPMAN, S. F., SEGAL, J. W., GLASER, R. (ed.). *Thinking and Learning Skills. Vol. 2*. Hillsdale: Erlbaum, 1985.
- COHEN, A. D., WEAVER, S. J., LI, T.-Y. The Impact of Strategies Based Instruction on Speaking a Foreign Language. Research Report. Minnesota: Center for Advanced Research in Language Acquisition, 1995. [on-line], [cit. 15. 11. 2005]. ERIC. Dostupné na [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?\\_nfpb=trueERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=cohen+andrewERICExtSearch\\_SearchType\\_0=au\\_pageLabel=ERICSearchResult](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=trueERICExtSearch_SearchValue_0=cohen+andrewERICExtSearch_SearchType_0=au_pageLabel=ERICSearchResult).
- DANSEREAU, D. F. Learning strategy research. In SEGAL, J. W., CHIPMAN, S. F., GLASER, R. (ed.). *Thinking and Learning Skills*, sv. 1, s. 209–239. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1985, s. 1–29.
- DÖRNEY, Z. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah: Erlbaum, 2005.

- GREEN, J. M., OXFORD, R. L. A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 1995, 29, s. 261–297.
- GREGER, D. Koncept spravedlivosti a diferenciacie žáků. In WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 2. díl. Brno: Paido, 2004, s. 362–370.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998.
- MATĚJČ, P., STRAKOVÁ, J. *Nerovné šance na vzdělávání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006.
- MISSLER, B. Previous experience of foreign language learning and its contribution to the development of learning strategies. In DENTLER, S., HUFESISEN, B., LINDEMANN, B. (ed.) *Tertiär- und Drittsprachen: Projekte und empirische Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenburg, 2000.
- 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., STEWNER-MANZANARES, G., KÜPPER, L., RUSSO, R. Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 1985, 35, 1, s. 21–46.
- OH, J. Learning strategies used by university EFL students in Korea. *Language Teaching*, 1992, 1, s. 3–53.
- 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. 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.
- OXFORD, R. L. Language learning strategies: An update. *ERIC Clearinghouse on Language and Linguistics* [on-line], 1994. [cit. 3. 10. 2002] Dostupné na [http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digest](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digest).
- 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.
- OXFORD, R. L., EHRMAN, M. E. Adults' language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States. *System*, 1995, roč. 23, č. 3, s. 359–386.
- PISA – *Programme for International Student Assessment*. [on-line], [cit. 1. 9. 2009] Dostupné na <http://www.pisa.oecd.org> nebo česká verze: [www.uiv.cz](http://www.uiv.cz).
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G)*. Praha: VÚP, 2007. [on-line], [cit. 31. 8. 2009]. Dostupné na [http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPG-2007-07\\_final.pdf](http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPG-2007-07_final.pdf).
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VUP, 2007. [on-line], [cit. 1. 9. 2009] Dostupné na [http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf).
- RUBIN, J., WENDEN, A. (ed.) *Learner Strategies in Language Learning*. Herefordshire: Prentice Hall International, 1987.
- SHMAIS, W. A. Language learning strategy use in Palestine. *TESL-EJ*, 2003, roč. 7, č. 2.
- TERCANLIOGLU, L. Exploring gender effect on adult foreign language learning strategies. *Issues in Educational Research*, 2004, 14.

- TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study*. [on-line], [cit. 1. 9. 2009] Dostupné na <http://nces.ed.gov/timss/> nebo české zprávy: [www.uiv.cz](http://www.uiv.cz).
- TOMÁŠEK, V. a kol. *Výzkum TIMSS 2007. Obstojí čeští žáci v mezinárodní konkurenci?* Praha: ÚIV, 2008.
- VLČKOVÁ, K. Genderové rozdíly v používání strategií učení cizímu jazyku In JANÍKOVÁ, V. *Autonomie v procesu učení a vyučování cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2005. s. 75–81.
- VLČKOVÁ, K. *Strategie učení cizímu jazyku. Výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivita na gymnáziích*. Brno: Paido, 2007.
- WHARTON, G. Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning*, 2000, 50, 2, 203–244.
- WONG-FILLMORE, L. Individual differences in second language acquisition. In WONG-FILLMORE, L. A KOL. (ed.) *Individual Differences in Language Ability and Language Behaviour*. New York: Academic Press, 1979.
- YANG, N. D. *An Investigation of Taiwanese College Student's Use of English Learning Strategies*. Research Report. Taiwan: National Taiwan University, 1994.

VLČKOVÁ, K. Srovnání používání strategií učení cizímu jazyku u studentů osmiletých a čtyřletých gymnázií. *Pedagogická orientace* 2009, roč. 19, č. 4, s. 51–73. ISSN 1211-4669.

**Autorka:** Mgr. et Mgr. Kateřina Vlčková, Ph.D., Centrum pedagogického výzkumu, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: [vlckova@ped.muni.cz](mailto:vlckova@ped.muni.cz)