

FILOSOFICKÁ FAKULTA UNIVERZITY KARLOVY

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2008

Jan SVÁROVSKÝ

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

**ROZVOJ UČEBNÍ AUTONOMIE JAKO OSOBNOSTNÍ KVALITY
(se zaměřením na výuku cizích jazyků)**

**DEVELOPMENT OF LEARNING AUTONOMY AS A PERSONALITY
QUALITY
(focused on language teaching)**

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Hana Krykorková, CSc.

Vypracoval:

Jan Svárovský

Praha 2008

Prohlašuji, že diplomovou práci jsem vypracoval samostatně za použití uvedené odborné literatury.

Ve Staré Boleslavi dne 27. 3. 2008

Podpis

Poděkování:

Velmi rád bych poděkoval PhDr. Haně Krykorkové, CSc. za odborné vedení diplomové práce, cenné rady, milou spolupráci a trpělivost.

Poděkovat bych chtěl i manželce, rodině, přátelům a kolegům za podporu, kterou mi po celou dobu studia poskytovali.

Obsah

I. Teoretická část A

Úvod.....	6
1. Učební autonomie - její vymezení, obecně teoretické přístupy.....	8
1.1. Definice učební autonomie.....	9
1.2. Vybrané teorie učení, které ovlivnily pohled na učební autonomii.....	10
1.3. Některé zajímavé pedagogické přístupy s prvky autonomie.....	14
2. Vybrané možnosti podporující rozvoj žákovy autonomie.....	16
2.1. Osobnostní předpoklady pro rozvoj žákovy autonomie.....	16
2.2. Účinné postupy pro rozvíjení žákovy autonomie.....	28
3. Využití učebních stylů pro diagnostiku učebních způsobilostí - základu učební autonomie.....	39
3.1. Dispozice.....	39
3.2. Druhy diagnostik.....	40
3.3. Metody diagnostiky stylů učení.....	42
3.4. Dotazník a jeho struktura.....	48
4. Učební styly a možnosti jejich ovlivňování.....	49
4.1. Typy a žáků a jejich styly.....	49
4.2. Ovlivňování stylů učení.....	51

II. Teoretická část B – zaměřená na výuku cizích jazyků.

1. Metody cizojazyčné výuky podporující principy autonomie žáka.....	53
1.1. Tradiční metody.....	53
1.2. Alternativní metody.....	54
1.3. Jazyková propedeutika.....	64
1.4. E-learning.....	64
2. Rada Evropy a výuka jazyků.....	66
2.1. Evropské jazykové portfolio.....	66
2.2. Diagnostický test DIALANG.....	67
Závěr.....	6

III. Empirická část – Diagnostický projekt

Úvod.....	69
1. Vyhodnocení dotazníku stylu učení.....	70
1.1. Práce s dotazníkem – praktické kroky.....	71
1.2. Vyhodnocení výsledků.....	71
2. Doplnující otázky.....	81
3. Diskuse nad výsledky dotazníků a odpověďmi na doplňující otázky.....	86
4. Doporučené metody „jak se učit“ podporující rozvoj osobní autonomie.....	88
4.1. Metody obecné charakteru.....	88
4.2. Metody pro učení se cizímu jazyku.....	97
4.3. Práce s Evropským jazykovým portfolioem.....	101
Soupis použité literatury.....	102
Přílohy	

I. Teoretická část A

Úvod:

Současná doba klade velké nároky na žáky, ale i na lidi, kteří už dávno opustili školní lavice. Neustálý rozvoj moderních technologií a z něj vyplývající nové možnosti pro jednotlivce, firmy a různé další instituce s sebou nese zvyšující se nároky na vědění, dovednosti-klíčové kompetence jako jsou například odpovědnost, spolehlivost, myšlení a učení, řešení problémů a tvořivost, samostatnost a výkonnost, komunikace a spolupráce, zdůvodňování a hodnocení apod.

Jen malá část obyvatel rozvinutých zemí si může dovolit neučit se novým věcem a využívat znalosti ze školy a následně jen z praxe.

Požadavky školy, trhu práce, strach ze ztráty zaměstnání, ale i činnosti ve volném čase jsou silnými motivy pro další sebevzdělávání. Práce zaujímá v žebříčku hodnot vysokou příčku a má zásadní vliv na vnímání naší identity a společenského postavení.

Mezinárodní organizace (OECD, UNESCO aj.) si tuto novou realitu uvědomily a změnily požadavek celoživotního vzdělávání na požadavek **celoživotního učení** (lifelong learning).

V Helsinkách vychází od roku 1997 specializovaný časopis Lifelong Learning in Europe. Mluví se o **učící se společnosti**. Jedinec je nucen několikrát za život změnit svou kvalifikaci, jsme společnost, která se učí celý život.

Být odborně stále na výši nutně vyžaduje se stále vzdělávat. S důrazem kladeným na celoživotní učení nabývají na významu koncepce a teorie, které se zabývají autoregulací a **autonomií žáka**.

Škola sama o sobě není s to obsáhnout zprostředkování potřebných znalostí, dovedností a jiných dispozic, které bude člověk v průběhu života potřebovat. Je proto nutné naučit „se učit“.

Nejedná se o zcela nový problém, ale spíše se ukazuje jeho naléhavost, protože jsme nazýváni společností vědění a nároky na nás kladené lze zvládat jen díky schopnosti **autoregulovat** svoje učení. Škola by měla položit základy pro celoživotní učení. Žáci potřebují mít kompetenci umět se učit.

Je nezbytné změnit přístup k procesům učení a vyučování. To se týká zejména autonomie žáka. Není to již pouze učitel, který řídí vyučování a učení, ale ve zvýšené míře samotný žák. On by měl přebrat odpovědnost za svoje učení a stát se nositelem procesu učení.

Měl by se stát subjektem učení, tím by se změnil tradiční paradigma vyučování, kde učitel je subjektem a žák předmětem učení.

A to není nic snadného, zvláště s přibývajícím věkem a s tím spojenými zvyšujícími se nároky každodenního života. Ale máme zde přeci systém vzdělávání od předškolních zařízení až po vysoké školy a tam se lidé učí novým věcem a po tolika letech strávených ve škole z nich musí být experti na učení... Ano víme, že tomu tak není, spíše opak je pravdou.

Americký pedagog **B.I. Pitkin**¹ ve své knize **Umění učit se** říká: „Lidé nového věku se musí buď učit nebo zahynout. Dnešní svět se pohybuje rychleji, rychleji se mění a stává se stále složitějším, proto se lidé musejí přizpůsobovat rychlým obrátům situace a osudu, jak už mnoho lidí dnes činí. Musejí se učit neznámým věcem, a to někdy s překotným spěchem. Války, burzovní krachy, převratné vynálezy, celní války, průmyslové krize a všechno to ostatní moderní šilenství toho od nás vyžadují. Vzdělání, jak se na ně díváme, je dobrá věc. Ale většina z nás potřebuje daleko více umění, jak se učit, než vzdělání.“ **New York City 1936.**

I po více než 70 letech stojí před pedagogikou stejná výzva. Jednou z odpovědí či cest by mohla být tzv. **učební autonomie**. Dosáhnout učební autonomie se podaří jen málo lidem. Proč tomu tak je, když ve škole strávíme v průměru nejméně 9 až 12 let?

Myšlenka autonomie se dá se nalézt už ve starověkých textech. Například ve **Starém Zákoně** v knize **Příslaví** ve 22. kapitole v 6. verši je napsáno: „Zasvěť chlapce do jeho cesty, neodchýlí se od ní, ani když zestárne. Zde považuji zaklíčové sloveso „zasvětit“, je to více než jen transmisivní způsob vyučování a dále přivlastňovací zájmeno „jeho“. Jeho cesta znamená něco co je mu vnitřně blízké, v čem je obdarován.

Mnoho lidí dělá v životě něco, co jim právě není vnitřně blízké a k čemu se ani necítí povolání. **Plátón**² v **Ústavě** říká: „...protože žádné nauce se nemá člověk svobodně učit způsobem otrockým...v duši nemá trvání žádná nauka jí vnucená“ Dále zde říká: „ nezacházej s dětmi při učení násilně, nýbrž ať se učí hravě, abys také lépe mohl pozorovat, k čemu se kdo svou přirozeností hodí“.

Významný římský řečník **Quintilianus**³ v jednom ze svých děl sděluje: „...nemají pravdu ti, kdož si stěžují, že jen málokterým jedincům je dopřáno chápat vyučování...právě naopak: většina lidí je schopná přemýšlet a učit se...když se u dětí projevují schopnosti, jež věkem vyhasnou, není to dáno přirozenou povahou věci, nýbrž nedostatkem péče..“

Komenský⁴ ve **Všenápravě** říká: „Musíme směřovat bez výhrady k tomu, aby se lidskému pokolení vrátila svoboda myšlenková, svoboda náboženská a svoboda občanská. Svoboda, tvrdím, je nejskvělejší statek, stvořený spolu s člověkem a od něho neodlučitelný...“

V **Analytické didaktice**⁵ dále píše: „lidská přirozenost jest svobodná, miluje činnost z vlastní vůle a děsí se nucení. Tak chce být vedena k tomu, k čemu směřuje, a nechce býti vlečena, strkána nebo nucena“.

Výše uvedené texty s autonomií úzce souvisí, protože myšlenka svobody je ve vyučovacím procesu zásadní, jelikož v pedagogice nejde jen o rozměr kognitivní, ale i sociální.

V této teoretické části bych se chtěl pokusit definovat učební autonomii a popsat některé z důležitých teorií a přístupů k učení, které ovlivnily pohled na učební autonomii a také způsoby jak je možné učební autonomie dosáhnout.

1 Viz. Pitkin, 1936,s.6

2 Viz. Kučera, Štverák (in Chrestomatie z dějin pedagogiky) 1999, s. 42

3 Viz. Kučera, Štverák (in Chrestomatie z dějin pedagogiky), 1999, s. 62

4 Viz. Kumpera, 2004, s. 95

5 Viz. Kumpera, 2004, s. 97

V Bílé knize⁶ je uvedena jako jedna z funkcí vzdělávací soustavy rozvoj osobnosti, který úzce souvisí s rozvojem učební autonomie.

Píše se zde: “Rozvoj osobnosti, který zahrnuje kultivaci a podporu seberealizace každého jedince a co největší rozvinutí a uplatnění jeho potenciálu. Vzdělávání má vybavit člověka tak, aby uměl uplatňovat svá práva a současně plnit povinnosti svobodného občana v demokratické společnosti. Rozvoj člověka představuje základní cíl, který je nezbytný nejen z jedince, ale i společnosti. Celkový tvůrčí potenciál obyvatel každé země je vždy hlavním zdrojem jejího rozvoje.”

1. Učební autonomie-její vymezení, obecně teoretické přístupy.

Učební autonomie je termín, který se začal objevovat v posledních desetiletích zvláště v oblasti výuky cizích jazyků v souvislosti s tzv. komunikativním přístupem, jenž vyžaduje zásadní změnu v pojetí rolí učitele a učícího se.

Tato změna se neobjevila sama od sebe, ale souvisí s požadavky, které jsou kladeny na lidi v moderní společnosti. Dalo by se říci, že dochází ke změně starého modelu moci a autority ve škole, který nemůže v nové době obstát.

K této změně nejdříve docházelo v 60. letech v západních zemích, kde můžeme tehdy hovořit o svobodě. O to více je potřeba prvky autonomie zavádět do výuky v postsocialistických zemích, kde pojetí moci, autority, svobody, autonomie bylo překrouceno komunistickou ideologií a stále žijí generace, které tímto systémem školství prošly a byly jím v tomto ohledu negativně ovlivněny.

Jedna z možností jak nastínit autonomii je říci, co autonomie není. Nemůžeme mluvit o autonomii v případě, kdy veškerá zodpovědnost za učení leží na učiteli. Rodiče svěří dítě do péče školské instituce a očekávají, že ho tam pedagogové dovedou k určitému víceméně ideálnímu obrazu žáka, protože to je úkol školy...

Je to jen zčásti pravda. Současný model školy je silně ovlivňován státem, který si nárokuje zodpovědnost za vzdělání, má k tomu nástroje v podobě zákonů, ministerstva a jeho orgánů.

Můžeme říci, že je to přirozený proces související historicky s rozvojem moderní společnosti a rolí státu. Ale na druhé straně způsob fungování tohoto systému, který v sobě ukrývá obrovský potenciál, vede k tomu, že se často vytrácí jeden z důležitých atributů učení a to je radost z poznávání. Ten, kdo rád poznává, je otevřený učení se i v produktivním/pozdějším věku.

Zkušenost se současnou školou a jejími nároky a metodami (převážně frontální učení) a způsobem hodnocení, spíše většinu lidí odrazuje od dalšího sebevzdělávání, jenž je považováno za dobrou věc, ale spojené s námahou, obětmi časovými apod. K učební autonomii je potřeba odvahy. Učitelé musí přistoupit ke změně paradigmatu ve vyučování. Žák musí také nést zodpovědnost za své učení.

6 Viz. Bílá kniha, 2006

Pokud učitel začne vést ⁷ studenty k učební autonomii, pak riskuje to, že ho budou považovat za nekompetentního, divného, snažícího se zavést novoty. Bude jim nepříjemné, že se vzdává svých pravomocí a povinností „odučit látku“ tak, jak jsou zvyklí.

Jak bychom mohli definovat učební autonomii?

1.1. Definice učební autonomie.

Francouzský pedagog **Holec** z Univerzity v Nancy (1991) mluví o autonomii žáka jako o „*schopnosti převzít zodpovědnosti za vlastní učení*“.⁸

Podle **Bensona a Vollera** (1997) může být autonomie definována pěti různými způsoby:

- situace, kdy se žák učí úplně sám*
- soubor dovedností, které se dají naučit a využívat v rámci autoregulovaného učení*
- vrozená schopnost, která je potlačena institucionalizovaným vzděláváním*
- uplatnění zodpovědnosti žáka za vlastní učení*
- právo žáka určovat směr vlastního učení*

Mluvíme - li o odpovědnosti za vlastní učení, neznamená to automaticky zbavení učitele odpovědnosti za jeho podíl na vyučování. Naopak role učitele je v tomto procesu nezastupitelná. Učební autonomie je především **dynamický proces** vyžadující pedagogické intervence a ne statický produkt získaný jednou provždy.

O autonomii se dá říci, že je také **sociální proces**, je to také proces redistribuce moci, můžeme zde mluvit o konstrukci poznání a změně rolí účastníků výuky. Ze strany odborníků neexistuje na učební autonomii jednotný názor.

Žák přebírá aktivní roli v procesu učení, nereaguje pouze na stimuly ze strany učitele. V této koncepci není učení pouhým memorováním faktů, ale jedná se o konstruktivní proces, který se skládá z aktivního hledání smyslu v různých událostech. Objevují se však i kritické hlasy odborníků, kteří tvrdí, že se jedná o „romantický ideál“ neodpovídající realitě.

7 Viz. Janíková, Vlčková, 2006, s. 124

8 Viz. Janíková, Vlčková, 2006, s. 124

V pedagogicko-výchovném procesu docházelo a stále dochází ke změnám v chápání vztahů, cílů a učebních procesů.

Zde bych rád zmínil některé teorie učení, které přispěly k tomuto vývoji.

1.2. Vybrané teorie učení, které ovlivnily pohled na učební autonomii.

Od konce 19. století se uskutečnilo mnoho výzkumů učení a na jejich základě vzniklo množství jeho teorií. Přístupů, které se snaží přispět k řešení a rozvoji aspektu poznání, je celá řada. V mnoha pojednáních domácích i zahraničních autorů nacházíme myšlenku, že proces učení a poznání je determinován určitými způsoby, preferencemi a strategiemi. V průběhu času teorií vzniklo velké množství a proto bych chtěl poukázat jen na ty nejvýznamnější, na ty které značně ovlivnily pohled na učební autonomii.

Jedním z nejstarších směrů v oblasti učení je v americké psychologii tzv. teorie o vzniku představ-asociací. Do popředí zájmu se dostával především způsob osvojování komplexních představ. Teoretikové tohoto směru se obecně shodovali v tom, že k takovému osvojení je potřeba jednak dotyku smyslových počítků či jednoduchých představ a opakování těchto setkání. Někteří z nich mluvili i „mentálním soustředění“ jako o nezbytné podmínce pro osvojování nových představ na základě asociace.

Asocianistická psychologie poměrně dobře vystihovala nejjednodušší formy učení a to zvláště osvojování vědomostí a jednoduchých senzomotorických reakcí.

Herrman Ebbinghaus (1850-1909) byl německý psycholog a vycházel z asocianismu. Jeho výzkum učení měl zásadní význam pro pochopení fungování paměti, zvláště paměti pro slovní zásobu. Zpočátku zkoumal učení se básním, později přešel k osvojování slabik, které nedávají smysl. Šlo mu o to, aby vyloučil smysl látky, myšlení a předchozí zkušenosti pokusných osob, aby izoloval čistou funkci paměti.

Sledoval, kolik je potřeba času k osvojení látky s různým obsahem, jak probíhá zapomínání v průběhu času, jak opakování působí na zapomínání apod. Jeho práce položila základy psychologie paměti a pro zkoumání jednoduchých forem učení se pojímům. I přes určité zjednodušené chápání problematiky učení se dá říci, že Ebbinghausovy pokusy spíše potvrdily tezi, že text, kterému rozumíme, se naučíme rychleji a trvaleji než text, který nám nedává smysl.

Na jiném přístupu k učení pracoval **Edward Lee Thorndike** (1874-1949). Ten navázal na rozvíjející se biologii a vyšel z předpokladu, že učení člověka probíhá podle stejných zákonů jako učení u zvířat. Je to učení „pokusem a chybou“ (hledání a nalezení). Při dalších opakováních se v experimentu snižuje počet chyb a zkracuje se doba potřebná k řešení. To se upevňuje opakováním a následnou odměnou. I když své názory na učení pozměňoval, zákon účinku zůstal jeho hlavním momentem teorie učení.

Proti asocianismu a také Thorndikovi vystoupila **celostní psychologie**, psychologický směr rozvíjející se kolem roku 1920-1930. Její představitelé kritizovali jednostranně analytické zaměření asocianistů na psychické „prvky“. Zdůraznili, že celek je více než souhrn částí; podstatný význam má uspořádání a struktura částí (Gestalt=tvar).

Jedním z nich byl **Wolfgang Kohler** (1887-1967) podstatný význam do pedagogické psychologie přinesly jeho pokusy se šimpanzi (mimo klec byl umístěn banán a k jeho dosažení bylo potřeba použít klacku)⁹. Je to možné považovat za metodu pokusů a chyb. Podle Kohlera je však podstatný okamžik vzhledu do situace, nalezení způsobu řešení, pochopení. Podle celostních psychologů není podstatné mechanické opakování, ale pochopení vztahu, myšlení.

Další z řady teorií je tzv. pozitivismus:

Pozitivismus vychází z předpokladu, že poznání odráží objektivní realitu. Orientuje se na pozorování a experiment, fakta, která nelze empiricky ověřit, odmítá. Používá hlavně kvantitativní nástroje-měření. Základními pojmy jsou *redukcionismus*-vytváření zjednodušených modelů, důraz na opakovatelnost výsledků (výsledky výzkumu musí být za stejných podmínek zjištěny jiným vědcem) a metoda *falzifikace hypotéz*.

Podle této metody lze vyvrátit (falzifikovat) teorie a hypotézy v empirických vědách jediným protipříkladem, protože nemohou být nikdy zcela potvrzeny. Pozitivismus spíše udržoval tradiční představu „třídy“, kde učitel je nositel poznání a moci a žákům je toto poznání jím předáváno.

Ale na druhou stranu zde byl prosazován názor, že poznání je účinněji získáno pokud je objeveno, než předáno. A k tomu zde byl používán model *testování hypotéz*. Významným představitelem pozitivismu byl **K.R. Popper**, který byl také znám jako nepřítel totality v jakékoli podobě a zastával se svobody myšlení a bádání, tak nezbytné pro rozvoj autonomie jedince.

Velký vliv na chápání učební autonomie měla teorie tzv. konstruktivismu:

Konstruktivismus by se dal nazvat interakční teorií překonávající jednostrannost empirismu a nativismu. V didaktice rozlišujeme několik proudů tohoto směru a zde zmíním dva z nich a to kognitivní a sociální:

Kognitivní konstruktivismus-vychází z předpokladu, že poznávání se děje konstruováním tak, že si poznávající subjekt spojuje části informací z vnějšího prostředí do smysluplných struktur a provádí s nimi mentální operace podmíněné odpovídající úrovni jeho kognitivního vývoje. Vychází z genetické epistemologie **J. Piageta** a kognitivní psychologie **J.S. Brunera**.

Jean Piaget (1896-1980) byl švýcarský psycholog, který se věnoval výzkumu vývoje dítěte, zvláště jeho myšlení. Jeho výzkum přinesl cenné výsledky pro praxi vyučování, učení a rozvíjení intelektu. Je zakladatelem tzv.- ženevské školy. Podle něj děti řeší problémy jiným způsobem než dospělí. Nejprve řeší problém vnější manipulací s předměty, pak přecházejí k hlasité, vnější řeči a od ní teprve k vnitřnímu procesu.

Pokud toto nerespektujeme, ztížíme dítěti dosáhnout té formy, kterou postupují dospělí. Předškolní věk je podle ženevské školy charakterizován jako předoperační období, kdy dítě ještě nemá rozvinutý systém logických operací. Dítě v tomto věku sice chápe vztahy a řeší problémy,

9 V autorově biografii umístěné na internetu jsou k vidění zajímavé fotografie, pořízené při těchto pokusech- webová adresa: www.wkpcr.de

ale prostřednictvím manipulace s předměty. Soustředí se na jednu nápadnou vlastnost vnímaných předmětů (např. barva).

Přibližně od sedmi do jedenácti let je dítě ve stadiu „konkrétních operací“ - chápe identitu (po přesypání korálků do sklenice jich zůstane stejně a zdůvodnění mají, že jsme nic nepřidali ani neubrali), dokáže spojit různé aspekty a poznávací procesy a dá se zde hovořit o vratnosti a reverzibilitě pohybových manipulací a myšlenkových operací.

V jedenácti až dvanácti letech se dítě dostává do stadia abstraktních či formálních operací.

Pro lepší přehled uvádím tyto stádia podrobněji:

- 1. období senzomotorické inteligence 0-2 roky**
- 2. období symbolického a předpojmového myšlení - od 2 – do 4 let**
- 3. období názorného myšlení – od 4 -7 nebo 8 let**
- 4. období organizace konkrétních operací – od 7 – 12 let**
- 5. období formálních operací – od 12 - adolescence**

Ve vývoji působí zrání, učení, přenášení sociální zkušenosti a ekvibrace - vytváření rovnováhy mezi jednotlivými činnostmi, zvláště mezi operacemi, které se navzájem doplňují a jsou vratné.

Odborníci se zabývali převážně dvěma aspekty piagetovské teorie. Jeden aspekt se týkal stadií vývoje dítěte a druhý aspekt interakcí, jimiž subjekt konstruuje své poznání a rozvíjí se v celkovém procesu autoregulace a adaptace na své okolí.

Jean Piaget spolu s **Gastonem Bachelardem** se významně podíleli na konstruktivistických výzkumech učení. Jejich myšlenky zásadně ovlivnily pohled na vývojovou psychologii a pedagogické výzkumy.

V konstruktivistických teoriích poznání hrají důležitou roli tzv. *prekoncepty*. Prekoncepty jsou poznatky, které si daný jedinec přináší a které už byly vytvořeny dříve. Jsou to nástroje nutné ke konstrukci poznání. Jsou neustále přebudovávány a nové poznání je začleněno do předcházejících struktur. Hovoří se zde o tzv. kognitivních mostech.

V analogii s biologickými jevy seskupuje Piaget tyto mechanismy pod pojem „*asimilace*“. Použil zde termíny *akomodace* a dále *reflektující abstrakce*. Žák dovoluje, aby do jeho vlastní kognitivní struktury vstoupila realita vnějšího světa. Nové informace jsou zpracovávány v závislosti na dřívějších poznacích, avšak tyto informace zároveň proměňují schémata myšlení.¹⁰

Sociální konstruktivismus-vychází z prací o sociální dimenzi učení a klade důraz na sociální interakci a kulturu v procesu konstrukce poznání. V didaktice se uplatňuje hlavně v kooperativním učení. Vychází z prací **A. Bandury** a **L.S. Vygotského**.

A. Bandura si povšiml, že lidé se naučí mnoha věcem tak, že si za model zvolí jiné osoby. Představil interakční *sociokognitivní teorii*, která vysvětluje vztahy mezi prostředím, aktivitou (činností) a myšlením. Sociální zde znamená, že myšlení a činnost jsou hluboce sociálními jevy,

10 Dle. Bertrand, 1998

slovo kognitivní znamená, že naše motivace, emoce a činnost jsou významně ovlivňovány kognitivními procesy.

Hlavními principy této teorie jsou:

Vzájemný vliv činitelů – zde myslí vzájemný vliv sociokulturních faktorů, osobnostních rysů a vzorců chování. Tyto skupiny na sebe vzájemně působí při rozvoji poznání a během činnosti.

Nepřímé (zástupné) učení – člověk je schopen se učit nepřímo, jen pouhým pozorováním výsledků činnosti druhých lidí.

Symbolická představa – díky ní si můžeme udělat obraz o své budoucnosti, klást si cíle a jednat právě podle představy o tom, co by se mohlo dít v budoucnosti.

Vnímání své vlastní účinnosti – aby člověk dosáhl úspěchu musí v něj věřit, učení a činnost jedince závisejí na tom, co si myslí o svých vlastních schopnostech.

Autoregulace – člověk má schopnost ovlivňovat, regulovat sám sebe, je schopen jednat v souladu se svými potřebami a přizpůsobovat povahu své činnosti dle jejích výsledků. Může pozorovat sám sebe, analyzovat i svůj způsob myšlení a modifikovat své vlastní vjemy a činnost. Dá se hovořit o tzv. „metapoznání“.

Vytváření vzorů – člověk se může učit jednak prostřednictvím napodobování jiných lidí, ale také na základě výsledků svého vlastního chování inspirovaného modelem.¹¹

L.S. Vygotskij (1896-1934) vychází ze skutečnosti, že učení dítěte začíná dávno před učením ve škole. Každé učení, s nímž se dítě setkává ve škole má vždy prehistorii. Školní učení nezačíná z ničeho, ale vždy mu předchází určité stadium vývoje dítěte před vstupem do školy. Školní učení vnáší do vývoje dítěte něco zcela nového. Učení a vývoj se nesetkávají poprvé až ve škole, ale jsou započaty už od prvních dnů života dítěte.

Vygotskij vymezuje zhruba dvě úrovně vývoje dítěte. První z nich je úroveň aktuálního vývoje dítěte, jíž rozumí takovou úroveň psychických funkcí dítěte, která se vytvořila na základě již dokončených cyklů jeho vývoje. Druhá zóna je velmi podstatná a je to tzv. zóna nejbližšího vývoje, která se stala ústřední myšlenkou jeho teorie o vztahu vývoje a učení.

Tato zóna označuje vzdálenost mezi dvěma rovinami: mezi současnou úrovní vývoje, které odpovídá schopnost žáka řešit problémy samostatně, a úrovní vývoje, kdy žák je schopen řešit problémy s pomocí někoho jiného. Existence této zóny je postavena na dvou principech – na možnosti rozvoje a rovněž na nezbytnosti sociokulturního zprostředkování.

Vygotskij klade důraz na vliv vnějšího prostředí, zvláště na mezilidské vztahy. Ty vedou ke stimulaci dítěte k učení. Učení nemá být na chvostu vývoje (tedy jenom se přizpůsobovat zrání), ale má vývoji razit cestu. Hlavními principy jeho teorie jsou:

Zóna nejbližšího vývoje

Vztah mezi vývojem a učením

Sociokulturní zprostředkování¹²

11 Dle. Bertrand, 1998

12 Dle. Bertrand, 1998

Americký psycholog **J.S. Bruner** se také odkazuje na Vygotského. Podle Brunera je lidské já utvářeno světem, ve kterém žije a lidé jsou kulturními a sociálními aktéry. „Já“ interpretuje svět a tato interpretace se rodí ve spolupráci s jinými lidmi. Učení se dle něj nemusí nutně jen zakládat na dosažené úrovni psychického vývoje dítěte, ale zabíhá „dopředu“, a je nejdůležitějším činitelem podílejícím se na formování psychických procesů.

Staví se proti tradičnímu pojetí vyučování jednotlivým vyučovacím procesům a těžiště se pokouší přenést ze souboru fakt řazených vedle sebe bez viditelné souvislosti, do teorie, principů a základních pojmů. Ty jsou pro něj hlavní konstrukcí učebního předmětu, o kterou se opírají jednotlivá fakta i jednotlivé dílčí pojmy.

Tato změna pojetí učebních předmětů klade velké nároky na myšlení žáků a vyučování se do značné míry stává školou logického myšlení. Škola se v tomto pojetí má stát školou objevování.

Brunerův přínos do problematiky „formálního učení“ je také zajímavý. Jeho názor je ten, že při náležitém učení je možné dosáhnout rozsáhlého obecného přenosu a že správné učení při optimálních podmínkách vede k tomu, že se „žák naučí, jak se učit“.

Jde o pochopení a využívání struktury učiva k poznávání vztahů mezi věcmi. Vyučování struktury vědomostí a učení se této struktury a nejen prosté osvojování faktů a technik je ústředním momentem v klasickém problému přenosu. Takový způsob učení v sobě obsahuje mimo jiné i návyky a dovednosti, které žákům dovolují využít toho co už znají.

1.3. Některé zajímavé pedagogické přístupy s prvky autonomie.

Substancionální pojetí učebního procesu

Autonomie je chápána jako obsah/koncept v němž není žák/ učící se jedinec objektem vzdělávacího a výchovného působení, ale subjektem své vlastní vzdělávací cesty.

Žák se stává se z objektu učení subjektem procesu. Jiří Pelikán mluví ve své knize *Pomáhat být o substancionálním pojetí učebního procesu*. Jde o změnu vzájemného působení učitele a žáka z kompetitivního na substancionální.

Kompetitivní pojetí je založeno na bipolárním vztahu. Učitel a žák jsou zde vlastně soupeři. Učitel usiluje o adaptaci žáka na své požadavky a představy a žák se snaží o splnění se těchto požadavků nebo jejich vyhnutí.

Pro substancionální pojetí je charakteristické:

- konfrontace mezi učitelem a žákem není tím hlavním, ale jde o zaměření na oblast společného zájmu, na podstatu (substanci) dané situace a nepřímo i vztahu mezi oběma subjekty
- vztah mezi učitelem a žákem není vztah mezi subjektem a objektem, ale navzájem se respektují a spolupracují
- v tomto působení jde o nepřímé pedagogické působení učitele na žáka, jde o vyvolání zájmu o učební látku-substanci.

- žák v určitém stádiu učení začne vnímat, že potřebuje pomoc pedagoga a tím dochází ke spolupráci¹³

Autonomní principy pedagogiky Marie Montessori.

Myslím, že zajímavým přínosem ve zkoumání učební autonomie jsou i principy pedagogiky Marie Montessori.

Hlavní myšlenkou je zde „Pomoz mi, abych to dokázal sám“. Zásadní rozdíl mezi tradičním způsobem výuky a systémem Montessori spočívá v tom, že učitel neučí v klasickém slova smyslu-tzn. že je ten, kdo je chytřejší, více toho ví, vyučuje a poté chce, aby to dítě převzalo a naučilo se.

Role učitele v Montessori škole je odlišná. Učitel je zde hlavně proto, aby dětem pomohl objevovat, aby podpořil jejich schopnosti, tvořivost, jejich přirozený zájem o okolní svět. Jeho úkolem je nenásilné vedení, s tím, že dítě musí mít dostatečnou možnost výběru.

Musí být výborný pozorovatel, aby věděl, kdy je dítěti potřeba pomoci a kdy naopak je nechat pracovat samostatně nebo ve skupině dalších dětí.

Prostředí v Montessori učebně je typické svou připraveností a inspirativností. Je zde velké množství rozmanitých pomůcek, které postupují v logickém sledu, stimulují a aktivizují nejdříve smyslové vnímání, poté vedou k rozvoji abstraktního myšlení a mají v sobě zabudovanou i možnost kontroly správnosti, aby dítě dokázalo samo zjistit, kde udělalo chybu, a nespolehalo tak na kontrolu učitele, ale především na sebe.

Učitel nabízí žákům téma práce nebo úkol, ale respektuje je, když se jejich činnost vyvine jiným směrem. Tato zásada klade vysoké nároky na učitele, na jeho osobnostní kvality.

Učitel musí umět naslouchat a až potom se ptát, nesmí dítě vyrušovat, když pracuje, dokonce ani když vidí, že dělá chyby, protože i chyba je důležitým zdrojem informací, má tedy počkat, jestli dítě na svou chybu nepřijde samo, a pomoci, až když je o to požádán.

Je však klíčové vybudovat v dítěti důvěru a pocit opory, aby vědělo, že se na jeho pomoc může kdykoli spolehnout. Učitel také dohlíží na výběr pomůcek.

Pomůcky mohou splnit svůj účel tehdy, když jsou dětmi využívány postupně v logické návaznosti a ve fázi, kdy již mohou v práci uspět. Učitel dává pozor na to, aby dítě nezaživalo frustraci z marného úsilí, žák má naopak zažívat radost a uspokojení, protože jsou přirozenější motivací než přísnost a dřina.

Pocit bezpečí, klid a vzájemná ohleduplnost, ticho podporující soustředěnou práci, schopnost spolupráce, vzájemné tolerance a lásky-to jsou hodnoty, ke kterým jsou děti v Montessori třídách vedeny.

Klasické domácí úkoly děti nedostávají, doma si pravidelně čtou nebo si dodělají doma to co nestihli ve škole. Zde je dobré připomenout další zajímavou věc. Pokud děti nestihnou dokončit práci ve škole, nechají ji na koberečku a ostatní děti vědí, že se nemají materiálů dotýkat nebo si

13 Dle. Pelikán, 2002

je brát, protože dítě si úlohu dokončí příští den.

Pro Montessori školu jsou závazné osnovy MŠMT a škola garantuje, že je žáci zvládnou. Rodiče sem děti umísťují spíše z důvodu toho, že chtějí, aby toho jejich děti zvládli více. Avšak hlavní výhodou zde je to, že děti nemusí plnit plán ze dne na den.

15

Pokud jim něco jde, tak je to baví a postupují rychle. Když to zvládnou, s radostí a sebedůvěrou se pouští do dalších úkolů. Nemusí se také všechny učit stejným tempem, dítě má k dispozici přesně tolik času, kolik potřebuje.

Metodu Montessori hodnotím velmi kladně a to hlavně proto, že vede k autonomii žáka, který se učí přebírat odpovědnost za své učení. Tato osobnostní kvalita je velkým kladem pro jeho budoucí rozvoj.

Mluvíme-li o žákově autonomii, je potřeba zmínit, že k jejímu dosažení je potřeba splnit některé postupy.

2. Vybrané možnosti podporující rozvoj žákovy autonomie.

Žák by měl zvládat kognitivní a metakognitivní strategie, měl by mít silnou motivaci nejlépe vnitřní, měl by ovládat metajazyk a jeho afektivní postoje by měly být nenarušující učení.

To však vyžaduje zásahy druhé osoby-učitele, jinými slovy autonomní učení vyžaduje intervence/zasahování/pomoc učitele. Pro učitele není vůbec snadné „dovést žáky“ k tomu, aby se stali autonomními. Není to jednorázový proces, ale spíše jde o různé instruktážní situace, kterými jsem se zabýval i v empirické části mé diplomové práce v Diagnostickém projektu.

2.1. Osobnostní předpoklady pro rozvoj žákovy autonomie.

Motorem lidského jednání je motivace. Je známo, že nejlepší motivací je úspěch. Úspěch nemusí být nutně spojen jen s výsledkem, ale i s potřebou jedince nějaké významné pozitivní změny ve své osobnosti. Když člověk ví, že on sám je překážkou rozvoje a učení, nemá výmluvy a musí si poctivě zodpovědět otázku na kolik to myslí vážně. V této části se pokusím definovat pojem motivace a popsat problémy, se kterými se pedagogové ve své práci setkávají.

Motivace

Odborníci nemají v otázce motivace jednotný názor. Většina z nich se shodne na tom, že se jedná o klíčový faktor, který ovlivňuje úroveň a úspěch při učení. Motivace je počátečním impulsem pro učení, slouží také k vydržení při učení se v delším časovém horizontu.

Podle Gardnera a McIntyra se motivace skládá ze tří komponent: touhy po dosažení cíle, úsilí vynaloženým tímto směrem a uspokojením z daného úkolu.

Autoři **Rheinberg, Man a Mareš** ¹⁴ve své studii *Ovlivňování učební motivace* shrnují následující novější poznatky o učební motivaci žáků:

14 Dle. Rheinberg, Man, Mareš, (in Pedagogika), 2001

Vycházejí ze dvou teoretických modelů – jeden z nich je rámcový model motivace k učení a druhý je racionální model motivování k autoregulovanému učení.

Rámcový model motivace k učení

Koncepce motivační psychologie vysvětlují aktuální motivaci jako výslednici vzájemného působení dvou faktorů-osobnostních a situačních. Motivy jsou preference trvalejšího rázu v určitých třídách podnětů, jako je dosažení výkonu, získání vlivu a moci, potřeby někam patřit apod. V učební motivaci jsou zajímavé ty motivy, které se vztahují k žákově kompetenci.

Můžou sem patřit jedincem vnímaná vlastní zdatnost-self-efficacy nebo efektantní motivace či autonomní výkonová motivace. Orientace v učební motivaci hraje také důležitou roli, jedinec se může snažit o předvedení své kompetence nebo teprve o její získání.

V této souvislosti se mluví o výkonových cílech (performance goals) anebo o cílech něco se sebou samým udělat, o učebních cílech (learning goals).

Jedinec má také své zájmy. Zájmy mohou mít hodnotový aspekt a emocionální aspekt. Kompetencí k jednání se myslí převážně autoregulace, zde hraje mimojiné svou roli i vůle jedince.

Důležitou roli hrají **volní komponenty** a to hlavně v situaci, kdy dochází k rozporu. Žák si uvědomuje nutnost zvýšit úsilí ke zlepšení známek, ale současně má záporný postoj ke strategii učení-např. učení se zpaměti. Mluví se zde o uplatňování rozdílné „mentální samosprávy“ nad vlastními vnitřními procesy.¹⁵

Ve svém diagnostickém projektu, který má přispět k rozvoji učební autonomie se také zabývám kognitivními kompetencemi jednání. Vztahují se k otázkám specificky související s učením a jsou to např. : obecné techniky duševní práce, metakognitivní znalosti, strategie učení specifické pro určitý úkol, úkolové specifické znalosti a dovednosti je používat.

Jedinec je v těchto situacích ovlivňován konceptem vlastní schopnosti či neschopnosti a přesvědčením jedince o své vlastní kompetentnosti (self-efficacy beliefs)

V motivaci hrají také roli i další proměnné: na začátku řešení učebních úloh, učebních situací stojí též naděje na úspěch nebo strach z neúspěchu. Souvisejí s rysy osobnosti a závisejí i na specifčnosti situace.

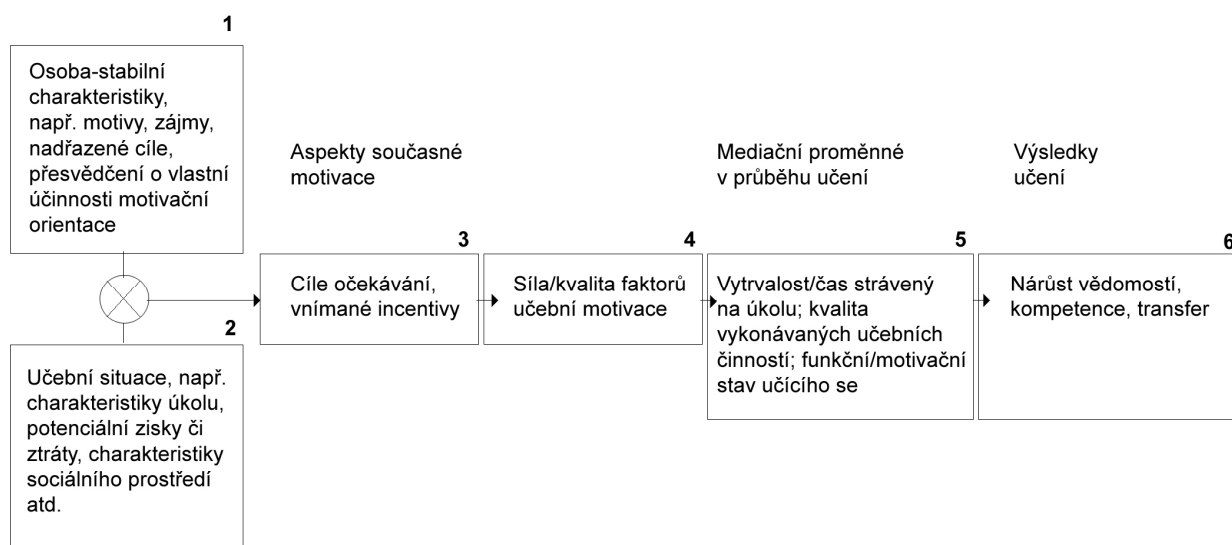
Úkoly, které jsou určitou výzvou, které se nedají provádět pomocí běžné rutiny motivaci zvyšují. Někdy mohou být překážkou motivace žákovy zájmy, pokud jsou mimo rámec látky či učiva. Učení může být poháněno vůlí anebo incentivy, které přímo nemusí souviset s učební úlohou či aktivitou. Může jít o vnější motivaci.

Tyto poznatky byli jedněmi z kritérií v dotazníku stylu učení (Entwistle-Ramsden), který jsem použil ve svém projektu.

15 Dle. Rheinberg, Man, Mareš (in Pedagogika), 2001

Pro jedince je důležité vědět nakolik je využitelné to, co se učí pro jeho praktický život. Mluví se o tzv. situovaném a autentickém učení, kdy naučené ihned použije. Následující schéma zajímavě popisuje podmínky a účinky učební motivace

Model specifikující podmínky a účinky učební motivace (na základě Rheinberg-Vollmeyer-Rollet 2000)¹⁶



Při souladu zájmů a žákovy motivy učení je možné využít postup, kdy si žák sám stanoví učební cíle. Pokud cíle představují požadavky druhých lidí (učitel, rodiče apod.) a jedná se o jednodušší úlohy, tak je potřeba stanovit cíle co nejpřesněji a musí být obtížně dosažitelné, pak žáci projevují nejvyšší úsilí a dosahují nejlepších výkonů (Latham-Locke 1991, Wegge 1994).¹⁷

Pokud chceme žáky naučit obecnějším postupům, pomoci jim proniknout do problému, je výhodnější zadávat cíle nespecifické, aby měli možnost hledat souvislosti a zkoumat vztahy.

Vedle cílů známe také důležitý motivační činitel a to jsou žákem vnímané možnosti jednání. Tyto vnímané možnosti jednání lze posuzovat podle jejich příslušné incentivy. Podnětem pro učení nemusí být jen výsledek, ale i vlastní průběh učení. Není důležitý cíl cesty, ale cesta samotná.

¹⁶ Viz. Rheinberg, Man, Mareš (in Pedagogika) 2001

¹⁷ Dle. Rheinberg, Man, Mareš (in Pedagogika) 2001

Zde se mi připomnělo vyprávění mého známého ze Spojených států, který žil nějaký čas v Japonsku a po práci tam trénoval amatérský basketbalový tým. Několikrát se marně snažil přemluvit hráče, aby se zapojili do nějaké místní soutěže, ale neuspěl.

Důvodem bylo to, že hráči měli dost na tom, že mohli hrát basketbal a bavilo je to a nepotřebovali dosáhnout nějaké mety v podobě výhry v soutěži či turnaji. A právě mu vysvětlovali rozdíl mezi japonskou a americkou mentalitou, který mj. spočívá v tom, že japonská mentalita má dost na té cestě, která sama o sobě je tím cílem.

Racionální model motivace u autoregulovaného učení.

Heckhausen (1977, 1991) navrhl model, který obsahuje posloupnost: **situace-jednání-výsledek-konsekvence**. V tomto modelu je každá učební epizoda členěna do čtyř stadií: percipovaná situace, jednání, zamýšlený výsledek/ cíl, konsekvence jednání.

Experiment popsany Rheinbergem (1989) charakterizuje situaci takto: žákovi je sděleno, že ho čeká zkouška, a je mu vysvětleno, co pro něj tato zkouška znamená. Jednáním se zde rozumí aktivity, o kterých žák předpokládá, že povedou k požadovanému výsledku při zkoušení (tj. k dosažení cíle).

V případě, že se jedná o autoregulované učení, žák vykonává tyto aktivity záměrně a sám jejich plnění kontroluje. Uvažuje také o důsledcích svého jednání. Vychází z očekávání, že pokud dodrží postup, který si naplánoval, pak po určité době zamýšlených výsledků s velkou pravděpodobností dosáhne.

Ve výzkumech (Rheinberg 1989, Man-Mareš-Stuchlíková 2000) bylo identifikováno několik takových konsekvencí jako jsou např.: spokojenost, hrdost na dosažený výsledek, pozitivní hodnocení sebe sama, pozitivní hodnocení jinými lidmi (pochvala a souhlas učitelů či spolužáků, finanční odměna, vysoká pravděpodobnost, že dosažený dobrý výsledek povede ke zvýšení zájmu o studium daného předmětu apod.). Toto jsou pozitivní konsekvence, ale samozřejmě existují i negativní konsekvence jako jsou třeba obavy, strach. Tento druh incentivní hodnoty je závislý na motivačních rysech žáka.¹⁸

Cíl má také silné motivační působení. Gjesme (1983) popisuje cílovou rovinu jako produkt tří určujících složek: 1. vnímaná instrumentalita momentálních výsledků jednání pro dosažení budoucích cílů; 2. objektivní časová distance cíle; 3. dispoziční orientace na budoucnost.

Čtyři modelová stadia jsou přemostěna třemi typy očekávání. Prvním je **očekávání: jednání-výsledek**, jedná se o subjektivní pravděpodobnost, že jedincova vlastní učební činnost povede k požadovanému výsledku. Má-li jedinec vysoké očekávání typu jednání-výsledek, je si pak jist, že jeho jednání x povede k zamýšlenému výsledku y (odpovídá to Bandurovu očekávání: jednání-výsledek). Současně si však jedinec musí být jistý, že má jednání x pod kontrolou (odpovídá to Bandurovu očekávání osobní zdatnosti, *self – efficacy*).¹⁹

18 Dle. Rheinberg, Man, Mareš (in Pedagogika) 2001

19 Viz. Rheinberg, Man, Mareš (in Pedagogika) 2001

Pokud se jedinec vyznačuje nízkým očekáváním typu: jednání-výsledek, pak to může být způsobeno třemi důvody.

Buď vnímanou nízkou osobní zdatností (chyba je ve mně, já na to nemám, na to já nestačím), nebo nízkým očekáváním: jednání-výsledek (požadované jednání je příliš komplikované a cíl je příliš náročný, takže je malá pravděpodobnost, že se dá dosáhnout), nebo vlivem obou důvodů.

Druhým typem **očekávání je situace-výsledek**. Pro něj je charakteristický jedincův subjektivní předpoklad, že daná situace povede k požadovanému výsledku sama, jaksi automaticky, že žádné úsilí, žádné jednání není nutné. Tento druh očekávání je někdy motivačními psychology podceňován, i když je pro učební motivaci důležitý.

Třetí druh **očekávání je výsledek-konsekvence**. Týká se subjektivní pravděpodobnosti toho, že výsledek bude mít pro učícího se jedince skutečně specifické žádoucí konsekvence. V psychologii práce se toto očekávání nazývá instrumentalitou.

Rozšířený kognitivní model se dá využít v situacích, kdy má jedinec určitý cíl (např. udělat úspěšně zkoušku, porozumět návodu při práci s počítačem, na vysoké úrovni zvládnout koordinaci pohybů při sportu).

Incentivní hodnota cíle závisí na očekávání možných konsekvencí, které je žák schopen předvídat.

Pro autoregulované učení nebo autonomii jsou podle Heckhausena a Rheinberga (1980, 1989) důležité čtyři podmínky v níže uvedeném schématu:²⁰

1. Otázka: Zdá se mi výsledek situací již stanoven?-ano-nedělej nic!

Ne

2. Otázka: Mohu výsledek dodatečně ovlivnit svým vlastním jednáním?-ne-nedělej nic!

Ano

3. Otázka: Jsou pro mě možné následky výsledku dost důležité?-ne-nedělej nic!

Ano

4. Otázka: Má výsledek také žádoucí následky?-ne-nedělej nic!

Ano

Dělej něco!

Toto schéma ukazuje, že existují nejméně čtyři kvalitativně odlišné typy žáků, pro něž potřebujeme rozdílné intervence, aby došlo ke změně jejich studijních výsledků k lepšímu samozřejmě. Daly by se tyto typy popsat na škále od „nic nedělám až po jedním dělám“. Skinner (1968) např. se snažil ovlivnit otázku 3 a 4. Systematicky indukoval jedinci žádoucí konsekvence (otázka 3), které jsou v souladu s předem definovaným výsledkem chování (otázka 4).

V 70. letech Rheinberg aj. studovali učební strategie, které zvyšovaly očekávání typu jednání-výsledek (viz otázka 2) a současně snižovaly očekávání typu situace-výsledek (otázka 3). Klíčovým konceptem pro tyto intervence byl pojem vztahová norma. Znamená to, že učitelé a žáci srovnávají výsledek žákova učení s výsledky učení ostatních žáků; jde tedy o interindividuální srovnávání. Používá se více termín-sociální vztahová norma.

Existuje i druhá možnost-výsledky žákova učení se srovnávají s ním samotným, intraindividuálně. Srovnávají se jeho výsledky z předchozí doby. Tento druh srovnávání se nazývá individuální vztahová norma.

20 Viz. Rheinberg, Man, Mareš (in Pedagogika), 2001

Výzkumy ukázaly, že učitelé preferující individuální vztahové normy, vytvářejí podmínky ve vyučování, jenž jsou nezbytné pro rozvíjení pro učební motivace žáků. Žáci totiž získávají intraindividuální zpětnou vazbu a dozívádají se, jak se vyvíjí jejich výkon, jak se zdokonalují; nikoli jak si momentálně stojí ve srovnání se spolužáky.²¹

V následující kapitole bych chtěl nastínit oblast motivace a její působení ve školním prostředí, protože tato zkušenost má vliv i na pozdější etapu života v dospělosti, protože návyky nabyté ve škole ovlivňují i rozvoj autonomie dlouho poté, co jedinec školu opustil.

Motivace a motivovanost žáka ve školním kontextu.

Optimální situace nastává, když v komplexu motivů převládá významný zájem o učení, který je nezávislý na výhodách plynoucích z výsledků. Motivace uvede organismus do stavu aktivity-jakési mobilizace vnitřních sil-umožňujících realizovat určitou činnost.

Motivované jednání je výsledkem vzájemného působení jedince a prostředí. Aby se uskutečnilo musí být přítomná existence vnitřních motivačních dispozic jedince-jeho potřeb a vnějších-incentiv a následně vzniká **motiv-vůdčí** princip lidského chování.

Potřeby jakožto vnitřní zdroje žákovy motivace.

1. Primární-fyziologické-uspokojovány cyklicky.(jídlo, spánek apod.)
2. Sekundární-(rozhodující jsou zde faktory sociální). Nemají cyklický charakter, podléhají vlivům učení a jsou společensky podmíněné.

Tři nejčastěji uváděné v souvislosti se školním úspěchem:

- 1.kognitivní(poznávací)
- 2.sociální
- 3.potřeby úspěšného výkonu.

1.Kognitivní se projevují už v ranné ontogenezi-potřeba mozkové aktivity-rozvíjejí se s vývojem rozumových schopností jedince. U většiny dětí hrají větší roli až ve škole-samo poznávání přináší uspokojení.

Děti mají touhu se učit, jsou od přirozenosti zívádavé a pokud se učiteli podaří pro ně připravit poutavou hodinu a jaksi se "naladit na jejich notu", tak nemusí řešit problémy nekázně apod. Věřím, že děti se musí zajímavě zaměstnat a, že my jako pedagogové v této oblasti selháváme a podáváme látku nezáživným způsobem. V tomto směru mne oslovila kniha „Jak se děti“ učí od známého autora **Johna Holta**, jejímž mottem je - „důvěřujte dětem“.

2. Sociální potřeby-potřeba žít ve skupině-jsou to síly aktivizující chování jedince, směřující k ostatním jedincům (potřeba pozitivního vztahu-afiliace) a potřeba prestiže.

3. Výkonové potřeby a úroveň aspirace.

Jsou zde dva důležité faktory:

21 Dle. Rheinberg, Man, Mareš (in Pedagogika), 2001

- a) výkonová orientace rodičů,
- b) osobní zkušenosti jedince s úspěchem.

Existuje zde potřeba vyhnout se neúspěchu a na druhé straně potřeba vyhnout se úspěchu. Celková orientace závisí na převaze jedné nebo druhé potřeby.

21

Důležitou roli hraje tzv. **aspirační úroveň**-určují ji ty cíle, které si jedinec vytyčil sám-jejich dosažení očekává jako výsledek svého úsilí. Jejich dosažení považuje za úspěch a naopak jejich nedosažení za neúspěch.

Výše aspirace-ovlivňují některé základní faktory a to mohou být situace (ve kterých to probíhá), předchozí zkušenost a schopnost reálně hodnotit stávající vlastní možnosti.

Zde si myslím, že selhávají i dospělí, kteří si dávají nereálné cíle, např. odhad doby, za kterou chtějí dosáhnout určité úrovně znalosti jazyka, ale chybí jim realistický odhad svého vlastního úsilí a času.

Neúspěch někdy provází vedlejší projevy jako například:

- a) tendence přesunout odpovědnost z vlastní osoby na materiál (nudný, nezajímavý).
- b) tendence předstírat výkony zadávajícímu nebo sobě samému.
- c) změna chování při změně sociálního tlaku.

V praxi je popsán také tzv. afekt neadekvátnosti, jenž je jakousi obrannou reakcí-je to určitá ochrana uspokojivého vztahu k sobě samému.

Cíl, který si žáci stanoví sami je motivuje k nepoměrně vyššímu výkonu než cíl, který byl zadán. Jako učitel se snažím ponechávat žákům prostor a svobodu ke stanovování dílčích cílů při hodině a často na nich vidím radost a zápal se kterými se pouští do práce, protože mají pocit, že to bylo jejich vlastní rozhodnutí a tím přispívám k rozvoji jejich autonomie a dochází k procesu redistribuci moci.

Mladší žáci mnohem častěji aspirují na neuskutečnitelné cíle, což se projevuje v rozdílu mezi chtěným a reálným výkonem. Starší děti hodnotí své možnosti realističtěji. Dospělí jsou, ale více skeptičtí a trochu dětského nadšení by jim dozajista prospělo.

Učitel může do tohoto procesu zasahovat jak pozitivně, tak negativně.

U pozitivního vývoje vede první cesta přes reálné hodnocení učitelem-může tak formovat žákovo sebehodnocení, které se pak promítá do jeho aspirací. Žák je veden k tomu, aby srovnával své vlastní výkony s předešlými a hodnotil se na základě tohoto srovnání.

Druhá cesta vede přes formulaci učebních cílů a úkolů. V případě, že dítě musí vykonávat nezajímavou činnost, má velkou pobídkovou (motivační) sílu přesně stanovený cíl. Pohnutková síla závisí na tom, kdy je cíl dítěti dán. Jak už jsem uvedl někdy si studenti sami stanovují cíle. Je-li to na počátku činnosti, předchází tak vzniku konfliktu. Je-li to až v průběhu činnosti, řeší tím již vzniklý konflikt a to bývá už někdy pozdě a dochází u nich k frustraci.

Každý úkol předkládaný žákům by měl být jasně definován, popřípadě předložen ve formě konkrétních cílů odstupňovaných podle obtížnosti, z nichž by měl žák možnost si vybrat, a tak si

stanovit vlastní aspirační úroveň. Za takových podmínek může žák úkol vnitřně přijmout.

Učil jsem ve třídách na základní škole, kde probíhala integrovaná výuka a rozpětí mezi schopnostmi jednotlivých žáků byly tak velké, že bylo nemožné mít jednotné osnovy pro všechny a zde bylo právě vhodné nechat žáky si vybrat vlastní aspirační stupeň. Podobně i v některých jazykových kurzech, kde se úroveň studentů liší, zvláště u tzv. „falešných začátečníků“, je nezbytné je povzbudit k tomu, aby si stanovili aspirační úroveň.

22

Vnějšími zdroji žákovy motivace jsou tzv. incentivy (pobídky).

Jsou jimi hlavně odměna, trest, školní známka.

Odměna a tresty-mají dvojí funkci:

- a) informativní
- b) motivační.

Odměna je schválením, trest říká, že forma činnosti /výkon nejsou přijatelné-neříká však, co by měl žák dělat, aby byl úspěšný.

ad a) podává zpětnou vazbu

ad b) je prostředkem k udržení nebo porušení odměňovaných a trestných činností.

Motivační hodnota odměn.

Určitá činnost (zde učební činnost) je spojována s prožitkem uspokojení některé z jeho potřeb. Spojením činnosti s uspokojením potřeb vede k jejímu opakování na základě očekávaného nového uspokojení a odměna se stává incentivou tuto činnost vyvolávající a zpevňující. Nejběžnějším typem odměn jsou pochvaly. Uspokojují především sociální potřeby žáka.

Motivační hodnota trestu.

Průměrnému žákovi je věnována pozornost teprve tehdy, když selhává. Trest může mít vedlejší účinky-krátkodobé, dlouhodobé. Platí zde důležitá zásada, a to je-netrestat prací. Nejčastější je pokárání. Je nutné stanovit kritéria, trestat bezprostředně, velikost trestu přizpůsobit míře nevhodného chování. Soukromá výtka se zdá být lepší motivační činitel.

Často takový citlivě vedený rozhovor mezi čtyřma očima změní vztah žáka k předmětu, učiteli či škole a pomůže mu pochopit danou situaci a porozumět tak sám sobě. Děti ocení, když dospělý - zde učitel, místo napominání a kázně si s nimi soukromě promluví a ukáže jim, že mu na nich záleží a, že je má rád.

Motivační hodnota školních známek.

Známky jsou samy o sobě odměnou-mohou také být prostředkem k získání určitých dalších odměn. Podléhají podobným principům jako odměny a tresty-jsou podobné jako incentivy. Dopad klasifikace na žáky a motivační hodnota je individuální a závisí na mnoha faktorech: obtížnost předmětu, výkonová orientace žáka, zájem o předmět, postoj rodiny ke klasifikaci, atmosféra třídy, vztah k učiteli.

Zde musím podotknout, že výše uvedenou motivační hodnotu nepovažuji za vhodnou, hlavně vzhledem k "pomalejším žákům". Protože v nich škola často tímto vzbuzuje pocity méněcennosti a známky nejsou motivačním prostředkem, ale nějakým "pseudocílem", na který

slyší rodiče a okolní společnost a dochází k nálepkování a třídění žáků na hloupé a chytré. Přesto rodiče známky vyžadují, přesněji řečeno spíše vyžadují „jedničky“.

23

Ve třídě jsem měl například žáka, který dosahoval velmi špatných známek v některých předmětech, ale byl to skvělý kamarád, poctivý a měl dobrý charakter. Nebyl samozřejmě vůbec hloupý, ale ten pocit měl. Když jsem se jednou ptal dětí ve třídě jaké si myslí, že mají obdarování, tak mi řekl, že on žádné nemá, že je hloupý. Přitom byl sportovně nadaný a sociálně mnohem zralejší než většina jeho vrstevníků, ale toto se samozřejmě na vysvědčení neobjevilo.

Hodnocení ve vyučování má významný vliv na kvalitu výchovně vzdělávacího procesu. Pokud je výuka zaměřena na osvojování vědomostí, pak se hodnocení zaměřuje na stav žákových vědomostí. Naopak pokud výuka sleduje rozvoj osobnosti žáka, pak se hodnocení zaměřuje na procesuální stránku, na činnost žáka.

První typ má jako hlavní metodu hodnocení zkoušení, jenž je typické pro transmisivní pojetí vyučování. Druhý typ vyučování, který usiluje o konstrukci žákovy poznání, potřebuje pro zjišťování výsledků pestřejší škálu a vyžaduje permanentní spolupráci učitele a žáka. V praxi většinou dochází k prolínání obou typů.

Vývoj učebních motivů.

Potřeby a incentivy vytvářejí ve vzájemné interakci motivy, které mají těsný vztah k chování jedince. Jednotná definice motivu není dána, záleží zde na tom, na kterou složku je kladen důraz - zda na potřebu-či incentivu.

V praxi se rozlišují dva základní druhy motivů-obecné-bezprostřední.

Obecné motivy mají svůj specifický vývoj:

1. etapa motivů plynoucích přímo z učení jako první objektivně významné společensky hodnocené činnosti dítěte.

2. etapa motivů plynoucích ze školního života, ze vzájemných vztahů uvnitř kolektivu třídy a školy.

3. etapa motivů plynoucích z okolního života, budoucího povolání a životních perspektiv.

Bezprostřední motivy.

Jsou typické vždy pro tu etapu, ve které vznikají.

Obecné motivy-určují širší zaměření osobnosti v jehož rámci se uplatňují jednotlivé bezprostřední motivy.

Rekonstrukce motivační sféry:

ad 1) vhodné působení učitele jako authority.

ad 2) spolupráce s třídním kolektivem

ad 3) pozornost pedagoga má být soustředěna na genezi motivačních příčin učebních potíží žáka.

24

Motivační sféra osobnosti.

Potřeby podle Maslowa:

Nejnižší stupeň fyziologické (potrava, pití a spánek). Hrají centrální úlohu hlavně v útlém věku. Dále jsou to potřeby spojené s bezpečím člověka (ve škole, žáci, atmosféra třídy, učitelem). Dále je to potřeba pozitivních vztahů.

Pokud jsou výše uvedené potřeby přiměřeně zabezpečovány-začnou se aktualizovat potřeby spjaté s pocitem vlastní hodnoty.

Tato potřeba má dvě podskupiny:

výkon, samostatnost a prestiž, pozornost okolí a vlastní nepostradatelnost pro okolí. Uspokojení potřeby vlastní hodnoty vede k pocitu síly, schopnosti a nezbytnosti pro společnost. Z jejího neuspokojení vyplývají pocity zbytečnosti, slabosti a bezmocnosti-může dojít až k neuróze.

Jako poslední je skupina potřeb rozvinutí vlastních schopností (sebeaktualizace), hudebník musí hrát, básník psát-jestli má být úplně šťasten.

Typy osobnostního zaměření žáků.

Sféra dominujících potřeb-dává vznik osobnostnímu zaměření.

Zde se uvádějí **3 hlavní typy**:

I. se sociálním (kolektivním) zaměřením-hlavním motivem je sociální hodnocení.

II. s egoistickým zaměřením-hlavním motivem je vlastní prospěch.

III. s pracovním zaměřením-hlavním je učební činnost.

Motivační činitelé žákova neúspěchu.

V této oblasti se setkáváme se třemi tématy motivační problematiky jako jsou: **frustrace, konflikt mezi motivy, nadměrná motivace.**

Frustrace- jsou to vlivy a podmínky vzbuzující pocity nelibosti, strádání, úzkosti jenž blokují možnost uspokojení některé z aktuálních potřeb:

- a) situace frustrující potřebu fyzického bezpečí
- b) situace frustrující žákovu potřebu psychického bezpečí
- c) situace frustrující žákovu potřebu výkonu
- d) potřeba vlastní hodnoty a sebeúcty

- e) podmínky frustrující potřebu pozitivního vztahu
- f) frustrace potřeby aktivity a potřeby poznání.

25

Dlouhodobá frustrace vede k tomu, že si jedinec vytváří repertoár obranných reakcí, jehož smyslem je odstranit neúnosnou tenzi (napětí), která vznikne nahromaděním energie původně určené k uspokojení nyní frustrované potřeby. Tyto obranné reakce jsou:

- 1.) agresivní reakce-forma-fyzická/slovní, někdy autoagrese.
- 2.) kompenzující reakce-vyhledávání náhradních cílů,
- 3.) reakce únikem do fantazie,
- 4.) "racionální" reakce-pseudorozumové vysvětlení neúspěchů,
- 5.) reakce bagatelizováním,
- 6.) regresivní reakce-projevuje se infantilitou,
- 7.) úniková reakce (záškoláctví, absence, nemoc).

Motivační konflikty.

Jsou způsobovány současnou aktualizací dvou nebo několika neslučitelných potřeb. Problém nastává u dlouhodobých konfliktů. Ve škole se projevují nejčastěji jako:

- a) konflikt dvou pozitivních sil-chce se dobře učit/mimo skupinu a mít dobrou pozici u kamarádů/špatný prospěch-dosažení obou cílů je nemožné.
- b) konflikt dvou negativních sil-buď se lépe učit/trest,
- c) konflikt jedné pozitivní a negativní síly-úkol ho silně odpuzuje/přitažlivá odměna,
- d) konflikt několika pozitivních a negativních sil.

Nadměrná motivace.

Mezi výkonem a motivací neexistuje přímá úměrnost. Optimální motivace při, které je výkon nejvyšší, má střední hodnotu. Při velké motivaci dochází k přemotivovanosti. Nadměrná motivace je destruktivní (může se projevit např. nervozitou, zapomínáním).

To se často projevuje u zkoušení a v tom případě je nejlépe žáka zklidnit jednoduchými otázkami a nespěchat na odpověď (doporučení, aby se sklidnil má opačný efekt).

Obecně platí zákon, že čím snazší je úkol, tím větší je motivace potřebná k optimalizaci aktivity, čím obtížnější je úkol, tím menší motivace vede k optimálnímu výkonu (Yerkesův-Dodsonův zákon).

V zásadě má učitel možnost jednak ovlivňovat žákovu motivaci tím, že navazuje na některé z jeho silně rozvinutých potřeb (buď sociální nebo výkonové) a také vytváří vnější motivaci, jednak má možnost aktivizovat jeho kognitivní potřeby a tím vytvářet motivaci vnitřní a přispívat tak k rozvoji učební autonomie.

Je možné utvářet vnitřní motivaci prostřednictvím vnějšího působení, efektivní se zdá být využití komplexních incentív, jako jsou odměny a tresty nebo pro školu specifické školní známky. Jejich komplexnost spočívá v tom, že mají schopnost aktivizovat více potřeb současně.

V odborné literatuře mne zaujala mimo jiné také problematika tzv. "emoční inteligence", která jak se zdá hraje velmi důležitou roli ve školní úspěšnosti žáka/studenta a má vliv na motivaci jedince.

26

Postavení, kterého člověk nakonec ve společnosti dosáhne, je v naprosté většině určováno jinými faktory než IQ, jedním z nich je emoční inteligence. Odborníci v této oblasti tvrdí, že neexistuje jen jediný typ inteligence, ale spíše se jedná o širší spektrum se sedmi klíčovými vlastnostmi: verbálně a matematicky logické myšlení, prostorová představivost, pohybově estetické nadání, hudební nadání, nadání pro pochopení mezilidských vztahů, schopnost rozumět vlastnímu nitru.

Klíčovou charakteristikou je její různorodost.

Dále zmiňují interpersonální inteligenci, kde se dá rozlišit pět oblastí:

- a) znalost vlastních emocí
- b) zvládnání emocí
- c) schopnost sám sebe motivovat
- d) vnímavost k emocím jiných lidí
- e) umění mezilidských vztahů.

Žáci/studenti, kteří jsou úzkostní, rozzlobení či deprimovaní se neučí. Když emoce znemožní soustředění, dochází k narušení pracovní paměti. Naproti tomu pozitivní motivace-pocit nadšení, upřímná snaha a sebevědomí na nás působí opačně.

Do jaké míry nás v našem snažení motivuje nadšení a pozitivní emoce (nebo určitý pocit úzkosti), to určuje naši potřebu dosahovat cílů. Tím je tedy emoční inteligence nadřazenou vlastností, schopností, jež výrazně ovlivňuje vyjádření všech ostatních nadání: buď je podporuje nebo jim brání.

Odolávat pokušení-odložení uspokojení z vlastního rozhodnutí za účelem dosažení cíle je podstatou emočního sebeovládání. Studenti s pevnější vírou ve vlastní úspěch si stanovují náročnější cíle a dokážou tvrdě pracovat, aby jich dosáhli. Ve srovnání se studenty se stejnými intelektuálními schopnostmi se liší právě touto vlastností. Optimismus je zde zdrojem motivace.

Jiní autoři zabývající se sebepoznáním tvrdí, že každý jedinec má vrozený motivační vzorec jednání, jenž se nemění celý život a pro smysluplný život je potřeba jej objevit a následovat jej. K tomu slouží tzv. SIMA interview (System for Identifying Motivated Abilities). Více informací lze získat na webové stránce www.sima.co.uk.

Lidé, když poznají své motivační vzorce jednání a chování, se mohou např. přesvědčit o vlastní hodnotě, mohou pochopit svou minulost-proč v určité pracovní roli, vztahu selhali nebo naopak byli úspěšní.

Také jim ukazuje směr-cestu, kterou by se měl dát, mohou pochopit příčiny svého chování-mohou vidět celý svůj systém chování, jak vnímají práci a jak k ní přistupují, co zdůrazňují nebo potlačují, ke komu se přibližují a koho se straní, proč jsou určitým úkolem otevření a vyhýbají se jiným, na jaký druh problémů se vrhají a které problémy nechávají nevyřešené, co je rozčílí nebo frustruje, uvádí do depresí nebo nadchne, proč ve společnosti jednají tak a ne jinak.

Jak je vidět, na otázku motivace se dá nahlížet z různých úhlu pohledu, ale výše uvedené

potvrzuje, že motivace a její rozvíjení je velmi důležitou činností pedagoga a má klíčový vliv na školní úspěšnost žáka/studenta a také na rozvoj jeho učební autonomie.

Učitel potřebuje mít tuto problematiku na zřeteli a snažit se pomocí žákům rozpoznat jejich obdarování, jejich učební styly a strategie a pečlivě vést vyučování tak, aby žáci získali vnitřní motivaci a učení pro ně bylo radostí.

27

Výuka cizích jazyků.

V souvislosti se zaměřením diplomové práce bych zde chtěl zmínit důležitost změny přístupu ve výuce cizím jazykům, kdy problém kvalitního vzdělávání všech generací v této oblasti vyvstává zejména v současné době, a to díky světové globalizaci, rozšíření používání nových komunikačních technologií a začlenění České republiky do Evropské Unie.

Dle Bílé knihy, jednoho z dokumentů zabývajících se reformou školského systému, je požadavkem pro členské země EU, aby každý člověk (nejen intelektuální elita) ovládl již během základního vzdělání tři jazyky – svůj mateřský a dva cizí. S ohledem na tuto nutnost je třeba přizpůsobit výuku jazyků novým požadavkům a podporovat samostatný přístup žáků k učení.

„Vzájemné porozumění mezi učitelem a žákem může být dosaženo i v méně atraktivních učebních činnostech, než je hra a oblast umění, tedy i při poznávání systému jazyka a při osvojování řečových dovedností.“²² Choděra (2000)

Toto porozumění není možné bez pedagogicko-psychologické diagnostiky učebních stylů prováděné učitelem nebo odborníkem na danou problematiku.

2.2. Účinné postupy pro rozvíjení žákovy autonomie.

Strategie učení.

Strategie učení jsou mentální kroky nebo operace, které žáci používají při učení, aby se naučili novým věcem a aby regulovali své úsilí. Strategie a učební styly, které si jedinec osvojí mohou částečně odrážet osobní preference, spíše než vrozené schopnosti. Odborníci v této oblasti hovoří o těchto kategoriích:

Kognitivní strategie.

Kognitivní strategie operují přímo s přicházejícími informacemi, což zvyšuje učení.

Opakování-imitování

Nápaditost

Překlad

Dělání si poznámek

Dedukce

Kontextualizace

Transfer

Usuzování

Otázky k vyjasnění

Metakognitivní strategie.

Dalšími klíčovými pojmy pro učení jsou:

22 Viz. Choděra, 2000

Řízená pozornost

Selektivní pozornost

Sebemonitorování

Sebehodnocení

Odměňování se za úspěch²³

Ve fázi plánování, známé jako předplánování si žáci určí své cíle a určí si, jak jich dosáhnou. Plánování může probíhat i v průběhu vykonávání úkolu. Toto se nazývá *planning-in-action*. Zde mohou žáci změnit své cíle a znovu zvážit způsoby jak jich dosáhnout.

V monitorovací fázi žáci jednají jako participující pozorovatelé správců svého učení. Kladou si otázky typu jak se mi daří? Mám s tímto úkolem problémy? Nakonec žáci hodnotí a používají k tomuto hodnocení svou strategii.

Hodnocení zahrnuje tři kroky:

Žáci zkoumají výsledky svých postupů při učení

Přijímají/stanovují kritéria, které budou používat k posuzování

Aplikují je

V diagnostickém projektu, který byl zamýšlen jako nástroj vzbuzení zájmu studentů o problematiku jejich učební autonomie jsem použil dotazník stylu učení (*Entwistle-Ramsden*), kde se zkoumá 18 různých kritérií, které zásadně ovlivňují proces učení.

Postoje a motivace.

Učení není pouze kognitivní úkol. Úspěch v učení je podmíněn postojem žáků k okolnímu světu a zvláště učení, jejich chápání sebe sama a jejich touze se učit. Celkový postoj, který žák zaujme má významný vliv na výsledky, jinými slovy má afektivní složky. Učení a interiorizace látky není pouze inteligentní či kognitivní akt. Je také vysoce afektivní.

Gardner a McIntyre (1993) definují afektivní proměnné jako emotivně relevantní charakteristiky jednotlivce, které ovlivní to, jak žák bude reagovat na učební situaci.

Wenden (1998) definuje postoje jako naučené motivace, hodnocení, co člověk věří, že je přijatelné nebo reakce orientované směrem k plnění úkolu nebo vyhýbání se. Pro ni jsou dva druhy postojů klíčové: postoje žáků, které se týkají jejich role v procesu učení a jejich schopnosti jako žáků.

V tomto smyslu jsou postoje určitou formou **metakognitivní znalosti poznání**. Například, když žáci věří, že určité osobnostní typy se nemohou naučit cizí jazyk a věří, že oni jsou tímto typem, tak si budou myslet, že bojují prohranou bitvu, pokud se týká učení se cizímu jazyku a své úsilí většinou vzdají.²⁴

Podobně, pokud věří, že učení je úspěšné jen v tradiční třídě, kde učitel řídí, instruuje a vede

23 Dle. Mareš, 1998, s. 56-92

24 Dle. Mareš, 1998, s. 64-145

učební aktivity a studenti musí následovat učitelovy kroky, je velká pravděpodobnost, že se budou bránit strategiím zaměřeným na získání autonomie a úspěch je tím pravděpodobně nedosažitelný.

Styly poznamené autonomním učením jsou charakteristické tím, že žáci si samostatně určují své cíle, volí obsahy a metody vlastního procesu učení. Autonomní žák rozhoduje například o tom:

- čemu se chce naučit
- jak bude při učení postupovat
- jaké učební materiály a pomůcky bude používat
- jaké učební strategie zvolí
- zda se bude učit sám nebo s partnerem/-ry
- jak si zorganizuje čas k učení
- jak si zkontroluje, zda se učil úspěšně²⁵

Žák je autonomní tehdy, jestliže přejímá funkce učitele a sám je provádí.

To tedy znamená, jestliže je schopen:

- rozpoznat vlastní potřeby
- formulovat cíle
- vybírat obsahy
- používat efektivní učební strategie
- obstarat si učební materiály
- identifikovat jiné zdroje a pro své učení jich využívat
- sám své učení organizovat, řídit, kontrolovat a evaluovat.²⁶

Učební strategie.

Detailním členěním učebních strategií (Learning strategies) se zabývá O' Malley (1990). Hlavními třemi skupinami jsou podle něj *strategie metakognitivní* (Metacognitive strategies), *kognitivní* (Cognitive strategies) a *socio-afektivní* (Social-affective strategies). Každá z těchto skupin je rozdělena na značné množství strategií a zde bych zmínil jen ty, které se nějak souvisí s autonomií v procesu učení.

„Learning strategy – the special thoughts or behaviors that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information.“ (O'Malley and Chamot, 1990). (Učební strategie je zvláštní myšlení nebo chování, které pomáhá jednotlivcům porozumět, naučit se nebo si udržet novou informaci.)

Jako první jsou popsány metakognitivní strategie. Kromě mnoha jiných jako například organizátorů postupu (Advance organizers) – úvodní obecnější informace, které usnadňují porozumění a zapamatování textu či ústně sdělovaného učiva, výběrové pozornosti (Selective attention) – pokročilé rozhodnutí ohledně soustředění se na specifické aspekty jazyka nebo situační aspekty, organizované přípravy (Advance preparation) – plánování a nácvik

25 Viz. Janíková, 2006, s. 20

26 Viz. Janíková, 2006, s. 20

lingvistických složek nezbytných pro jazykový úkol, jsou v O'Malleyho klasifikaci uvedeny i takové strategie, které už svým názvem předjímají souvislost s autonomií v učení:²⁷

- a. autoregulace (Self-management) – příprava a porozumění podmínkám, které usnadňují proces učení
- b. automonitorování (Self-monitoring) – oprava vlastního řečového projevu s ohledem na přesnost a adekvátnost vzhledem ke kontextu
- c. autoevaluace (Self-evaluation) – oprava výstupů učení vzhledem k vnitřním standardům
- d. autozpevnění (Self-reinforcement) – naplánování odměn za úspěšné dokončení učební jazykové činnosti
- e. identifikace problému (Problem identification) – identifikace důležitých bodů učebního úkolu²⁸

Do skupiny kognitivních strategií patří:

- 1. opakování (Repetition) – ve formě vlastní činnosti fungující jako samostatná činnost
- 2. sestavování skupin (Grouping) - přeorganizování materiálů, které mají být naučeny, dle vlastních potřeb, preferencí
- 3. zápis poznámek (Note-taking) – vypisování hlavních myšlenek, důležitých bodů, shrnutí informací
- 4. dedukce (Deduction) – vědomá aplikace pravidel
- 5. představivost (Imagery) – vztažení nových informací k vizuálním konceptům uloženým v paměti
- 6. klíčová slova (Keywords) – vytvoření mnemotechnických a asociačních pomůcek resp. klíčových slov pro snazší zapamatování nových slov
- 7. vyvozování (Inferencing) – užití dostupných informací k odhadu významu nových položek, předvídání výstupů učení
- 8. tvorba souhrnů (Summarising) – shrnutí nových získaných informací
- 9. procvičování (Rehearsal) – zvládnutí látky, která je potřebná pro daný úkol

U zmíněných strategií, které jsou pouze výběrem z celkové klasifikace O' Malleyových

27 Viz. Týčová (in Janíková), 2006, s. 192

28 Viz. Týčová (in Janíková), 2006, s. 193

kognitivních strategií je zřejmé, že určitá míra samostatnosti, eventuelně celková samostatnost, jsou logickou součástí procesu učení každého jedince.²⁹

Nalezneme zde strategie se spoluúčastí vyučujícího jako např. strategii upřesňujících dotazů, vypisování poznámek za pomoci učitele, tak i strategie s vysokou mírou samostatnosti jako např. strategii usuzování nebo vytváření klíčových slov pro zapamatování nových slov.

Některé z uvedených strategií mohou fungovat jako plně samostatné i jako částečně samostatné, např. zmíněná strategie zápisu poznámek buď s pomocí učitele či bez ní.

Poslední skupinou jsou strategie socio-afektivní, mezi které O' Malley řadí:

I. spolupráci (Cooperation) – spolupráce s ostatními vrstevníky za účelem dosažení stanoveného cíle, získání zpětné vazby

II. vnitřní řeč/samomluvu (Self-talk) – zlepšení představitivosti díky vnitřním promluvám

III. upřesňující dotazy (Questions for clarification) – požádání učitele o zopakování, vysvětlení a o uvedení příkladů³⁰

Choděra (2000) se zabývá skupinou kognitivních strategií při učení se cizímu jazyku, které definuje pomocí cílů, které byly vytyčeny:

1. umět rozlišovat mezi nácvikem jednotlivých jazykových plánů (fonetiky, gramatiky...) a mezi specifiky dovedností mluvit, psát...
2. vědět, co poskytuje učení se čtením, co příklad...
3. vědět, že komunikační hodnotu má nácvik v textech
4. znát individuální učební styl
5. samoučení-operace vázané na recepci textů (obsahová struktura, rozčlenění, klíčová slova, výtah, anotace...)
6. vědět, že je třeba se pokoušet iniciovat, zahajovat, rozvíjet a ukončovat rozhovor
7. vědět základy o obsahové výstavbě textu
8. utvářet narativní, popisný a úvahový text

Dle Choděrova členění kognitivních strategií je patrné, že je kladen důraz nejen na to, co všechno by žák měl vědět, ale i na vhodný způsob, kterým se to dozví, a to na samoučení. Problém řízeného samoučení nalézáme i u Mareše (1998) v odpovědích na základní otázku: Jak se učit? Kromě metody pokusu a omylu, nápodoby a aplikace souboru doporučení dle určité psychologické nebo psychodidaktické teorie zde figuruje i řízené samoučení. Souvisí s tím i myšlenka, že učení není spojené pouze ze školou a princip celoživotního vzdělávání je jedinou možnou cestou k dostatečné kvalifikaci pro mnohá odvětví.³¹

Pochopitelně i zde je kladen důraz na respektování individuálních rozdílů mezi žáky. Přesto často dochází ke snaze o předělání či likvidaci učební strategie nebo stylu ve jménu hromadně doporučovaných způsobů učení.

29 Viz. Týčová (in Janíková), 2006, s. 194

30 Viz. Týčová (in Janíková), 2006, s. 194

31 Dle. Choděra, 2000, s. 43-53

Nové přístupy k výchově a vzdělávání, například teorie nizozemského autora P.R.J. Simonse, předpokládají, že učení bude v rámci nového postoje probíhat automaticky, tvrdí že vyučování je jen částečnou odpovědí a učení je v principu radostnou záležitostí.

To vše je ideálním stavem, ke kterému se všichni účastníci vzdělávacího procesu snaží dojít, nicméně je potřeba definovat problémy žáků, které bývají nedoceny a ideál nového přístupu neumožňují naplnit. Hlavními problémy jsou odpor k učení kvůli negativním školním zkušenostem, skutečnost, že se žák nemůže učit pro něj adekvátním způsobem, omezenost žákovských představ o učení – omezení subjektivních modelů učení, těsná vázanost učení na vyučování a vnější řízení, přeceňování úlohy vyučovacích metod a vzdělávacích technologií.

Učení totiž neprobíhá pouze ve škole a nemusí být řízeno z vnějšku, ale naopak by mělo probíhat samoučením.³²

Mareš (1998) rozděluje učební strategie na šest skupin, podle stránek, které mají:

1. úkolová stránka – dle obtížnosti zadané úlohy
2. percepční stránka – vnímání situace jako situace učební
3. intencionální stránka – stanovení záměru
4. realizační stránka – použití taktických kroků, schopností, dovedností
5. kontrolní a řídicí stránka – vyhodnocování úspěšnosti, korekce
6. rezultativní stránka – podoba výsledku³³

U všech výše zmíněných klasifikací učebních strategií nacházíme důraz na samoučení, na strategie, ve kterých žák přistupuje k učení vlastním individuálním způsobem, který by měl učitelé být respektován a v případě potřeby citlivě opravován, ale ne potlačován ve prospěch obecně uznávaných úspěšných učebních strategií.

„Žák vnikající do systému samoučení se postupně stává sám sobě didaktickým manažerem, plánuje a kontroluje vlastní učení, vyhodnocuje svůj výkon, dává učitelé zpětnou vazbu, vyvíjí iniciativu, učí se cílevědomě a do značné míry nezávisle na učitelé.“³⁴ (Choděra, 2000).

Individuální učební styl ovlivňuje mnoho faktorů, ať už vrozené dispozice, nebo věk, pohlaví, klima ve třídě, momentální duševní stav, celkový duševní stav, vztah k předmětu a samozřejmě i způsob ověřování naučené látky.

Právě při samostatném učení žák nejlépe nalezne takové styly a strategie, které odpovídají jeho osobnosti, potřebám a možnostem. Podpora ze strany učitelé je ale nezbytná může žákovi pomoci přeměnit strategie a styly znesnadňující učení na styly a strategie pro něho samotného přínosné a tak napomoci hlouběji proniknout do pochopení svého vlastního způsobu učení a

32 Viz. Týčová (in Janíková), 2006, s. 195

33 Dle. Mareš, 1998, s. 178-190

34 Dle. Choděra, 2000, s. 38-39

rozvinutí učební autonomie.

Zkušenosti z praxe učitelů, poradenských i školních psychologů ukazují, že je nutné brát vážně individuální zvláštnosti žáků a studentů, v podstatě se jedná o pedagogickou zásadu individuálního přístupu k žákovi. Styly učení patří k individuálním zvláštnostem žáků.

Metakognice.

Jak už jsem dříve zmínil, role učitele je v procesu rozvoje učební autonomie žáka klíčová, protože je to on, kdo by měl žáky navést na cestu směřující k jejich učební autonomii, ale i s pomocí pedagoga je to náročný úkol. Kdo chce totiž své vlastní učení sám plánovat a řídit, musí být schopen metakognice. Musí umět reflektovat své učení. Učící se jedinec je tehdy autonomní, jestliže se stává účastníkem vlastního procesu učení.

Metakognice předpokládá určité intelektuální schopnosti. Učící se musí být schopni získat určitý odstup ke svému vlastnímu učení a doprovázet je přemýšlením nad tím, co a jak dělají. Jedná se o uvažování nad tím, jak se vlastně učím, co se se mnou v té chvíli děje, jak to prožívám, jak mám plánovat své kroky. Pro tyto postupy se vžil název metakognice.

Metakognice by se dala definovat jako „poznávání na druhou“ (v tomto procesu poznáváme, jak vlastně poznáváme) nebo také jako usměrňování, řízení vlastních poznávacích procesů.

Odborníci v souvislosti s metakognicí hovoří o jejích třech podobách. Rozlišují metakognitivní poznatky, exekutivní kontrolu a řízení a metakognitivní pojetí.

Metakognitivní poznatky se týkají poznatků, které člověk získal o svých vlastních poznávacích procesech a poznávacích procesech dalších lidí.

Exekutivní kontrola a řízení představuje aktivní monitorování a řízení průběhu vlastních poznávacích procesů, mluví se zde také o kontrolní a řídicí struktuře, která ovládá chování přemýšlejícího člověka, je programem či strategií organizující kognitivní zdroje člověka tak, aby mohl splnit nějaký úkol.

Metakognitivní pojetí jsou základní a obecné ideje a teorie, které člověk má o svém poznávání (a o poznávání u jiných lidí).

Koncept metakognitivních znalostí rozpracoval Kluwe (1982) a rozlišil tyto znalosti na deklarativní a procesuální. Tyto dvě kategorie lze nalézt jak na kognitivní, tak metakognitivní úrovni.³⁵

Na kognitivní úrovni jsou deklarativní i procesuální znalosti spjaté s řešením problému a do metakognitivní úrovně řešení se zapojují procesy monitorování a regulování, protože se jedná o procesy, které uskutečňují výběr, rozhodnutí a směr řešení.

Krykorková, Chvál ve své práci kdy–**Rozvoj metakognice-cesta k hodnotnějšímu poznání**³⁶

35 Dle. Krykorková, Chvál, 1998

36 Dle. Krykorková, Chvál, 1998

se mj. pokusili definovat metakognici a její působení ve vztazích:

- a) metakognice a reflexe v systému osobnosti
- b) metakognice, mentální reprezentace a učení se vyšším principům
- c) metakognice v kontextu inteligentního chování

a) Metakognice a reflexe v systému osobnosti: jedná se o orientaci k sobě samému, uvědomění si vlastních procesů a porozumění sobě samému. Metakognice je součástí regulativní dimenze poznávacího systému osobnosti, ale odlišuje se úrovní, ze které učící se plánuje své postupy, řídí, kontroluje, hodnotí a navazuje na ně v zobecněné podobě plánování, řízení, monitorování, regulování a hodnocení vlastní činnosti, viz níže uvedené zásady.

Autoři zde hovoří o schopnosti vyššího řádu, jde o aktivní reflexi, ve které jsou zahrnuty různé kroky a postupy, strategie patřící do kategorie monitorování a regulování. Velmi důležitou roli zde hrají pocity a prožitky.

Prožívání je konstitutivním činitelem ve vztahu ke kognitivním a metakognitivním činnostem a vymezuje metakognici jako osobnostně poznávací fenomén a stává se tak součástí osobnostních vlastností a dispozic.

b) Metakognice, mentální reprezentace a učení se vyšším principům: myšlenka zobecnění strategií, postupů a principů je pro metakognici zásadní. Dá se říci, že metakognice znamená učit se vyšším principům a úzce souvisí s Piagetovou teorií formálních operací, zvláště operací druhého řádu, které jsou charakteristické svým přesahem poznání odvozených z konkrétní reality a vykazují se obecnými znaky formálního myšlení.

Flavell (1976) mluví v souvislosti s těmito operacemi o vytváření určitého druhu „metamyšlení, tj. myšlení o myšlení samém, spíše než myšlení o předmětech“. Piaget v souvislosti s operacemi druhého řádu hovoří o výše organizovaného myšlení ve smyslu objevit nikoli, co je reálné a bezprostředně nutné, ale co je možné.

c) Metakognice v kontextu inteligentního chování.

Významný představitel směru nazývaného *Psychologie myšlení* americký psycholog **R.J. Sternberg** vytvořil komponentní model inteligence obsahující pět kategorií komponentů tvořených příslušnými mentálními procesy, které probíhají při řešení problémů.³⁷

Jedněmi z těchto komponentů jsou metakomponenty, které spolu s odpovídajícími procesy tento vědec považuje za klíčovou složku inteligentního chování.

Další teoretik inteligence **Howard Gardner** přišel s teorií mnohočetné inteligence:

1. Lingvistická inteligence

2. Hudební inteligence
3. Logicko-matematická inteligence
4. Prostorová inteligence
5. Tělesně kinestetická inteligence
6. Intrapersonální inteligence
7. Interpersonální (sociální) inteligence

V Gardnerově teorii má nejužší vztahy s metakognicí a reflexivitou intrapersonální inteligence.

Krykorková, Chvál dále ve své práci zmiňují možnosti ověřování účinnosti metakognice a možnosti její aplikace ve školních podmínkách. Hovoří zde o dvou projektech, které jsou vhodné a vztahují se k rozvoji metakognitivních strategií.

Jedná se **Feuersteinův** program instrumentálního obohacení a nácvik metakognitivních strategií při učení z textu a čtení s porozuměním.

Program instrumentálního obohacení (P.I.E.-Programm of Instrumental Enrichment) je komplexně zpracovaný program, který se snaží rozvíjet kognitivní výbavu dítěte. Autor sice nevychází přímo z metakognitivního pojetí, ale instrumentální intervence a interpretační možnosti v tomto programu mají k metakognitivnímu pojetí blízko. Feuerstein vychází z Vygotského pojetí mediačního učení.

Zásady nácviku „instrumentálního obohacení“ jsou:

1. předávání zaměřenosti
2. diskuse o významech
3. povzbuzování transcendence
4. probuzení pocitu kompetence
5. interpretace výkonu
6. psychologická diferenciac
7. sdílení jako doplněk psychologické diferenciac
8. stanovení cílů
9. výzva

Jde o to změnit žáka z „pasivního receptora informací“ v „aktivního generátora informací“. Součástí programu je i očekávání pozitivních změn v sebehodnocení žáků, pozitivní změny ve vztahu k učení a poznání.

Jedná se o změny osobnostní, týkající se sebepojetí, vztahů se spolužáky nebo změny v přístupu k práci s chybou či neúspěchem.³⁸

Více informací lze nalézt na webových stránkách profesora Reuvena Feuersteina www.icelp.org.

Co se týče přímé aplikace metakognitivních postupů, zkušenost není jednoznačně pozitivní. Souvisí to s mnoha faktory, ale důležitý přínos spočívá v pozitivním naladění pedagogů a následně i žáků. O to jsem se pokusil i ve svém diagnostickém projektu. Učitelé se totiž stávají tvořivějšími a vnímavějšími k procesu učení a potřebám žáků. Důležitou roli zde hraje afektivní stránka věci.

38 Dle. Krykorková, Chvál, 1998

Metakognitivně vedená výuka má určité zásady. Jeden z autorů **P.R.J. Simons** (1996) jich uvádí čtrnáct

1. **Zásada procesualnosti:** důraz je kladen na učební procesy než na výsledky
2. **Zásada reflektivnosti:** učení by se mělo pro žáky stát samo o sobě „tématem k učení“, jde o uvědomování si svých strategií učení a vztahy mezi těmito strategiemi a dovednostmi dosahovat učebních cílů, uvědomování chyb
3. **Zásada afektivnosti:** vzájemný vztah mezi kognitivními, metakognitivními a afektivními stránkami je klíčový, jedná se také o motivaci
4. **Zásada funkcionálnosti:** zde jde o uvědomování si funkcí znalostí a dovedností a jejich použití
5. **Zásada přenosu a zobecnění:** jedná se o snahu, aby součástí učení byl přenos (transfer) naučeného a zobecňování naučeného
6. **Zásada kontextovosti:** strategie učení a autoregulační dovednosti se musejí pravidelně nacvičovat a to ve vhodném širším kontextu
7. **Zásada autodiagnostiky:** žáci by měli být vedeni k autodiagnostice; cvičení v tom, jak oni sami mohou diagnostikovat, kontrolovat, korigovat a řídit své učení
8. **Zásada aktivity:** jedná se o rovnováhu mezi kvalitou a kvantitou žákova učení
9. **Zásada odpovědnosti:** odpovědnost za průběh a výsledky učení by se měla postupně přenášet na žáky
10. **Zásada supervize:** zde je kladen důraz na dobré vztahy mezi dětmi a rodiči a dalšími dospělými osobami, pokusy žáků o autoregulaci by měly probíhat pod citlivým dohledem dospělých
11. **Zásada spolupráce:** k rozvinutí spolupráce je nezbytná kooperace a diskuse mezi žáky
12. **Zásada náročných cílů:** cíle výuky by se měly vyznačovat vysokou kognitivní náročností
13. **Zásada návaznosti na prekoncepte:** nové učivo by mělo navazovat na dosavadní znalosti a jeho prekoncepte učiva

14. **Zásada žakovského pojetí učení:** výuka by měla probíhat s ohledem na aktuální žakovská pojetí vyskytující se v dané třídě³⁹

T.E. Scruggs (1985) uvádí následující osvědčené postupy při utváření metakognice⁴⁰:

-identifikace toho, co vím a co nevím. V literatuře se často objevuje pod pojmem subjektivní evidence toho, co vím a co bych měl opravdu vědět,

-verbalizace myšlenkových procesů. Z hlediska vnitřní a vnější reflexe myšlenkových postupů autor doporučuje žákům hovořit (nahlas nebo potichu) o provedených myšlenkových procesech. Zdůvodňuje to tím, že žáci potřebují rozvíjet slovní zásobu týkající se myšlení a myšlenkových operací. Je zde doporučována známá situace „párové diskuse a dialogu“;

-zápisy a písemné komentáře o postupu řešení daného problému. Žáci a studenti jsou vedeni k uvědomování si a reflektování vlastní poznávací činnosti tím, že si vedou určité záznamy a poznámky o postupu řešení daného problému;

-žáci by měli být vedeni k plánování; plánování bude zahrnovat organizaci časových nároků, žáci budou vedeni k uvědomění si toho, co je zapotřebí provést a jaké postupy použít, zejména u impulzivních dětí se tento postup doporučuje jako osvědčená metoda;

-průběžné a závěrečné hodnocení; doporučuje se forma diskuse o procesech a postupech, které byly použity, a to se zaměřením na analogické situace, na hledání podmínek pro vytváření transferu na nové situace;

-průběžně by žáci měli být vybízeni ke spojování nových informací s dřívějšími znalostmi.

Metakognice se skládá ze tří základních fází a jsou to:

Vytvoření plánu postupu

Postupování podle plánu a jeho monitorování

Hodnocení plánu

V praxi to pak vypadá takto:

Časová osa:

Před: když vytváříte plán postupu, položte si otázky:

Jaké mé znalosti mi pomohou s tímto konkrétním úkolem ?

Kam chci, aby mne mé myšlení dovedlo ?

Co bych měl udělat nejdříve ?

39 Srov. Mareš, 1998, s. 170-171

40 Dle. Krykorková, Chvál, 1998

Proč si čtu tyto otázky ?
Kolik mám času k dokončení úkolu ?

Během: když provádíte/monitorujete plán, ptejte se sami sebe:

Jak mi to jde ?
Jsem na správné cestě ?
Jak bych měl postupovat ?
Které informace jsou důležité k zapamatování ?
Měl bych se vydat jiným směrem ?
Měl bych přizpůsobit tempo vzhledem k obtížnosti úkolu ?
Co potřebuji udělat, když úkolu nerozumím ?
Poté: když hodnotíte plán, ptejte se sami sebe:

Jak jsem si vedl/a ?
Pomohl mi určitý způsob uvažování vytvořit více nebo méně než jsem očekával/a ?
Co jsem mohl/a udělat jinak ?
Jak bych mohl/a aplikovat tento způsob myšlení na řešení jiných problémů ?
Potřebuji si projít zpět svůj úkol, abych zaplnil určitá „bílá místa“ v mém poznání ?

Existují i překážky bránící účinnému rozvoji metakognitivních postupů jako jsou:

- a) nedostatečné kognitivní monitorování
- b) primitivní maladaptivní rutina
- c) nedostatečná poznatková báze
- d) atribuce, cíle školní třídy
- e) nízká úroveň transferu

Aby učitel byl schopen vést žáka k metakognitivním postupům a tak mu pomohl v rozvíjení jeho učební autonomie, musí být vybaven znalostmi o učebním stylu žáka. To je důležité pro posílení pozitivních návyků a eliminování těch negativních. K tomuto účelu slouží diagnostika učebních stylů.

3. Využití učebních stylů pro diagnostiku učebních způsobilostí- základu učební autonomie.

3.1. Dispozice.

Pro rozvoj osobnosti žáka je nezbytná kvalitní pedagogicko-psychologická diagnostika, která je chápána jako poznávání a hodnocení individuálních zvláštností a specifiky osobnosti vychovávaného jedince (výchovných skupin) s orientací na prognózu a vyústění v návrhy na optimalizaci jejich rozvoje.

Hrabal považuje za výchozí pojem tohoto pojetí diagnostiky **dispozice**. Dispozice jsou vnitřním východiskem i produktem činnosti, že jsou činností v „latentní fázi“. Aktualizované řídí vnější činnost a promítají se bezprostředně do vnitřní činnosti, neaktualizované udržují kontinuitu

činnosti a osobnosti.(Hrabal, 1989) ⁴¹

Zavedení pojmu dispozice k činnosti umožnilo mj. spojit analytický a syntetizující přístup k osobnosti.

Zrání a učení ovlivňují dispozice a na jejich základě můžeme rozlišit tři druhy dispozic:

1. Biopsychické dispozice
2. Psychické dispozice
3. Sociopsychické dispozice

Sociopsychické dispozice se jeví při diagnostikování nejzřetelnější a také nejvíce odpovídají sociálně pedagogickému rámci. Podmínky ve kterých se sociopsychické dispozice utvářejí jsou představovány hlavně školou, učitelem, jeho metodami a postupy, různými schématy sociálních vztahů.

V této oblasti lze tyto dispozice přetvářet, ovlivňovat nebo potlačovat a usměrňovat nežádoucí dispozice. Tyto dispozice jsou ve srovnání s ostatními nejvíce „tvárné“. Učitel tyto dispozice může vidět u žáka v podobě znalostí, kognitivních a motivačních projevů, dovedností.

Diagnostikování probíhá v interakci „učitel-žák“ nebo při hodnocení žákovy činnosti. Dá se říci, že i slovní hodnocení je jakousi formou diagnostiky sociopsychických dispozic žáka.

Podle Hrabala jsou sociopsychické dispozice cílem i výsledkem učení a jsou tedy přímo závislé na působení a požadavcích vnějšího prostředí a zároveň, ale zde vstupují do hry dispozice jak psychické, tak biopsychické.

Ukazuje se, že aby učitel disponoval kompetencemi z oblasti pedagogicko-psychologické diagnostiky, je nezbytné, aby měl psychologickou odbornost a možnost ji aplikovat.

Tato psychologická odbornost a vymezení jednotlivých dispozičních pásem jsou poměrně přesnými kritérii, které vymezují učitelovy kompetence pro výše zmíněnou pedagogicko-psychologickou diagnostiku. V ne úplně jasných případech bude diagnostika závislá na učitelově vnímavosti/ citlivosti a porozumění dané situaci či problému.

Diagnostické kompetence učitele představují soubor vědomostí, schopností a dovedností, které umožňují diagnostikování žáka, příp. úkolových situací na jednotlivých úrovních založeného diagnostickým porozuměním, odpovědností a oprávněností při provádění diagnostických činností.⁴²

3.2. Druhy diagnostik.

Rozlišujeme několik druhů diagnostik:

1. Přirozená diagnostika
2. Pedagogická diagnostika
3. Diagnostika na základě standardizovaných metod a postupů

41 Dle. Krykorková, Chvál,2007, s. 300

42 Dle. Krykorková, Chvál, 2007, s. 301

4. Diagnostika na základě nestandardních metod a postupů

5. Autodiagnostika učitele⁴³

1. Přirozená diagnostika-jedná se spíše o zjištění problému, než jeho řešení nebo identifikaci. Můžeme zde hovořit o tzv. sociální percepci, jenž může přispět k odstartování diagnostikování nebo naopak k jeho zablokování a tak přispět k negativním důsledkům. Vyskytují se zde jevy, které jsou známými a častými chybami v sociální percepci žáka.

Jedná se především o povrchová kritéria, vytváření prvního dojmu o osobnosti, vlivy sympatie a antipatie. Můžeme sem také zařadit tzv. implicitní teorii osobnosti, kterou si učitel ani nemusí uvědomovat.

Jedním z důvodů zjednodušujících soudů může být i rigidní pojetí žáka. Některé děti svým specifickým chováním vzbuzují u učitelů nelibost a ti pak mohou nevědomě potlačovat spontánní projevy kreativity těchto dětí.

2. Pedagogická diagnostika-sem bychom zařadili hlavně hodnocení výsledků výuky. Jde o základní způsob hodnocení, kdy se porovnává činnost a výkony s pedagogickými cíly či normami. Důležitým pomocníkem této diagnostiky jsou didaktické testy.

Tyto testy mají různou strukturu a nemusejí nutně jen přispívat k porovnání výkonu žáka s danou pedagogickou normou. Může jít například o :

- a) porovnání zvládnutí učiva žákem s předem definovanou normou.
- b) porovnání výsledků žáků mezi sebou navzájem
- c) individuální sledování pokroku žáka v učení
- d) porovnání výsledků žáka s výsledkem populace
- e) porovnání výsledků skupin žáků

Dalšími nástroji pedagogické diagnostiky jsou rozhovor (ústní zkouška), obsahová analýza produktů činnosti žáků, pozorování činností žáků či žakovské portfolio.

Pedagogická diagnostika je formou nejběžnějšího hodnocení, také mimo jiné proto, že zde výsledky učební činnosti nejsou nijak psychologicky vysvětlovány a tím se liší od složitějších forem diagnostiky.

3. Diagnostika na základě standardizovaných metod a postupů.

Dittrich (1992) uvádí tento seznam základních metod dostupných pedagogům:

1. pozorování
2. rozhovor
3. dotazníky
4. didaktické testy
5. metody analýzy výkonů a výtvorů
6. sociometrické metody
7. analýza pedagogické dokumentace
8. anamnestické a retrospektivní metody⁴⁴

43 Dle. Krykorková, Chval, 2007, s. 303-308

44 Dle. Krykorková, Chvál, 2007, s. 303-308

Standardizované metody a postupy jsou charakteristické tím, že jejich používání je běžné, praxí ověřené a jsou doporučované v příslušných metodikách a učebnicích. Za nejnáročnější bývá považována analýza výsledků a výkonů žákovy práce. Tato diagnostika však vyžaduje psychologickou přípravu a také opravdovou diagnostickou znalost různých situací a úkolů.

4. Diagnostika na základě nestandardních metod a postupů.

Na této úrovni, jak už vyplývá z názvu, neexistují standardní metody či postupy. Diagnostická činnost učitele má za cíl rozvoj určité oblasti. Může jít o chybějící aspekt v procesu učení, o kterém se učitel domnívá, že může být napraven. Postupy zde mají často podobu projektů.

Může jít o postupy, které mají rozvíjet citlivost na chybu a neporozumění, dále nácviky potlačení určitých rysů impulzivity nebo reflektivity nebo se jedná o postupy, které naučí žáka pracovat s textem či rozvíjet jeho učební styl.

5. Autodiagnostika učitele.

Předchozí diagnostické činnosti učitele by měly zároveň probíhat s tzv. autodiagnostikou učitele. Jedná se o reflexi vlastního podílu na výsledku učební činnosti.

3.3 Metody diagnostiky stylů učení.

Jak už bylo řečeno, existuje mnoho metod, které se používají při diagnostice stylů učení. Můžeme přijmout poněkud zjednodušující hlediska a to podle způsobu získávání dat a charakteru dat. Podle způsobu získávání dat můžeme metody dělit na přímé a nepřímé a dle druhého hlediska na kvalitativní a kvantitativní.

Přímé metody.

"Přímost" získávání údajů není samozřejmě absolutní, vždy je přítomen prvek zprostředkování. Mezi přímé metody můžeme zařadit tzv. inteligentní tuteurské systémy-jedná se o počítačové programy snažící se naučit žáka naučit vyřešit daný problém. Toto řízení učení zde má dva stupně.

První tvoří vybudování tzv. znalostní báze a druhý stupeň jsou strategie učení, které student při studiu využívá. Ty jsou porovnávány s postupy, které by v daném případě použil odborník- jsou tzv. strategie experta.

Pro další řízení studentova učení se postupně vypracovává "vnitřní model učícího se studenta", který zahrnuje poznatky o jeho mentálních způsobilostech, strategiích a stylech učení, znalostech a rysech osobnosti.

Dále se buduje "model reprezentující studentovo vědění". Tento model vychází z průběžných odpovědí studenta a konečného výsledku, ale také se pokouší objevit intuitivní pravidla, jimiž se student řídí při svém rozhodování, ať už jsou vhodná či ne.

A na základě předchozích dvou modelů se vytvoří flexibilní, individualizované řízení studentova

učení a zároveň se učí i tutorský systém, který generuje nové strategie vyučování.

Diagnostika může být i součástí experimentální výuky pomocí počítače. K zajímavým výsledkům došel G.Pask britský kybernetik, který pro své výzkumy využil potenciálu počítače. Jeden z jím vyvinutých programů na základě zaznamenávání studentova rozhodování při určité hře určil dvě základní strategie učení – buď holistickou nebo serialistickou. U holistické rozlišoval ještě dva podtypy-strategii nerendudantní a redundantní. Typologii žáků vytvářel na základě těchto strategií.⁴⁵

V dalším rozsáhlém výzkumu trvajícím šest let, kterého se účastnily desítky škol došel tento autor ke stanovení pěti typů žáků:

- a) holisty-vycházející z použití validních analogií či generalizací, avšak nepřekročili rámec studovaného tématu;
- b) holisty-vycházející z validních teorií či generalizací a využívajících širokého spektra témat, jejich učení může mít až charakter vynalézání a objevování;
- c) neproduktivně postupující holisty "světoběžníky;"
- d) serialisty využívající operační či lokální pravidla, postupující logicky, krok za krokem;
- e) serialisty opírající se jen o pamětní učení, postupující jen předepsaným způsobem, neodchylující se od něj;⁴⁶

Další metodou může být "pozorování průběhu žákova učení" jenž je určitým přechodem k nepřímým metodám. Učitelé a rodiče intuitivně používají pozorování žáků jako nejstaršího diagnostického prostředku. Jde o vytváření tzv. celkového dojmu. Zvláštnosti žákova učení se nejvíce projeví při řešení náročnějších úloh.

Při výzkumech učení hrozí určitá rizika. Jsou to rizika nadměrného zdůrazňování metod na úkor zkoumaného jevu. Uživatelé vycházejí z dostupných metod, ty absolutizují a pohled na učení jim přizpůsobují, přitom by to však mělo probíhat opačně.

Určitým problémem může být i samotný pozorovatel, existují i názory, že by jím měl být právě zangažovaný účastník, informovaný pozorovatel, který do hloubky rozumí prostředí a procesům a ne nezávislý, nezúčastněný divák, který studovanému procesu do detailu nerozumí.

Třetí problém může být i kontext, ve kterém se učení odehrává. Podle W. Fleminga, který se jako vysokoškolský pedagog zabýval touto problematikou existuje několik důležitých pravidel, které je potřeba dodržet:

- hlavní je zkoumaný jev a jeho specifika, ne metoda, která je právě používána;

45 Dle. Mareš, 1998, s. 79-80

46 Dle. Mareš, 1998, s. 80

- učení může být chápáno jako svérázný druh práce, která má své viditelné, analyzovatelné stránky; dá se tedy zkoumat pomocí etnografických metod v přirozeném prostředí, v němž probíhá;
- učení by mělo být zaznamenáno ve své jedinečnosti, ve své podmíněnosti různými situacemi a kontexty;
- zkoumání má provádět pozorovatel, který není nezúčastněným divákem;
- předmětem zkoumání je hlavně žákovo školní učení v "pedagogických podmínkách"⁴⁷

Možnými problémy mohou být pozorovatelnost učení a časové změny. Učení je vnitřní, myšlenkový proces, který není na první pohled viditelný. Učení může být chápáno jako specifický druh lidské práce a tu už odborníci (etnografové, psychologové práce) dokážou studovat.

Při tomto druhu zkoumání či diagnostiky nejde tak o reliabilitu a validitu závěrů a tím pádem se nedají dělat obecné návody, doporučení či předpisy jak jednat se studenty a jak případně ovlivňovat jejich učení. Přínos těchto "etnografických" výzkumů tkví v poznávání organizace učení, sledů aktivit, jedinečnosti i rutinnosti postupů učení, konkrétních, situačně podmíněných postupů při učení, poznávání místních zvláštností apod.

Nepřímé metody

Tyto metody se dají rozdělit na kvalitativní a kvantitativní.

Patří sem už dříve zmiňovaná analýza produktů jako jsou například žákovy náčrtky řešení, koncepty na pomocných papírech, osnovy postupu. Dále to mohou různé výpisky z literatury nebo i způsob podtrhávání. Dá se samozřejmě analyzovat psaní poznámek k výkladu apod.

Velmi užitečným zdrojem pro analýzu je portfolio. Jeho účelem je zachytit vývoj žáka a jeho proměny za určité časové období. Představuje holistický přístup k hodnocení žáka a je určitým protikladem kvantitativního pohledu.

R.C. Wade a D.B. Yarbrough (1996) shrnují různá pojetí portfolia takto:⁴⁸

-portfolio je dokladem žákova rozvoje a změn jeho učení v čase

-portfolio slouží jak učitel, tak žákovi; učitel poskytuje prostředek, jak lépe hodnotit žákův vývoj, žákovi dává možnost materiálně doložit, jak se učí;

47 Dle. Mareš, 1998, 81

48 Dle. Mareš, 1998, s. 84-85

-portfolio otevírá žákům možnost sebereflexe; žák má příležitost zamýšlet se nad tím, co udělal, co se mu daří a co ne, jaké cíle si má stanovit do budoucna – portfolio dává žákům příležitost volby+ může vybírat, které své práce chce archivovat, které pokládá za natolik reprezentativní, aby byly hodnoceny, které naopak chce ještě dopracovat, opravit, přepracovat apod.;

-portfolio obsahuje reálné žakovské práce, je tedy – na rozdíl od didaktických testů vhodnějším prostředkem pro posouzení "autentického učení" žáka.

Další metodou je rozhovor.

Významným střediskem výzkumů žakovského učení z textu pomocí rozhovoru byla skupina okolo švédského badatele F. Martona v Göteborgu. Tito badatelé provedli kvalitativní výzkum v oblasti učení se z textu a dospěli ke čtyřem typům výsledků žakovského učení:

- a) zaměřené na podrobné závěry
- b) zaměřené na útržkovité závěry
- c) detailní popis
- d) útržkovitý popis

Marton také formuloval dva základní přístupy žáků k učení a to hloubkový a povrchový.⁴⁹

Hloubkový přístup se vyznačuje tím, že student chce porozumět smyslu studovaného textu. Snaží se například doložit nakolik jsou tvrzení a závěry v textu doloženy argumenty. Zajímavou metodou, kterou švédští badatele začali využívat byl tzv. *fenomenografický rozhovor*. V tomto druhu rozhovoru jde o to získat odpovědi na otázku: jaký je žákův pohled na svět, v němž žije a učí se? Vycházeli z názoru, že tradiční výzkumné metody jsou neadekvátní, protože nepřinášejí informace o tom, co sám žák bere v úvahu.

Marton v roce 1981 publikoval svou práci, která představila nový obor-fenomenografii. Jejím účelem je popisovat a analyzovat postupy, jimiž žák získává zkušenosti, tvoří koncepty a snaží se pochopit skutečnosti kolem sebe. Začalo se hovořit o "žakově pojetí učiva". Později se objevily i námitky vůči těmto fenomenografickým rozhovorům se žáky. Badatelům bylo vytýkáno, že do žakovských odpovědí není zahrnut jeho vztah k celé situaci rozhovoru a k tazatelům.

Způsob rozhovoru zakládá určitý sociální vztah a je vytvářen v rámci tohoto vztahu. Žák tedy jen nepopisuje, neinformuje, ale také interpretuje své jednání při učení a své úvahy o učení. Jde o to, že by žák líčil stejnou situaci jinak svému kamarádovi, výzkumníkovi, matce či učiteli. Jeho líčení také ovlivňují morální pravidla jeho sociálního světa.⁵⁰

49 Dle Mareš, 1998, s. 85-87

50 Dle, Mareš, 1998, s. 85-87

Strukturovaný rozhovor.

Tento rozhovor je specifický tím, že má předem daný průběh a pevně danou strukturu otázek a tím pádem obsahu, který badatele zajímá. Výhodou je jeho vyhodnocování, nevýhodou určitá omezenost pro situace, které se "nevejdou" do předem stanovených situací.⁵¹

Jeden z výzkumů, který provedli Zimmerman, Martinez-Pons, 1986, 1988, zjišťoval autoregulační strategie žáků používaných v šesti rozdílných situacích. Autoři nazvali tento dotazník SRLI- Self Regulated Learning Interview a dospěli ke stanovení 14 žákovských autoregulačních strategií a tímto rozhovorem je chtěli ověřit.⁵²

Jednalo se o tyto strategie, které jsou zajímavé i z pohledu autonomie žáka:

1. sebehodnocení;
2. organizování a transformování učiva;
3. vytyčování cílů, plánování;
4. získávání informací jinak než od lidí (např. v knihovně),
5. dělání si poznámek, sledování průběhu vlastního učení;
6. úpravy prostředí pro učení;
7. přemýšlení o důsledcích učení, odměňování a trestání sebe sama;
8. opakování učiva a učení se nazpaměť;
9. hledání sociální opory u kamarádů;
10. hledání sociální opory u učitelů;
11. hledání sociální opory u jiných dospělých;
12. procházení už napsaných písemek;
13. procházení vlastních poznámek;
14. prolistovávání učebnic;
15. jiné strategie (nesouvisející s autoregulací učení).⁵³

Každá strategie byla detailně popsána a uvedena dvěma ilustračními příklady. Badatelé zjistili, že zvláštnosti používání autoregulačních strategií u žáků významně korelovali s jejich školním prospěchem.

Volné písemné odpovědi: tato metoda se snaží vyhnout kritice, že při v mezilidském kontaktu tazatele a dotazovaného může sociální situace rozhovoru ovlivňovat podobu žákových odpovědí. Jde zde o získání původních, zvnějšku neovlivňovaných názorů žáků.

Další metodou jsou **projektivní grafické techniky**, které umožňují se vyhnout úskalím verbálních diagnostických metod. Jednou z těchto metod je **dětská kresba**. Zpočátku to byla statická a později dynamická, akční kresba. Tato metoda se používá už několik desítek let.

Další metodou je **dotazník**. Počet dotazníků zjišťujících nebo měřících styly a strategie učení je

51 Dle, Mareš, 1998, s. 90

52 Viz. Mareš, 1998, s. 92

53 Srov. Mareš, 1998, s. 92

veliký. Ale ne všechny dotazníky jsou psychometricky kvalitní. Dotazníky mají řadu funkcí. Například diagnostickou nebo i autodiagnostickou. Tyto dotazníky mohou mít různé adresáty. Mohou to být žáci různých věkových skupin a škol, dospělí, ale i samotní učitelé.

Dotazníky lze zadávat i rodičům, kde se na rozdíl u učitelů zjišťujících jejich styly učení, sledují jejich výchovné styly. Pro dotazník je velmi důležité, aby instrukce byly srozumitelné a kvalitní.

U všech měřících nástrojů je důležitá jejich **reliabilita a validita**. **Reliabilita** je poměr rozptylu chyb k celkové variabilitě dat zprostředkovaných měrným nástrojem, odečtený od hodnoty 1,00. Důležitý aspekt reliability je stabilita měrného nástroje v čase.

Validita se dá popsat jako reprezentativnost, přiměřenost vzorků dotazů té vlastnosti, která se má měřit. Dá se také charakterizovat otázkou: "Měříme skutečně to, o čem se domníváme, že to měříme, anebo měříme (ještě) něco jiného, než co jsme chtěli? Experti v této oblasti hovoří o několika druzích validit. Jedná se například o obsahovou, predikční, postdikční, paralelní, souběžnou a konstruktovou validitu.

Diagnostické metody by měly být také praktickými nástroji pro pedagogy a nejen pro odborníky a badatele. Pro tento účel se vytvářejí jednodušší diagnostické nástroje pro učitelskou praxi.

Učitelům tyto nástroje mohou pomoci posoudit styly učení jejich žáků, dále míru souladu mezi jejich stylem vyučování a žákovskými styly učení a také jak daleko došli žáci na cestě k autonomii. Zde je několik nejužívanějších zkrácených verzí:

ASI(S) – Approaches to Studying Inventory (Short Version). Diagnostikuje sedm aspektů učení: orientaci na výkon, orientaci na reprodukování učiva, orientaci na význam a smysl, učení s porozuměním, operační učení, přepečlivý styl učení, světoběžnický styl učení.

Další zkrácená verze ASI. Diagnostikuje tři přístupy k učení: zaměřený na výkon, na reprodukování učiva, na pochopení smyslu.

Zkrácená verze SPQ – Study Process Questionnaire. Diagnostikuje tři přístupy k učení: povrchový, hloubkový a výkonový. Této zkrácené verzi její autoři také říkají HIS – How I Study.

Modifikovaná verze LSI – Learning Style Inventory. Diagnostikuje čtyři styly učení: preferování konkrétní zkušenosti, reflektujícího pozorování, abstraktní konceptualizace, aktivního experimentování.

Při používání zahraničních diagnostických metod je potřeba klást si otázku: na kolik jsou tyto metody adaptovány na sociokulturní zvláštnosti dané země aniž by přitom ztratily svůj původní záměr.

Ch. L. Hulin (1987) hovoří o čtyřech přístupech, jsou to: lingvistický, statistický, psychometrický a kulturní. Lingvistický přístup klade důraz na kvalitní překlad z jednoho jazyka do druhého. Jazyková ekvivalentnost obou verzí se ověřuje tzv. zpětným překladem.⁵⁴

54

Viz. Mareš, 1998, s. 108

Statistický přístup se zabývá formálními kritérii ekvivalentnosti. Psychometrický přístup staví na psychometrické ekvivalentnosti obou verzí. To se ověřuje mj. pomocí křivek charakterizujících jednotlivé položky, sumarizací podmíněných pravděpodobností jednotlivých odpovědí (u postojových položek se sumarizují pozitivní odpovědi, u schopnostních položek správné odpovědi).

Kulturní přístup staví na kulturní ekvivalentnosti obou verzí. Důvodem je to, že ne každá škála se dá přenést do jiného kulturního prostředí. Prvními odborníky jsou v tomto případě překladatelé, protože znají dobře oba jazyky a kulturní odlišnosti země, pro kterou je překlad vypracováván.

Dotazníkové metody vyžadují srovnávat zjištěné výsledky s nějakým kritériem. Mluví se zde o běžných hodnotách, či snížených nebo zvýšených. Tzv. hrubé skóre jenž může mít podobu střední hodnoty vypočtené z odpovědí, je potřeba s něčím porovnat. K tomu účelu se používají normy. Tyto normy mohou být jak závislé, tak nezávislé na žákovské populaci. Normy nezávislé na žákovské populaci nejsou koncipované dle vzorku zkoumaných žáků, ale na možnostech té dané metody.

Normy, které jsou závislé na žákovské populaci, vztahují naměřené výsledky k referenčnímu vzorku žáků. Referenční vzorek žáků může obvykle mít tři podoby a to: populační normu – zde se jedná o žákovskou populaci v celé zemi, lokální formu – odpovídá specifické složení žáků v dané lokalitě a individuální normu – žák je porovnáván sám se sebou během časového období.

Lidé pracující s diagnostickými metodami musí brát v úvahu faktory ovlivňující diagnostické údaje. Tyto faktory mohou být: kontext, v němž data vznikají a jak jsou získávána, věk dětí, pohlaví žáků (zde nejde jen o biologickou proměnnou, ale také o míru ztotožnění se daného jedince s tím, že je ženou či mužem), chronobiologické preference, postižení jedince, sociální prostředí, rodinné prostředí, rasové, etnické a kulturní vlivy, sociální klima školní třídy a preferované klima (jak bych se učil, kdyby mi to podmínky dovolily).

3.4. Dotazník a jeho struktura.

Zde bych chtěl ukázat strukturu jednoho z dotazníků, které se používají pro zjišťování stylů učení. Jmenuje se Learning style profile (LSP).⁵⁵ Jeho autory jsou J.W. Keefe a J.S. Monk a je určen pro 2. stupeň základní školy nebo pro střední školy. Avšak může být inspirací i pro dospělé studenty, kteří nikdy podobný dotazník nevyplňovali. Obsahuje 126 položek, na které se odpovídá nuceným výběrem ze 3 až 5 nabídnutých možností.

Obsahová struktura: čtyři dimenze:

- a) kognitivní styl
- b) učební preference
- c) percepční odpovědi
- d) výukové preference rozdělené do 24 škál:

- 1. analytické dovednosti
- 2. prostorové dovednosti

55 Srov. Mareš, 1998, s. 199

3. diskriminační dovednosti
4. kategorizační dovednosti
5. dovednost selektivního zpracování informací
6. dovednost simultánního zpracování informací
7. paměťové dovednosti
8. verbální/ prostorové preference
9. vizuálně percepční preference
10. auditivně percepční odpověď
11. emocionálně percepční odpověď
12. perzistenční orientace
13. verbálně riskující orientace
14. preferování manuální manipulace
15. preferování ranní doby
16. preferování dopolední doby
17. preferování odpolední doby
18. preferování večerní doby
19. preferování skupinové práce
20. preferování pozicí (fyzických postojů) při učení
21. preferování nábytku při učení
22. preferování zvukové hladiny při učení
23. preferování intenzity světla při učení
24. preferování teploty při učení

Reliabilita testu je Cronbachovo alfa 0,59 (var. Rozpětí 0, 47-0,72), test/retest 0,48.

Pro svůj diagnostický projekt jsem vybral dotazník učebního stylu (Entwistle-Ramsden), který obsahuje 45 otázek a zkoumá 18 kritérií viz příloha. Učení styly či strategie mají zásadní vliv na umění učit „učit se“.

Většina lidí má jen mlhavou představu o svém učebním stylu a myslím, že je úkolem učitele pomoci studentům umět svůj styl pojmenovat.

4. Učební styly a možnosti jejich ovlivňování.

Existuje mnoho více či méně odlišných klasifikací učebních stylů a strategií. Před uvedením jednotlivých členění je na místě zmínit Marshallův (1987) strukturní model učení. Zmíněný model se týká složek, ze kterých se učební styl skládá. První složkou jsou *výukové a učební preference*, které mají těsný vztah k učebnímu prostředí, malou stabilitu a jsou značně ovlivnitelné.

Druhou složkou jsou *tendence ve zpracování informací*, které mají středně těsný vztah k učebnímu prostředí, střední stabilitu a jsou středně ovlivnitelné. Poslední složkou jsou *osobnostní faktory (včetně kognitivního stylu)*, které jsou relativně nezávislé na učebním prostředí, mají značnou stabilitu a tudíž jsou málo ovlivnitelné.

Z uvedených složek vyplývá, že existuje mnoho faktorů, které učební styly ovlivňují. Patří mezi ně věk, pohlaví žáka, chronobiologické preference, postižení jedince, sociální prostředí, rodinné prostředí, rasové, etnické a kulturní vlivy, sociální klima školní třídy (Mareš, 1998). Individuální zvláštnosti žáka a jeho vlastní postup učení by měly být respektovány a veškeré potřebné korekce prováděny s ohledem na uvedené skutečnosti.

Lze předpokládat, že učební styly se v průběhu života několikrát mění. Nejprve jedinec preferuje

styly vedoucí ke konkrétním poznatkům, postupem času se specializuje a na závěr se učební styly posunují na pole experimentů, zamýšlení. Otázkou zůstává stabilita stylu učení v čase, tedy jak dlouhá je doba beze změn. Existuje mnoho výzkumů, které se snaží tuto stabilitu ověřovat. Je faktem, že například v případě vysokoškolských studentů může dojít ke změně učebního stylu poměrně rychle během několika let vzhledem k tomu, v jaké formě jsou požadovány jejich znalosti.

4.1. Typy žáků a jejich styly.

Podíl vlivu na učební styly má i preferování funkce jedné hemisféry. Rozdíly mezi preferencí pravé a levé hemisféry zkoumala Dunn (1989), která ve své práci uvádí, že žáci s dominantní pravou hemisférou jsou často velmi talentovaní, učí se nejrady s kamarády, preferují učení při poslechu hudby, netradiční uspořádání nábytku, rádi experimentují a manipulují s věcmi. Oproti tomu žáci s dominancí levé hemisféry upřednostňují tradiční uspořádání nábytku, vizuální učení a přesně strukturované úkoly.⁵⁶

Problematikou specializace lidských hemisfér se zabýval také odborník na tvořivé myšlení E.P. Torrance (1977), který na základě neuropsychických výzkumů stanovil, že pravá hemisféra mozku si zapamatovává lidské tváře, reaguje na vizuální pokyny, produkuje humor, umožňuje improvizaci, zvýrazňuje tvořivost. Zatímco levá hemisféra mozku si zapamatovává jména, reaguje na slovní pokyny, je užitečná při systematickém a pečlivém řešení problémů, zvýrazňuje úlohu kritického myšlení.

Zkušenostní psychologie učení, jejímž hlavním představitelem je D. A. Kolb (1976), považuje za klíčové pojmy styl učení, typ učícího se člověka a vývojové etapy života.

Kolb hovoří o uceleném cyklu zkušenostního učení, kdy žák získává konkrétní zkušenost, přemýšlí o ní a nastupuje u něj fáze tzv. promýšlející pozorování. Dále si vytvoří abstraktní pojmy, zobecnění a vše spojí do pracovních teorií, které za aktivního experimentování používá v praxi. Získaná bohatší zkušenost zahajuje další pokračování zmíněného cyklu. Čtyři popsané stavy cyklu zkušenostního učení jsou vlastně čtyřmi způsoby získávání informací a stojí za nimi odpovídající styly učení:

1. *prožívání – získávání konkrétních zkušeností*
2. *vnímání – reflektivní pozorování*
3. *myšlení – abstraktní konceptualizace*
4. *konání – aktivní experimentování*

Kolb předpokládá, že styly učení se v průběhu lidského života několikrát proměňují. Vzhledem k tíhnutí žáků k určitému stylu učení lze definovat dle Kolba čtyři typy žáků:

A. logický typ (Converger) – abstraktní pojmové myšlení, aktivní experimentování, hypoteticko – deduktivní zdůvodnění, soustředění na specifické problémy, realizace v oblasti fyziky a inženýrských oborů

B. imaginativní typ (Diverger) – opak A., konkrétní zkušenosti a reflektivní pozorování, imaginativní schopnosti, celostní vnímání vědomostí a jejich vztahů, realizace v oblasti manažerské, poradenské

56 Dle. Týčová (in Janíková), 2006, s. 191

C. asimilační typ (Assimilator) – abstraktní pojmové myšlení, reflektivní pozorování, teoretické modely, induktivní myšlení, abstraktní pojmy a teorie, realizace v oblasti přírodních věd a matematiky

D. akomodační typ (Accomodator) – konkrétní zkušenosti, aktivní experimentování, uskutečňování projektů a experimentů, intuitivní řešení problémů – metoda pokus a omyl, realizace v oblasti technických oborů, praktických činností a organizace lidí⁵⁷

4.2. Ovlivňování stylů učení.

Zajímavý pohled na tuto problematiku nabízí Mareš (1998). Autor klade sedm otázek, jenž vyžadují přijmout sedm rozhodnutí.

První otázka: Máme diagnostikovat styly učení?

Odpověď může být trojí: ne – částečně – ano.

Ne všichni učitelé i psychologové jsou zvyklí brát v úvahu styly učení a v jejich práci dochází k ignorování těchto zvláštností. Souvisí to často s hromadným způsobem vyučování. Učitelé, kteří by mohli odpovědět "částečně ano" jsou většinou zkušení, dobří pedagogové s dlouholetou praxí.

Tito učitelé na základě pozorování a analýzy žákovských prací intuitivně dospívají k přibližné diagnóze žákovských stylů učení. Pokud bude naše reakce kladná, nastává příležitost pro kvalitní diagnostické zhodnocení stylů učení.

Druhá otázka: Když už jsme styly učení diagnostikovali, máme je nějakým způsobem ovlivňovat či měnit ?

Odpověď může být trojí: ne – částečně – ano.

Pokud odpovíme "ne", tak to znamená, že i když známe specifika stylu učení u žáka, nechceme je měnit nebo do něj nějak intervenovat. Důvody můžou být různé např. učitel nechce žáka předělávat, je to jeho "pedagogická filozofie" anebo žákův styl není vyhraněný. Nebo naopak je už vyhraněný, ale výsledky nejsou špatné, není důvod k zásahu anebo učitel nezná postupy, jak přivodit změnu.

Tento přístup má své odborné označení. Jde o vzdělávání založené na stylech učení (learning styles – based education). Jedná se druh individualizované výuky. Pedagogická rozhodnutí jsou ovlivněna poznatky o kognitivních, afektivních a fyziologických charakteristikách žákovského učení. Další podobný přístup by se dal nazvat "výuka poučená o stylech učení" (learning styles informed instruction). Jedná se také o typ individualizované výuky, při němž učitel systematicky shromažďuje a využívá údaje o stylech učení žáků. Jde mu o sladění svého vyučovacího stylu s učebním stylem žáků.

57 Dle. Mareš, 1998, s. 21-25

Při odpovědi "částečně" se snažíme měnit jen ty složky učení, které jsou pro žáka nevýhodné.

Při odpovědi "ano" se snažíme o strategii obsahující cílené zásahy a promyšlené intervence vedoucí k předělání žákovských stylů učení.

Tato strategie mj. vychází z premisy, že žák si svět, který ho obklopuje znovu sám v sobě utváří-konstruuje.

Žák tak musí mít kompetenci řídit si sám svůj způsob učení, musí být autonomním žákem. Takové chápání žáka jako samostatně jednajícího a konstruuujícího jedince směřuje k tomu, že škola má zájem na rozvíjení a nácvičku různých strategií učení a stylů učení. Učení, jak se učit je specifickým případem učení, někteří odborníci mluví o metaučení.

Třetí otázka: Pokud nechceme měnit styly učení našich žáků, má se tedy změnit školní vyučování a přizpůsobit se různým žákovským stylům ?

Přizpůsobení školy zvláštnostem žáků nemusí být "paušální", může se týkat jen určité vývojové etapy žáka, kdy s ním škola zachází adaptivněji.⁵⁸

Čtvrtá otázka: Když už chceme měnit žákovské styly učení, máme začít se změnami u žáka, anebo se změnami situace učení, celého kontextu učení (včetně práce učitele) ?

Odpověď může zase být trojí: měnit žáka – měnit situaci – měnit obojí.

Často se stává, že zdrojem problémů je samotná škola. Škola může používat povrchný, reproduktivní přístup k učení, jde jen o transmisivní styl výuky, učitel může mít vůči žákovi negativní postoj, nebo mít nepřiměřená očekávání (Golem efekt). Jestliže je žák cvičen v produktivnějších, hloubkových způsobech učení, může je pak v takovém způsobu výuky jen stěží využít nebo si dokonce učitele "znenávidět". Nejideálnějším se jeví měnit souběžně jak žáka, tak i přístup školy či učitele.

Pátá otázka: Když už se chceme soustředit na žáka, máme začít se změnami jeho učebních činností (taktik, strategií, stylů), nebo se změnami jeho osobnostních charakteristik ?

Zase zde máme trojí odpověď: učební činnosti -vlastnosti osobnosti – obojí.

U změn učebních činností je možné žáky učit speciálním postupům, ale pokud nedojde k trvalejším změnám v osobnosti žáka, jedná se v podstatě o behavioristický přístup k problému. Ani změna vlastností osobnosti nezaručí změnu stylů učení. Pravda je asi někde uprostřed. Nejvíce efektivní postup se jeví měnit obojí současně.

Šestá otázka: Má žákovské styly učení ovlivňovat, předělávat jiná osoba ?

Odpověď je dvojitá: ne – ano.

Ne znamená používat neživé didaktické prostředky jako jsou speciální tištěné materiály, počítačem řízené učení, multimediální výuka atd. Při kladné odpovědi to mohou být lidé zvenčí jako jsou učitelé, psychologové, speciální pedagogové, výchovní poradci, rodiče, kamarádi, ale mohou to být i sami žáci.

Sedmá otázka: Má styly učení ovlivňovat, spíše někdo mimo žáka (dospělý, zkušenější), nebo žák sám ?

Odpověď může být zase trojí: někdo mimo žáka – žák sám – všichni společně.

První varianta je přijatelná u mladších žáků a u žáků, kteří mají problém se svým stylem učení.

Druhá varianta je výhodnější u vysokoškoláků a dospělých. Počítá se samostatností studentů, s

58 Dle. Mareš, 1998, s. 130-135

jejich autonomií. Třetí varianta se týká především přechodného období ve vývoji žáka.⁵⁹

Z výše uvedeného můžeme mimojiné usoudit, že individuální přístup a zásadní změna chápání paradigmatu vztahu učitele a žáka je klíčovou pro rozvoj žakových znalostí, dovedností a kompetencí směřujících k jeho učební autonomii.

I. Teoretická část B -zaměřená na výuku cizích jazyků

V této části své práce bych se chtěl věnovat praktickému uplatnění principů autonomie v činnosti učitele a žáků ve výuce cizích jazyků.

1. Metody cizojazyčné výuky podporující princip autonomie žáka.

Tradiční metody se spíše zaměřují na učitele a vyučování (teaching), ale moderní metody obracejí pozornost k žákovi a učení se (learning) a zdůrazňují žakovu zodpovědnost za učení- podporují návyky směřující k autonomii.

Většina metod je založena jak na určité teorii jazyka, tak i na určité teorii osvojování jazyka.

1.1. Tradiční metody.

Mezi tyto metody se hlavně zařazují metoda gramaticko-překladová, přímá-známá také jako audioorální. V těchto metodách se projevuje dominantní role učitele v procesu učení.

Gramaticko-překladová metoda měla za cíl získání schopnosti číst literaturu v cizím jazyce. Tato metoda klade důraz na psaní, gramatickou strukturu jazyka a používání mateřského jazyka ve výuce. Je zde hojně využíván překlad do mateřského i cílového jazyka.

Učitel zde hraje dominantní úlohu, nemusí stále mluvit v cizím jazyce, učebnice obsahují spoustu cvičení a tak není nucen vytvářet další doplňující materiály. V dnešní době je tato metoda stále oblíbená a hojně používaná. Je mnoho dospělých studentů, kterým princip autonomie nevyhovuje a raději nechávají veškerou iniciativu na učiteli.

Na konci 19. století dochází k zavedení tzv. přímé metody v cizojazyčné výuce díky reformnímu hnutí. Tato metoda je jakýmsi opakem gramaticko-překladové metody. Hlavní zásadou pro vyučování cizímu jazyku je převaha mluvené řeči, upřednostňování prezentace jazyka v jeho

59 Dle. Mareš, 1998, s. 130-135

mluvené formě před psanou formou, používání běžných obrátů, induktivní výuka gramatické struktury.

Překlad je zde nahrazován názornými ukázkami nebo výkladem v cizím jazyce. Tato metoda u nás není příliš rozšířená, protože vyžaduje učitele, který ovládá jazyk na velmi dobré úrovni a musí vložit do vyučování velké množství energie, protože musí vést celé vyučování v cílovém jazyce.

Mateřský jazyk je v podstatě vyňat z procesu vyučování, čímž je student zbaven možnosti srovnávat, postupovat od známého k neznámému a získávat vysvětlení složitějších výrazů a struktur srozumitelnou formou a to k jeho případné autonomii nepřispívá.

V 60. letech se rozšířila v USA i v Evropě audioorální metoda, nazývaná též Army Method. Ani zde nedochází k podpoře autonomie žáka, protože se jedná převážně o drilová cvičení, je zde kladen důraz na podmiňování žádoucího projevu-je to totiž učitel, kdo opravuje všechny chyby. Tato metoda je pro učitele velmi náročná na soustředění. Tvůrčí přístup zde není vyžadován.⁶⁰

1.2. Alternativní metody.

První metodou, která přesunuje zodpovědnost za učení na žáka, je metoda **Silent Way** (Tichá cesta). Tuto metodu vyvinul v 70. letech minulého století Caleb Gattegno. Tato metoda vychází stejně jako audiorální metoda ze strukturalismu, ale v procesu učení vychází protikladných postupů. Odmitá drilování a opravování chyb. Je zde kladen důraz na žákovu objevování a utváření znalostí, přičemž vychází z principů konstruktivismu.

Učitel má za úkol prezentovat látku, testovat a poté ustoupit z cesty (toto je někdy myšleno doslova, učitel má totiž v určitých fázích hodiny doslova odejít ze třídy, aby nebránil svou přítomností žákům ve spontánním projevu). Po prezentaci látky přistupuje učitel k testování žáků, během kterého jim naznačuje, kde je jejich výkon nedokonalý pomocí gestikulace, barevných výslovnostních a lexikálních tabulek a systému barevných tyčinek nestejně velikostí. Tyto pomůcky fungují jako signály vedoucí žáka k samostatnému učení a uvědomování chyb.

Přístup k chybám je velmi inspirující. Gattegno hovoří o chybě jako o „daru studenta třídě“ (Gattegno, 1962). Učitel mluví během výuky minimálně (je tichý-silent), naopak žáci hovoří co nejvíce a jsou vedeni k co největší autonomii. Dá se zde mluvit o určitém extrému, co se týče autonomie žáka. Metoda je používána jen v omezeném měřítku, hlavně při výuce výslovnosti a slovní zásoby. Je, ale bezesporu inspirativní pro oblast autonomie učení.

Community Language Learning je metoda vytvořená Charlesem Curranem a je v ní silně uplatňován princip autonomie žáka a jeho iniciativního přístupu k učení. Curran inspirován rogeriánským poradenstvím, zdůrazňuje sociální povahu jazyka a jako hlavní prvek cizojazyčného vyučování vidí interakci mezi studenty a učitelem.

Během vyučování sedí studenti v kroužku a diskutují na dané téma. Učitel („knower“) je mimo kroužek studentů a zasahuje do činnosti pouze v případě, je-li studenty požádán. Každá hodina je nahrávána na magnetofon, v další lekci se o nahrávce diskutuje. Z uspořádání výukového procesu zřetelně vyplývá výrazně autonomní postavení studenta, který určuje průběh svého učení a sám rozhoduje, kdy má o procesu zasáhnout učitel (Larsen-Freeman, 1986).

60 Dle. Choděra, 2000, s. 55-103

Další zajímavá metoda je **Total Physical Response (TPR)**. Tato metoda obsahuje prvky autonomie žáka. Výuka je založena na neverbálních reakcích na verbální podněty. Žák není zpočátku nucen hovořit, pouze vykonává pokyny učitele a tím dává najevo, že rozumí. Po skončení tzv. tichého období (silent period) může žák začít hovořit, zpravidla tak, že přejímá roli učitele a dává pokyny ostatním. Žák si sám určuje, kdy chce začít mluvit v cílovém jazyce, čímž je respektována jeho autonomie. Tato metoda je vhodná pro začátečníky, zvláště pro děti.

Komunikativní přístup nepředstavuje jednu metodu, jde spíš o soubor postojů, principů a z nich vyplývajících postupů. Cílem je zde komunikativní kompetence. Termín komunikativní kompetence poprvé použil Hymes v roce 1972 (Hymes, 1991). Definuje komunikativní kompetenci nejen jako lingvistickou kompetenci (znalost jazykových prostředků), ale i jako schopnost jazyk používat (řečové dovednosti mluvčího). Komunikativní přístup je založen funkčním pojetím jazyka.

54

Littlewood (1994) uvádí dvě nejvýznamnější implikace funkčního pojetí jazyka pro komunikativní přístup:

-Komunikativní přístup otvírá širší perspektivu pohledu na jazyk. Jazyk už není chápán jen ve smyslu jednotlivých struktur (gramatika, slovní zásoba), ale také ve smyslu funkcí, které vykonává.

-Komunikativní přístup otvírá širší perspektivu pohledu na osvojování jazyka. Nestačí, když učíme žáky manipulovat s jednotlivými strukturami. Musíme také rozvíjet strategie přiřazování těchto struktur jejich komunikativním funkcím v reálných situacích a reálném čase.

Komunikativní přístup klade důraz na vyloučení mateřského jazyka z vyučovacího procesu a užívání autentického jazykového materiálu. Prosazuje také vyrovnané zastoupení všech čtyř jazykových dovedností (tj. čtení, psaní, poslechu a mluveného projevu).⁶¹

Důležitou dichotomií v koncepci komunikativního vyučování je protiklad accuracy/fluency (přesnost, plynulost vyjadřování).

Zatímco dřívější metody kladly silný důraz na přesnost, komunikativní metodologie usiluje o vyvážené rozvíjení obou těchto složek. Na základě rozdílu accuracy/fluency se prosazuje nový přístup k práci s chybou, který je založen na uznání chyby jako „učebního kroku“, zákonitého stádia na cestě k osvojení cizího jazyka.

Velmi významnou oblastí změn je oblast rolí učitele, který bývá označován jako facilitátor vyučovacího procesu. Není už tedy dominantní postavou, která učení způsobuje, spíše se stává tím, kdo žákovi učení napomáhá, kdo je činí schůdnějším. V rámci komunikativních modifikací, se koncept autonomie žáka rozvinul do dnešní podoby.

61 Dle Richards, 2001, s. 151-170

Zde bych chtěl podrobněji popsat principy této metody, protože ji ve své práci učitele cizích jazyků používám. Učitel komunikativního přístupu by měl směřovat k tomu, aby naplnil ideální podobu této metody při své výuce. Zde jsou její hlavní principy:

Profesionální přístup a vystupování:

První zásadou je profesionální přístup a vystupování. Usiluji o profesionální rozvoj, neustále se vzdělávám-jedná se hlavně o aktivní účast na tutoringu, seminářích. Snažím se pracovat na vlastním jazykovém rozvoji. Na výuku jsem připraven, dodržuji čas výuky a studentům se na hodinách maximálně věnuji, jsem tam pro ně, ne oni pro mne!

Udržuji si zdravý odstup, jsem především učitelem cizího jazyka. Snažím se pomoci studentům zbavit chybných představ o tom co učení přináší. Dokážu přimět studenta splnit úkol, i když k němu má počáteční výhrydy-např. psaní. Snažím se vnášet klid a pohodu do výuky, tak aby co nejvíce ke snížení tzv. afektivního filtru.

Jinými slovy, aby se studenti necítili nijak utiskováni či ohroženi. Snažím se věnovat dostatek času všem studentům a motivovat i slabší nebo introvertní studenty. Usměřuji dominantní studenty tak, aby nepřebírali příliš mnoho aktivity na úkor ostatních.

Studenty **umím podpořit a pochválit**, neurážím je, ani když jsou pomalejší, nebo se jim nedaří plnit úkol. Snažím se být přiměřeně **dynamický a vystupovat a mluvit energicky**. Umím studenty **zaujmout** a vést hodinu tak, aby je bavila.

Studentům se snažím dát **maximální prostor k vyjádření**. Vědomě omezují čas, po který mluvím já (TTT= teacher talking time). Umím studenty **aktivně do hodiny zapojit** a přenechat jim iniciativu.

Podpora studentů

V hodinách dokážu vytvořit **pozitivní prostředí** a usnadnit i zpříjemnit tak studentům proces učení.

Studenti se tak nebojí komunikovat v cílovém jazyce, jsou aktivní, spolupracují a zdají se motivovaní ke studiu.

Během hodiny (i kurzu) umím studentům poskytnout **pozitivní a cílenou zpětnou vazbu** a informovat je tak o tom, jak **pokračují** v učení, **co se jim podařilo** zvládnout a **na co se zaměřit** dále. Při zpětné vazbě umím **ocenit snahu, malé zlepšení i pokrok**, tj. soustředím se spíše na **silné stránky** studenta. Snažím se studentům pomoci **překonávat obtíže** a dát jim pocit úspěchu. Umím **dlouhodobě motivovat studenty na různých úrovních** (např. falešný začátečník, stagnující student vyšší úrovně).

Pravidelně zařazuji opakování a testování (formální i neformální) a to tak, aby byly pro mne i studenty přínosem a zdrojem zpětné vazby. Ve skupinových kurzech se snažím věnovat v průběhu hodiny svou **pozornost všem studentům**.

Umím si poradit se **studenty odlišné úrovně** v jednom kurzu. Umím vhodným způsobem **monitorovat párovou či skupinovou práci**.

Umím studenty motivovat k práci v konkrétní hodině, **seznámit je vhodným způsobem s cílem hodiny, ukázat vztah mezi učivem a reálnými situacemi**, rychle si ověřit a navázat na to, co už

umí, a propojit s novou látkou. Umím materiál i aktivity **personalizovat** tak, aby studenti mohli mluvit o sobě v cílovém jazyce.

Práce s chybou

Studenty opravuji **systematicky, stručně, jasně a citlivě**; a to podle cíle aktivity/fáze hodiny, charakteru chyby, případně osobnosti studenta.

V řízených fázích hodiny (např. při nácviku nových jevů) volím **okamžitou** opravu. Při **volnějších fázích hodiny a produkci** používám **oddálenou opravu**, tzn. počkám na skončení studentovy produkce, a pak se při opravě soustředím na **klíčové chyby**. Umím tolerovat chybu a dokážu zvážit, **zda a co v dané situaci opravovat**.

Koncentruji se pouze na takové chyby, které student může opravit sám a/nebo které **ovlivňují srozumitelnost**. Snažím se **systematicky** opravovat výslovnost studentů, a to i v pokročilejších kurzech. **Snažím se pracovat se zažitými a opakovanými chybami**, a to hlavně u studentů vyšších pokročilostí.

Cíleně vedu studenty k **vlastní opravě**. **Citlivě** využívám **vzájemnou opravu** studentů ve skupině. K opravě umím studenty **navést** také pomocí systému **neverbálních gest a signálů**.

56

Situační management

Umím průběžně monitorovat studenty při jejich **individuální / párové / skupinové práci studentů** s cílem:

1. včas **ověřit porozumění instrukcí** a zadání a co nejdříve tak eliminovat možné problémy;
2. zjistit, **zda, jak rychle a jak dobře studenti pracují** na zadaném úkolu, co se jim (ne)daří, a co nejdříve jim tak pomoci v případě obtíží;
3. poskytnout studentům **jazykovou oporu či opravu** (a to dle cíle aktivity, fáze hodiny, apod.).

Na základě monitoringu umím **flexibilně zareagovat na aktuální situaci**, **pozměnit** aktivitu, případně **odklonit se od plánu** tak, aby studenti došli k cíli (např. včas pozměnit zadání, dovysvětlit látku, poskytnout příklad, elicitovat nápady, urychlit nebo protáhnout aktivitu).

Jsem schopen **upravit rychle aktivity** při jiném počtu studentů, než jsem očekával.

Na začátku hodiny si umím poradit i **s pozdě příchozími a zapojit je** vhodně do hodiny.

Umím **zaměstnat** studenty / skupiny, jež skončí dříve (zadat vhodný dodatečný úkol apod.).

Dokážu **zareagovat na dotazy** studentů, popř. improvizovat zapojením krátké dodatkové aktivity, při které procvičím nebo dovysvětlím daný jev.

Umím zareagovat **adekvátně**, i pokud neznám odpověď, aniž bych ohrozil svou autoritu.

Umím zajistit **správné tempo** hodiny (např. zadávám **časový limit** pro jednotlivé aktivity, zkrátím oproti plánu čas aktivit, které studenti lehce zvládají, naopak dám dostatek prostoru pro dokončení, pokud za to aktivita stojí).

Pokud je můj plán předimenzovaný nebo se mi naopak nedostává aktivit, umím **zareagovat a improvizovat**, aniž by to studenti poznali.

Umím přizpůsobit situaci v učebně tak, aby co nejvíce napomáhala výuce (např. **přemístím lavice, přesadím studenty, přemístím tabuli, vyvětrám, rozsvítím světlo** apod.).

Během hodiny nezůstávám na jednom místě, ale **volím svou pozici** vůči studentům podle situace a typu aktivity, respektive atmosféry v kurzu. Nebojím se studentům **přiblížit**, pokud to vyžaduje situace (např. při opoře při individuální práci).

Umím maximálně využít dostupných pomůcek. Pokud se pomůcky standardně nevyskytují v místě výuky, počítám s tím a zařídím se dle toho. Magnetofon, fixy a vlastní slovník zajistím. Chybějící tabuli umím nahradit (např. papírem).

S ohledem na průběh hodiny umím **vhodně zvolit závěrečnou aktivitu** tak, aby ji bylo možno stihnout a uspokojivě splnit. Umím také **vybrat domácí úkol** s ohledem na probranou látku.

Komunikační prostředky

L1xL2 (=mateřský jazyk x cílový jazyk)

Snažím se v **maximální míře** používat **L2**, a to i v začátečnických kurzech; i když musím **zjednodušit vlastní projev** nebo občas opakovat.

Umím **zjednodušit vlastní projev v L2** podle úrovně a potřeb studentů.

Vytrvale **vedu studenty k používání L2** při komunikaci se mnou i mezi sebou navzájem, samozřejmě s ohledem na cíl aktivity.

57

Toleruji používání **L1** studenty v případech, kdy je to efektivnější (např. v přípravných fázích na rolové hry, při práci s novou slovní zásobou, nebo skupinovém brainstormingu nápadů). Umím dávat **krátké a srozumitelné pokyny**, pokud možno v cílovém jazyce.

U začátečníků a nízkých pokročilostí základní instrukce **včas „předučím“**, abych se vyhnul neustálým zbytečným překládům do L1.

Okamžitě si **ověřuji porozumění** instrukcím. Dokážu instrukce **podpořit**, např. předvést cvičení v učebnici, dát nebo napsat příklad na tabuli, předvést vzor se studentem, zapojit ostatní studenty atd.

Vím předem, co je **cílem** jednotlivých aktivit a cvičení, a tak jsem schopen dát **odpovídající instrukce**, případně **přízpůsobit instrukce** materiálu specifikům kurzu.

Používám co nejvíce L2, a proto se snažím být maximálně **srozumitelný a názorný**. Při tom mi pomáhají:

- a) **vizuální prostředky** (obrázky, fotky, grafické znázornění, vlastní kresby atd.)
- b) **neverbální prostředky** (didaktická gesta mimika, předvedení / divadelní akce atd.)
- c) **zvukové prostředky** (práce s hlasem, důraz, intonace atd.)

Struktura

Každou hodinu promyslím a **plánuji předem**. Před zahájením hodiny dokážu říci, co je jejím cílem a jak plánuji postupovat. Při plánování se snažím stanovit si **splnitelný a konkrétní komunikativní cíl** maximálně zaměřený na **praktické užití jazyka** (např. naučit se, jak popsat jinou osobu / poradit kamarádovi / napsat neformální email / vyjádřit překvapení).

Podle zvoleného cíle **umím vybrat** vhodné aktivity a materiály (= **co budu učit**) a naplánovat jejich provedení (= **jak budu učit**).

Při práci s **kmenovou učebnicí** umím aktivity upravit pro potřeby studentů, nebojím se vypustit,

nahradit, pozměnit, nebo přeskupit některé části.

Snažím se používat i **doplňkové materiály** a daří se mi propojit je s učebnicí a plynule zakomponovat do struktury hodiny.

Zařazuji **pestrou a rozmanitou škálu** různých aktivit a cvičení tak, abych efektivně došel k cíli a vyhnul se stereotypu.

V kontextu jedné hodiny se snažím zapojit aktivity zaměřené na **rozvoj různých jazykových dovedností** (čtení, psaní, mluvení, poslech) i **jazykových prostředků** (gramatika, slovní zásoba).

Umím aktivity **logicky seřadit** tak, aby na sebe navazovaly a vzájemně se rozvíjely.

Umím naplánovat **krátké přechody** mezi jednotlivými kroky / aktivitami (např. pomocí personalizace látky).

Už během plánování se snažím **odhadnout časovou dotaci** jednotlivých kroků a většinou se mi to daří.

58

Mám tak připraveno dostatek aktivit. V daném kurzu volím **různé interakční vzorce** a to podle typu a cíle aktivity nebo fáze hodiny (např. pro diskusi v početném kurzu volím páry či menší skupiny a ne celou třídu tak, aby měl každý dostatek prostoru mluvit).

Ani v individuálním kurzu se **nebojím samostatné** (a tiché) práce studenta.

Umím zvolit **zajímavou úvodní aktivitu** tak, abych studentům umožnil přechod do učebního „režimu“ a motivoval je k cíli hodiny.

Produktivní dovednosti: mluvení a psaní

V každé hodině rozvíjím **alespoň jednu** produktivní dovednost.

Dlouhodobě zapojuji **jak mluvení, tak psaní**. Při zdokonalování psaní / mluvení mám jeden hlavní cíl: postupně zvládnout **plynulou produkci / komunikaci v cílovém jazyce**.

Pro každou aktivitu mám stanovený takový **komunikativní cíl**, aby studenti měli důvod komunikovat v cílovém jazyce (např. získat chybějící informace, zjistit názor druhých, mluvit o sobě).

Zvolené aktivity maximálně **propojuji** s kontextem / tématem hodiny, s ostatními částmi a kroky, respektive ostatními (i receptivními) dovednostmi (např. mluvení přechází v psaní, mluvení předchází ve čtení).

Daří se mi zadávat úkoly, které jsou „**náročné**“, **ale splnitelné**, tzn. mírně převyšují jazykovou **úroveň studentů**. Umím smysluplně zařazovat jak **řízené aktivity**, které umožňují zaměření na **přesnost projevu**, upevnění jazykových forem a získání větší jistoty (a moji kontrolu a okamžitou opravu), tak **volnější / volné aktivity**, které se zaměřují na plynulost projevu, samostatné a aktivní užívání jazyka.

Umím aktivity vnitřně strukturovat na fáze **před** (např. obrázky, výchozí čtený nebo poslechový

text před ústní produkcí, diskuse / vlastní zkušenost, brainstorming, poskytnutí modelu před písemnou produkcí), **při a po** (např. po mluvení navazující psaní dopisu / po psaní navazující čtení textu a mluvní komentář.)

Umím studentům včas poskytnout **relevantní jazykový materiál** (slovní zásoba, klíčové funkční obraty a fráze, nutné gramatické struktury) a aktivně je při tom zapojuji a využívám jejich předchozích znalostí.

Věnuji pozornost rozvoji **důležitých strategií** (např. schopnost vzít si slovo, udržet / vhodně ukončit rozhovor, opsat slovo, pokud neznám aj.). Při aktivitách rozvíjejících mluvení se vědomě a ve vhodný čas věnuji také **výslovnosti**. Je mi jasné, **že je třeba dělat psaní a proč** a umím si poradit se studenty, kteří (v hodině) psaní odmítají. Psaní využívám také jako zdroj zpětné vazby pro studenty i sebe ohledně zvládnutí látky.

Pracuji s **různými typy textů / žánry** dle úrovně studentů a jejich komunikativních potřeb. Umím studenty efektivně seznámit s **konvencemi žánru** (např. formální a neformální dopisy, e-mail, esej), a **specifiky písemného jazyka** (formální x neformální styl, volba odpovídajících jazykových prostředků).

59

Umím vybrat vhodný **modelový text, analyzovat ho efektivně a za pomoci studentů**, a připravit aktivitu tak, abych umožnil/a studentům soustředit se na zdokonalení **procesu** psaní (např. plánování/ brainstorming, první verze, editace ve dvojici, druhá verze).

Umím do hodiny zařadit (krátké) aktivity **kreativního psaní**. U nižších úrovní umím zapojit vhodné aktivity vedoucí k procvičení **pravopisu** (např. diktát, opožděný přepis aj.).

Receptivní dovednosti: poslech a čtení:

V každé hodině rozvíjím **alespoň jednu** receptivní dovednost.

Dlouhodobě zapojuji **jak čtení, tak poslech**. Při aktivitách zaměřených na receptivní dovednosti je mým cílem **rozvíjet schopnost porozumět** psanému textu či mluvenému projevu.

Proto učím studenty důležitým **strategiím** (např. zběžné nahlédnutí a zjištění tématu textu (**skimming**), zběžně pročíst text a rychle vyhledat informace (**scanning**), **předvídání** u poslechu, při čtení nespolehat se na doslovný překlad, najít **klíčové výrazy** atd.).

Jsem schopen posoudit **vhodnost textu (psaného i mluveného) v učebnici** pro konkrétní studijní skupinu. (zájem, zaměření kurzu, specifika studenta)

Pokud je to nutné, dovedu vybrat **vhodný (autentický) text** z jiných zdrojů (doplňkové materiály, noviny, internet).

Vybraný text umím maximálně propojit s tématem/ kontextem hodiny. Každé čtení či poslech **zadávám s úkolem**, který mají studenti splnit.

Daří se mi zadávat úkoly „**náročné**“, ale splnitelné, tzn. **mírně převyšují** jazykovou úroveň studentů.

Umím vymyslet více aktivit tak, aby **globální porozumění** (tj. porozumění hlavní myšlenky, apod.) předcházelo **detailnímu porozumění** (tj. detailní odpovědi).

Umím efektivně **ověřit porozumění** (např. volba vhodných otázek).

Ověření **porozumění předchází další práci** s jazykovým materiálem. Jsem schopen aktivitu vnitřně strukturovat na fáze **před** (např. uvedení do tématu pomocí práce s obrázky, titulkem, předučení klíčové slovní zásoby / její elicitace od studentů, předvídání), **při** (samotný úkol vedoucí k ověření porozumění) a **po** (reakce na text, shrnutí a převyprávění, následná rollová hra či diskuse).

Umím pracovat s **přepisem textu** jako s **oporou**, pokud mají studenti problémy s poslechem, nebo jako s **materiálem pro další jazykovou práci** (jazykové prostředky, funkční jazyk, apod.). Nemám-li k dispozici nahrávku, umím si poradit (např. adaptovat část čtení na poslech, užít vzájemný cílený poslech studentů).

Umím zvolit **vhodný počet opakování** poslechu. Při problémech umím pozměnit úkol, podpořit studenta, nechat studenty po prvním poslechu zkontrolovat ve dvojici, atd.). Čtení nahlas zařazuji tehdy, když se jedná o **nácvik výslovnost**.

60

Rozumím, že se nejedná o vhodnou aktivitu směřující k porozumění textu. Při čtení nechávám studenty něco přeložit spíše výjimečně (např. když se jistá jazyková nuance těžko vyjadřuje opisem, když selhaly jiné metody jak ověřit, zda rozumí).

Slovní zásoba (SZ)

Se slovní zásobou pracuji s ohledem na **komunikativní situace reálného života**, které jsem si stanovil/a za cíl hodiny. Mám **přehled** o slovní zásobě, kterou by studenti dané úrovně už měli znát a co by si měli osvojit. Při výuce rozlišuji **základní/nezbytnou** a **doplňkovou SZ**, resp. **aktivní/produktivní** a **pasivní/receptivní SZ**.

Se slovní zásobou pracuji systematicky, a to i když nepoužíváme žádnou kmenovou učebnici. Vybraná slovíčka **recykluji v dalších hodinách** a na nových typech aktivit. Pokud aplikuji fáze **PPP (prezentace, procvičování, produkce)**, dodržím jejich vzájemnou souslednost a časovou vyváženost.

Snažím se studenty vést k tomu, aby používali i jiné **zdroje SZ** než jsem já (např. **slovník**) a maximálně **zapojuji studenty** samotné (elicitace při skupinové či párové práci, atd.).

Učím studenty důležité **strategie**, např. jak si odvodit lexikální význam z kontextu, jak opsat slovíčko, které neznám, jak tvořit slova pomocí přípon a předpon. Prezentuji **rozmanitě a účinně** (např. demonstruji konkrétní předměty, používám obrázky, mimiku a gesta, synonyma, antonyma, příklady, výčty, překlad, koncepční otázky).

Novou SZ představuji **v kontextu** / na základě čtených či poslechových textů, ne jako izolované jednotky. Při prezentaci ani procvičení **nezapomínám na** zvukovou ani pravopisnou podobu slova, konotace, kolokace a předložkové vazby, nepravidelné tvary, použití dle stylu apod.

Vybírám ze **široké škály aktivit** takové, které umožní intenzivní procvičení nové SZ a její **systematizování a zapamatování si**. „Nutím“ studenty novou slovní zásobu maximálně **používat během komunikativně zacílené produkce** (např. v diskusích, rollových hrách, při

mluvení o sobě, psaní textu). Umím studentům poradit, jak si vést přehled nové slovní zásoby, jak si zapamatovat novou SZ, jak samostatně opakovat apod.

Gramatika

Se zvolenou gramatikou pracuji jako s funkčním prostředkem, který pomáhá komunikaci v **reálných situacích** (např. využití rozkazovacího způsobu v instrukcích / pracovních postupech).

Podle situace a úrovně studentů **rozlišuji klíčové** gramatické jevy nebo jejich části, kterým se v pak hodině věnuji do „hloubky“.

Pokud vycházím z pravidla **PPP**, jednotlivé fáze na sebe **logicky navazují** a každé je věnován přiměřený prostor a čas. Pokud nestihnu všechny fáze v jedné hodině, umím vhodně navázat v dalších hodinách a doplnit chybějící kroky / aktivity.

Při prezentaci vycházím z kontextu a ze **situací, kdy se jev skutečně používá**. **Vedle formy** (např. pravidlo, jak se tvoří minulý čas) se věnuji také **významu a funkci** (např. užití přítomného průběh. času v AJ pro děj, který probíhá v tomto okamžiku nebo pro naplánované děje v budoucnosti).

61

Při prezentaci gramatiky se snažím být **názorný** a využívat **rozmanité přístupy** (např. demonstrovat, uvést ilustrační situaci, ukázat kontrast s již známou strukturou, nakreslit časovou osu).

Umím maximálně **zapojit studenty**, využít jejich předchozí znalosti, nechat je **objevit si pravidlo sami**. Při procvičování **využívám celou škálu aktivit a různých interakcí** tak, abych se vyhnul stereotypu.

Věnuji se jak procvičení **gramatické formy/tvaru**, tak správnému **funkčnímu použití** jevu v kontextu. Přihlížím ke specifiku českých studentů (tj. zohledňuji, co je pro ně obtížnější s ohledem na L1). Aktivity řadím dle náročnosti, od lehčích po těžší, od více kontrolovaných po méně kontrolované.

Ve fázi produkce volím takové aktivity, které studentům umožní **samostatně, přirozeně a smysluplně používat** již procvičený gramatický jev. Úkolem se snažím co nejlíže simulovat reálnou životní situaci, resp. vyhovět kontextu kurzu.

Úkol, který zadávám, je pro studenty „náročný“, ale **zvladatelný** za využití doposud probraných věcí, resp. úsilí vynaložené na přípravu (např. přečtení, zopakování) se zhodnotí ve vlastní produkci.

Plánování a cíle

Výuku plánuji tak, aby vedla k **aktivnímu a samostatnému vyjádření** studenta v **cílovém jazyce**. I k výuce gramatiky či slovní zásoby přistupuji **funkčně**, tj. s ohledem na reálné situace, ve kterých student látku využije.

Východiskem při plánování jsou pro mne výlučně **gramatické jevy** (např. naučíme se předpřítomný čas) či **seznamy slovní zásoby** (např. naučíme se slovíčka k tématu sport). Uvědomuji si, že studentům nedávám dostatek prostoru aktivně použít cílový jazyk. Znáám **kontext kurzu** a vím, kde nalézt potřebné informace.

V případě **firemních kurzů** respektuji oficiální **vzdělávací projekt i specifické cíle** jednotlivých studentů stanovené klientem (např. cílová zkouška).

U **veřejných kurzů** umím interpretovat a dodržuji daný **syllabus a časový harmonogram** kurzu.

Případný nesoulad **včas** řeším s akademickým managementem Na začátku kurzu umím vhodným způsobem (formálně i neformálně) provést **analýzu potřeb studentů**, tj. zjistit jejich reálné potřeby, očekávání, motivaci, učební styl atd.

Umím také efektivně **zjistit či ověřit** studentovu **vstupní jazykovou úroveň**. Umím **připravit dlouhodobý plán kurzu** tak, aby vycházel z komunikativního přístupu, respektoval kontext kurzu a zároveň maximálně reflektoval zjištěné potřeby studentů.

Průběžně **sleduji plnění plánu kurzu** a ten umím včas pozměnit a přizpůsobit aktuální situaci, pokud to umožňuje zadání. Umím studenty **zapojit do stanovení relevantního a realizovatelného cíle**.

62

I když se snažím maximálně vyjít vstříc přáním a požadavkům studentů, umím korigovat nereálné očekávání (např. lektor jako bankovní specialista) a požadavky (např. na překladovou metodu) a vysvětlit výhody **komunikativního přístupu** a materiálů v cílovém jazyce.

Umím interpretovat základní ERR (Evropský referenční rámec pro jazyky, viz příloha) úrovně a vysvětlit je studentům.

Vyznám se v cílových zkouškách, které odpovídají dané úrovni.

Konkrétní hodinu umím naplánovat v souladu s plánem kurzu tak, aby odrážela komunikativní přístup k výuce a splnitelný komunikativní cíl. Jsem si vědom/a, **zda a do jaké míry** jsme v dané hodině dosáhli stanoveného cíle a tuto informaci umím efektivně využít pro další plánování.

Tyto principy mi velmi pomohli při práci na diagnostickém projektu, který popisuji v empirické části mé diplomové práce.

Velmi silný důraz na autonomii klade **Task-Based Approach (úkolový přístup)**, který bývá někdy považován za derivát komunikativního přístupu. V rámci tradičního cizojazyčného vyučování učitel většinou nejprve prezentuje látku, pak ji studenti procvičí a nakonec uplatní získané vědomosti a dovednosti v komunikaci. Tento postup bývá označován zkratkou PPP (Presentation, Practice, Production).

Učitel zadá úkol, na kterém studenti pracují ve skupině, využívají slovníky, příručky a další materiál poskytnutý učitelem a mohou se na učitele obrátit v případě nejasností. Pak výsledek svého zadání prezentují. Učitel prezentaci zhodnotí, poskytne zpětnou vazbu a zváží, která jazyková oblast by měla být následně procvičena. Tento přístup má některé společné prvky s projektovým vyučováním.

Důležité je, aby studenti sami během práce na úkolu zjistili, co budou potřebovat ke splnění zadání po stránce jazykové a pokud možno samostatně se pokusili zjistit relevantní informace.

Task-Based Approach může zahrnovat prvky mezipředmětových vztahů, protože zadaný úkol může souviset prakticky s jakýmkoli předmětem vyučovaným ve škole (např. Dějepis, zeměpis, biologie, výtvarná výchova).

Jakkoli je učitel v rámci tohoto přístupu opticky v pozadí, nároky na něj kladené jsou nepoměrně větší než u tradičních metod. Musí být dobrým organizátorem práce studentů a musí také dokonale ovládat svůj obor, aby byl schopen bezprostředně reagovat na jakýkoli podnět studentů.

Jedním z nejmodernějších přístupů k cizojazyčnému vyučování je *lexikální přístup*, který popsal ve stejnojmenné knize Michal Lewis (1993). Lewis tvrdí, že jazyk není „lexikalizovaná gramatika“, nýbrž „gramatikalizované lexikum“. Je proto třeba vyučovat a učit se jazyk především jako slovní zásobu.

Lexikální přístup klade důraz na kolokace, fráze, slovní spojení. Nevyhýbá se využití překladu, ale pojímá překlad moderněji než gramaticko-překladová metoda. Roli studenta přirovnává Michael Lewis k roli analytika dat. Žák je veden k maximální samostatnosti, pracuje s elektronickými korpusy a konkordancemi a učí se sám vyhodnocovat získaná data.

63

K rozvoji autonomie žáka patří nesporně identifikace stylů a strategií učení jednotlivce a jejich optimalizace zvyšující efektivitu učení. Brown (2001) nazývá současnost érou komunikativního a interaktivního vyučování zaměřeného na žáka a navrhuje, aby byla více využívána strategicky orientovaná (SBI-Strategies-Based Instruction), jejímž cílem by mělo být umožnit studentům nezávislost na vyučování ve třídě.

Objevuje se také přístup nazvaný *Styles and Strategies-Based Instruction* (SSBI), který se kromě strategií učení zaměřuje také na učební styly. Základem tohoto přístupu je výcvik studentů vedoucí k optimalizaci využívání učebních stylů a strategií učení.

1.3. Jazyková propedeutika.

V poslední době se čím dál více hovoří o tzv. jazykové propedeutice, která byla u nás rozvíjena jako součást projektu Socrates „Brána jazyků“. Na podobném principu fungují také americké programy FLEX (Foreign Language Exploratory), které zavádějí americké školy jako alternativu ke klasické cizojazyčné výuce (Marcos, 1996).

Programy FLEX ani propedeutika nejsou zaměřeny na výuku konkrétního jazyka. Žáci se mají postupně seznámit se zvukovou i psanou podobou široké škály cizích jazyků, mají rozvinout svůj smysl pro odlišnost a otevřenost k přijetí odlišných jazyků a kultur.

Propedeutika směřuje podle k dosažení dvou hlavních kompetencí: „a) umět se učit jazykům, b) umět žít v jazykově a kulturně rozrůzněné společnosti“. Zavedení jazykové propedeutiky již od prvních ročníků základní školy, případně již do mateřské školy se stalo součástí tzv. Národního plánu výuky jazyků.

Je zajímavé, že jednou z oblastí jazykové propedeutiky je právě výcvik učebních strategií potřebných k osvojení cizího jazyka. I když se v projektu přímo nehovoří o autonomii, cíle propedeutiky směřují k rozvoji těch kompetencí, jež k autonomii vytvářejí předpoklady.

1.4. E-learning.

E-learning je fenomén , který se však nedá označit jako metoda cizojazyčného vyučování. Jde o využití nové technologie, která se rozvíjí tak rychle, že není možno ji přehlédnout.

E-learning, který chápeme jako řízené učení pomocí počítače, se stává běžnou součástí programů základních a středních škol v celé Evropské Unii. Je to jen logickým důsledkem skutečnosti, že od konce 20. století informační a komunikační technologie (ICT) nezadržitelně pronikají do všech lidských oborů.

Chceme-li tudíž žáky kvalitně připravit pro jejich budoucí život, je nutné do funkční gramotnosti, jejíž „podstatou je pochopení (tedy nejen zapamatování) sdělovaného a schopnost využít poznaného v dalších aplikacích“, zahrnout i informační gramotnost, která se tak stává „rovnocennou s ostatními znalostními složkami komplexně chápané gramotnosti, jako jsou čtení, psaní a počítání“ (Koncepce státní informační politiky ve vzdělávání, 2000).

64

Nejde jen o počítačovou gramotnost jako takovou, protože samotné využívání ICT ve výuce ještě nemusí být zárukou kvalitativně vyšší formy. Tyto technologie totiž umožňují jak tradiční tak i moderní metody práce.

Bez ohledu na technické možnosti ICT, potřeby praxe a výsledky výzkumu ve vzdělávání, rozvoj virtuálního učebního prostředí je i nadále ovlivňován způsobem výuky, jenž zdůrazňuje pouhé předávání a memorování informací na úkor dynamických učebních aktivit.

Skutečné změny probíhají pomalu a výzkum rozvoje e-learningových strategií a jak co nejlépe zapojit žáky do interaktivního procesu vzdělávání stále ještě příliš nepokročil částečně kvůli neochotě samotných pedagogů učit se nové způsoby práce.

Z hlediska potenciálu ICT pro rozvoj autonomie žáků je důležité si uvědomit, že technologie sice mohou výrazně přispět k tomu, aby se učení stalo skutečně holistickým, autentickým a realistickým v Piagetově pojetí, nejedná se však o jejich inherentní vlastnost, ale o optimální využití.

Učení pomocí počítače připojeného k Internetu sice může žákům zprostředkovat spojení s celým světem a umožnit jim autentické učení na reálných problémech z praxe, jež žáci mohou zkoumat, řešit a společně o nich diskutovat, ale teprve až role učitele dozná změn a přesune se z pojetí zdroje veškerých vědomostí, kdy jako jediný určuje co, kdy, jak a za kolik se bude vyučovat směrem k funkci poradce a průvodce učením, se může dospět ke skutečné transformaci.

Řízené učení založené na promyšlené práci v prostředí internetu nabízí odklon od zdůrazňování jednotlivých izolovaných dovedností a dovoluje zaměřit pozornost spíše na holistické učení, jež rozvíjí samostatnost, podporuje sebeurčení jednotlivců, jejich sociální spoluzodpovědnost, emancipaci a kreativitu.

Jedná se tedy zcela novou učební kulturu, kdy žáci přebírají větší zodpovědnost a sami i řídí své učení v týmech a pozornost se může zaměřit spíše na rozvoj kolaborativních a komunikativních

přístupů k učení, produktivních forem práce, týmové dynamiky, autentického poznávání kultur jiných národů a světa obecně tak, aby učení mohlo být založeno na řešení problémů a projektové výuce, mohlo být skutečně orientováno na studenta, na rozvoj jeho myšlení a porozumění.

ICT k tomu mohou přispět svým technickým potenciálem zprostředkovat spojení odkudkoli a kdykoli, zajistit zcela nebo částečně automatizovanou nebo individuální zpětnou vazbu, komunikací ať už synchronní (chat, instant messaging, Skype, videokonference) nebo asynchronní (fóra, e-mail), avšak základní změnou musí být přechod od školy orientované na učitele ke škole orientované na žáky.

Teprve potom e-learning může změnit celý vzdělávací systém, kdy osnovy a standardy nebudou tím nejdůležitějším, ale mnohem větší důraz bude kladen na položení základu celoživotního učení již během povinné školní docházky.

Z přehledu metod jsou patrné rozdíly v pojetí autonomie žáka v procesu cizojazyčného vyučování. Metody lze podle pojetí autonomie rozdělit na metody, které žákovu autonomii nereflexují nebo nerespektují (tradiční metody), metody, které autonomii prosazují radikálním až extrémním způsobem (*Silent Way, Community Language Learning*) a metody, které autonomii respektují a jako jeden z klíčových konceptů ji integrují do celkového pojetí vyučování a učení se cizímu jazyku.

65

Za současného stavu vědění se lze jen stěží ztotožnit s metodami, které koncept autonomie žáka podceňují či ignorují. Je však patrné, že v případě metod, které autonomii prosazují radikálním způsobem, dochází zároveň k redukci komplexního procesu osvojování cizího jazyka a k opomenutí některých klíčových faktorů, jež způsobuje, že metody jsou v praxi velmi málo aplikovatelné.

Jako optimální se proto jeví přijetí principu autonomie žáka a jeho integrace v rámci postkomunikativního, eklektického přístupu. Nicméně respektování autonomie žáka v ničem neusnadňuje roli učitele, jehož úkolem zůstává výuka daného jazyka, ale přibývá také náročná příprava žáka či studenta za převzetí odpovědnosti za vlastní učení. Nejen proto je role učitele v postkomunikativní éře výrazně komplikovanější než dříve.

2. Rada Evropy a výuka jazyků.

2.1. Evropské jazykové portfolio.

Jazyková sekce Rady Evropy vytvořila Evropské jazykové portfolio, nástroj, který mimo jiné podporuje autonomní učení. Toto portfolio má několik zásadních cílů:

- zvýšit možnosti srovnání učení se cizím jazykům a jeho výsledků pro absolventy různých škol a kurzů v různých zemích a tím zvýšit jejich pracovní i osobní mobilitu
- přispět k rozšíření možností posuzování jazykového výkonu zavedením sebehodnocení na základě kritérií-deskriptorů, tj. Zavedení kritériálního hodnocení na rozdíl od méně objektivního hodnocení normativního
- konkretizovat pomocí deskriptorů představu a vymezení úrovně ovládnání cizího jazyka podle stupnice SERR
- podpořit vícejazyčnost obyvatel Evropy
- umožnit vyučujícím lépe poznat své žáky a adekvátně sestavovat testy a volit učební materiály

Portfolio by mohlo představovat pomůcku, která by umožnila přenést více zodpovědností za učení se a své dovednosti přímo na uživatele-studující. Obsahuje tabulky (viz. příloha) pro sebehodnocení, které vycházejí ze stupnice Společného evropského referenčního rámce, které učící se sami vyplňují (can do - tabulky) a také je v něm dán prostor pro stanovení krátkodobých i dlouhodobých cílů.

Sebehodnocení je doplňováno hodnocením partnera a vyučujícího, což vytváří prostor pro reflexi učících se, ale i vyučujících a případnou diskusi. Právě začlenění sebehodnocení do hodnotících tradic ve výuce-známkování-tak, aby neprobíhaly dvě hodnotící linie zcela paralelně bez spojovacích prvků, hraje velmi důležitou roli v oblasti motivace pro sebehodnotící aktivity učících se jedinců. Dosažení určité úrovně je dále dokumentováno jazykovými diplomy nebo záznamy institucí a osvědčeními. Včasné umožnění získat zkušenosti se sebehodnocením v portfoliu může žáky přimět k zodpovědnému učení a přispět tak k rostoucí autonomii.

Díky portfoliu se v otázkách hodnocení otevírá prostor pro diskusi-jaká kritéria lze považovat za rozhodující pro splnění určitého deskriptoru-jaká kritéria pro hodnocení hrají roli u učitele. Výsledky sebehodnocení většinou korespondují s výsledky diagnostického testu DIALANG.

2.2. Diagnostický test DIALANG.

Dialang je evropský projekt, který slouží k vývoji diagnostických jazykových testů ve 14 evropských jazycích. Projekt je podporován Evropskou komisí, generální direktcí pro vzdělávání a kulturu, v rámci programu SOKRATES, Lingua Akce. Za vědeckou koordinaci odpovídá Univerzita v Lancasteru (UK).

Test DIALANG je diagnostický jazykový test, jehož hlavním cílem je informovat učící se jedince o jejich jazykové kompetenci a o jejich silných a slabých stránkách a o problematice učení se cizím jazykům obecně.

DIALANG by neměl sloužit k certifikaci. DIALANG je jedním z mála testů, které se zcela opírají o stupnici jazykové kompetence podle Společného evropského referenčního rámce a odvolávají se na 6 úrovní, které tento rámec specifikuje. Na základě výsledků testu DIALANG jsou absolventi testu rozděleni do stupnice podle zmíněných šesti úrovní SERR.

Toto hodnocení se týká dlouhodobé nikoliv krátkodobé progresse/regrese v cizojazyčné kompetenci. Důležité je uvědomit si, že vzdálenost mezi jednotlivými úrovněmi není konstantní, stupnice není lineární měřítko. Zkušenosti ukazují, že mnohým studentům trvá až dvakrát tak dlouho dostat se z úrovně A2 na úroveň B1 než potřebují k dosažení A2. Množství dovedností a znalostí k rozšíření rozsahu činnosti s využitím jazyka můžeme graficky znázornit tvarem rozšiřujícího se kuželu, který se směrem k vrcholu rozevírá.

Kalibrovaný test DIALANG lze také využít pro rozřazení kandidátů do kurzů různých pokročilostních úrovní. Více informací lze nalézt na webové stránce www.dialang.org.

Práce s jazykovým portfoliem má svá úskalí, ale představuje jeden z možných prvků většího zapojení studentů do sledování výuky a umožňuje jim také konstruktivní kritiku svých výkonů, ale i koncepce výuky. Vyučující získá více informací o cílech, které mají jeho studenti, a o úrovni jejich cizojazyčné kompetence.

Závěr.

Autonomní učení chápeme jako samostatné a sebeorganizující učení, za které nese odpovědnost v první řadě učící se jedinec sám. Tuto změnu paradigmatu lze sledovat již na konci 70. let v rámci kognitivně-konstruktivistického učebního modelu. Tyto snahy vyústily do projektu Rady Evropy (*Modern Language Projects of Council for Cultural Co-operation*) a daly vzniknout Evropskému jazykovému portfoliu.

Již od dob prosazení komunikativní metody učení se cizím jazykům jsou formulovány různé definice a vymezení cíle, kterého bychom měli při získávání cizojazyčné kompetence dosáhnout. V novější době se odborníci shodují na názoru, že k cizojazyčné komunikativní kompetenci patří několik dimenzí: kompetence jazyková-lingvistická (vědomost o jazyce chápaném jako systém, týká se individuálního rozsahu a kvality znalostí tohoto systému a dovedností je aplikovat), sociolingvistická (shoda nejen s normou a systémem, ale i adekvátnost vyjádření v rámci určitých kulturních konvencí, zvládnutí společenských dimenzí jazyka) a pragmatická komponenta (týká se organizace a strukturalizace textu a schémat sdělení).

67

Z toho plyne, že činnost studentů a uživatelů jazyka nezahrnuje pouze čistě jazykové úkony, které by mohly být zcela nacvičeny a zautomatizovány, vyžaduje od studentů aktivní kognitivní a emocionální zpracování jazykové situace a přiměřenou reakci na ní. Dosažení těchto komplexně stanovených cílů vyžaduje aktivní a konstruktivní přístup učících se, jejich schopnost a ochotu reflektovat nejen výsledky svého učení, ale i způsob vzniku těchto výsledků.

Pokud chápeme pod pojmem kompetence souhrn znalostí, dovedností a vlastností provádět určité činnosti, je kompetence aktivizovat strategie, které jsou nejpříhodnější pro úspěšné provedení úkolu a monitorování těchto úkonů účastníky procesu jednou z možností podporovat nárůst obecných kompetencí, tj. schopnosti učit se, učení plánovat a evaluovat.

Sebehodnocení, sebekontrola a hledání rozhodujících faktorů jsou pro rozvoj této schopnosti a sledování, s jakým úspěchem mohou učící se jedinci zaznamenávat osobní pokroky při učení se cizím jazykům, zásadními úkoly cizojazyčné výuky.

Tato schopnost je nutným předpokladem k stále proklamovanému celoživotnímu učení se a stojí v centru pozornosti také při koncepci výuky, jejímž centrálním bodem má být **involvování** žáka do všech fází výukového procesu. Sebehodnocení (*self-assessment*) je úzce spojeno se sebevnímáním (*self-monitoring*), které poskytuje aktuální interní zpětnou vazbu během učebního procesu.

Sebehodnocení naproti tomu má o jazykových dovednostech a postupech jejich nabývání spíše retrospektivní výpovědní hodnotu.

Přístup k žákovi/studentovi jako k sebeorganizujícímu a emancipovanému jedinci by v rámci vysokoškolského studia měl být samozřejmostí. Praxe však spíše ukazuje nedostatečné rozvinutí obecných kompetencí u řady studentů.

Očekávají spíše drilování prvků systému jazyka v hodinách praktických jazykových cvičení, věří, že učení má být řízeno vyučujícím a je především založeno na plnění zadání vyučujícího. Případný nezdár v testu připisují na vrub vyučujícího, který to s nimi dostatečně nacvičil.

V rámci kurikulárních změn v našem školství je nezbytné u budoucích učitelů rozvíjet schopnost řídit vlastní učební proces. Mohli by se tak přirozeně stát propagátory klíčových kompetencí formulovaných v RVP pro základní školy u svých žáků.

V souvislosti s učením se cizím jazykům ve smyslu, který byl uveden, a pod vlivem teorie učení, teorie o procesech zpracování informací a psycholingvistiky se jedná např. o podporu schopnosti reálně posuzovat své výkony, podporu celoživotního učení se a schopnosti sledovat techniky a strategie učení během učebního procesu, výchovu ke komunikativní kompetenci obecně, výchovu k empatii a toleranci jiných kultur apod.

68

III. EMPIRICKÁ ČÁST

„ROZVOJ UČEBNÍ AUTONOMIE JAKO OSOBNOSTNÍ KVALITY.“ (se zaměřením na výuku cizích jazyků)

DIAGNOSTICKÝ PROJEKT

Úvod:

Účelem diagnostického projektu bylo pomoci studentům učinit krok směrem k jejich učební autonomii nebo je alespoň inspirovat k tomu, aby se jí zabývali. Jak už jsem zmínil v teoretické části, autonomní učení neznamená, že žák se učí bez učitele, bez jeho pomoci či intervencí.

Proto jsem se rozhodl, že se pokusím své studenty navést k myšlence jejich učební autonomie v rámci firemních kurzů výuky anglického jazyka a proto jsem zvolil následující postup:

1. Nejdříve studenti dostali k vyplnění **Dotazník stylu učení (Entwistle-Ramsden)** viz příloha. Tento dotazník nejlépe vyhovoval vzhledem k výběru dotazovaných studentů, zvláště s ohledem na jejich věk a vzdělání. Dotazovaní jedinci byli plnoletí zhruba ve věku od 20 do 60 let.. Jednalo se o lidi, kteří už pracují a studují angličtinu ve firemních kurzech.

Celkem dotazník vyplnilo 24 studentů. 12 bylo vysokoškoláků a 12 středoškoláků; 8 mužů a 16 žen. Dotazníková akce probíhala v lednu a únoru a následné vyhodnocení v březnu 2008.

Většina kurzů byla typu “one to one” a z toho vyplývala určitá časová náročnost práce s vyplněním a vyhodnocením dotazníku, protože frekvence setkání se studentem byla jednou za týden a v případě absence či nemoci studenta nutně docházelo k časovým prodlevám.

Na přípravě a realizaci projektu se podílela PhDr. Hana Krykorková CSc., student oboru pedagogika FF UK Jan Svárovský – kombinované studium.

2. Následující týden po vyplnění dotazníku měli studenti za úkol zodpovězení 5 otázek, které byly sestaveny i podle kritérií v dotazníku, aby se dalo lépe vidět porovnání jejich odpovědí na tyto otázky s jejich odpověďmi v dotazníku. Tyto otázky byly záměrně sestaveny jako otevřené, aby bylo docíleno co největší autenticity/ osobitosti odpovědi.

3. Na základě odpovědí uvedených v dotazníku a odpovědí na 5 otázek jsem pro každého studenta vyhotovil vyhodnocení jeho stylu učení.

4. Dalším krokem byla diskuze nad vyhodnocením dotazníku v daných kritériích a porovnáním s odpověďmi na níže uvedených 5 otázek.

5. Po diskuzi dostal student k dispozici soubor různých praktických návodů a metod, jak se nejlépe učit a také byl seznámen s Evropským jazykovým portfoliem a jeho praktickým využitím. Vzhledem k rozsahu a počtu stran těchto materiálů dostal každý student informace na CD-ROMu.

69

1. Vyhodnocení dotazníku stylu učení (Entwistle – Ramsden).

Tento dotazník obsahuje celkem 45 otázek, které se týkají těchto 18 kritérií:

Orientace na výkon

Strategický přístup

Snaha po úspěchu

Profesní motivace

Význam a smysl

Učení do hloubky

Vnitřní motivace

Systematičnost

Orientace na reprodukování učiva

Povrchní přístup

Vyhnutí neúspěchu

Mimoškolní orientace

Negativní motivace

Nesystematický přístup

Potřeba sociálního styku

Negativní tendence v učení

Lehkomyslný přístup

Absence nadhledu

70

1.1. Práce s dotazníkem – praktické kroky

Jak už jsem uvedl v úvodu, dotazníky jsem rozdál studentům ve firemních kurzech, z nichž drtivá většina byla typu “one to one”, což se ukázalo jako výhoda, protože jsem mohl poměrně dobře objasnit důvody, které mě vedou k tomuto projektu a bylo snadné mé studenty motivovat k vyplnění dotazníku. Dá se říci, že skoro všichni byli zvědaví na výsledky a také u většiny z nich to bylo poprvé v jejich životě, kdy se někdo pokusil pomoci jim zjistit jejich styl učení.

O vyplnění dotazníku a zjištění svého stylu učení projevil zájem i několik lidí mimo okruh mých studentů, když se dozvědělo, čím se zabývám. I z toho se dá usoudit, že žijeme v “učící se společnosti”, jak jsem uvedl na začátku své diplomové práce v teoretické části.

Vyhodnocení dotazníků bylo poměrně časově náročné, protože otázek v dotazníku je 45 a studentů bylo 24 a každé kritérium je vyjádřeno summou několika hodnot přiřazených odpovědím na jednotlivé otázky.

Každá položka zde popisuje určitý způsob učení. Studenti měli zvolit odpověď, která nejlépe vystihovala jejich zkušenost. Odpovědi měli číselnou hodnotu na škále 4 až 0, kde

4 znamená -naprosto souhlasím

3 znamená - částečně souhlasím

2 znamená - nelze odpovědět

1 znamená - spíš souhlasím

0 znamená - naprosto nesouhlasím

Každé kritérium má určitou středovou hodnotu, kterou jsem pro studenty označil jako průměr a pokud jejich bodový součet měl vyšší nebo nižší hodnotu než průměr v daném kritériu, tak jsem ji označil jako mimo průměr a to buď negativní nebo pozitivní. Důvod byl ten, že některá kritéria měla pozitivní hodnotu a čím vyšší počet bodů, tím kvalitnější byl v dané oblasti styl učení, ale u kritérií se zápornou hodnotou tomu bylo naopak.

Po vyhodnocení dotazníku jsem rozdál všem studentům další kratší dotazník s 5 otázkami, které

uvádím později.

1.2. Vyhodnocení výsledků

Pro svou potřebu a lepší přehled jsem si u každého kritéria sestavil graf, který vyjadřuje v procentech četnost součtu bodů v jednotlivých kritériích u všech studentů dohromady. Toto grafické znázornění mi pomáhalo i při sestavování praktických metod učení.

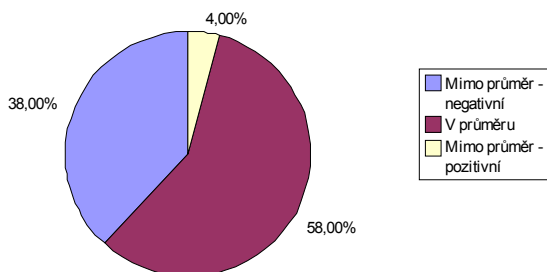
71

Zde jsou již zmíněné grafy jednotlivých kritérií.

Orientace na výkon:

- 1.Úzce zaměřená motivace
- 6.Snaha o co nejlepší výsledek ve všem
- 11.Snaha o vystižení toho, co chtějí učitelé
- 16.Hlavně profesní motivace
- 21.Snaha být lepší než ostatní
- 26.Priority studia podle toho, co se může hodit v budoucnu
- 31.Promýšlím, jak si rozvrhnout čas
- 36.Chci být lepší než ostatní
- 41.Když studuji, tak se rozpomínám na co se bude klást důraz při zkoušení

Orientace na výkon



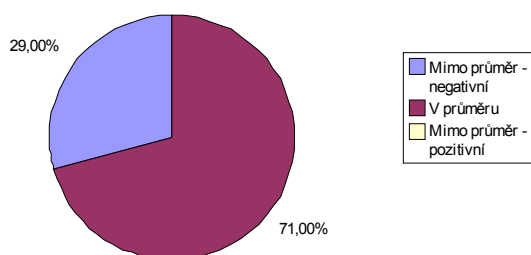
Strategický přístup:

11. Snaha o vystižení toho, co chtějí učitelé

31. Promyslím, jak si rozvrhnout čas

41. Když studuji, tak se rozpomínám na co se bude klást důraz při zkoušení

Strategický přístup



72

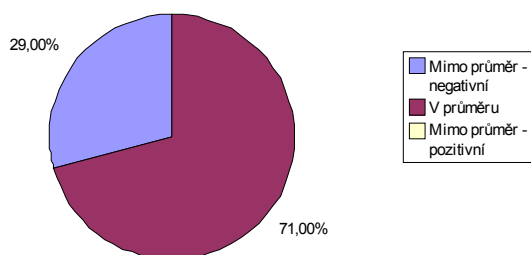
Snaha po úspěchu:

6. Snaha o co nejlepší výsledek ve všem

21. Snaha být lepší než ostatní

36. Chci být lepší než ostatní

Snaha po úspěchu



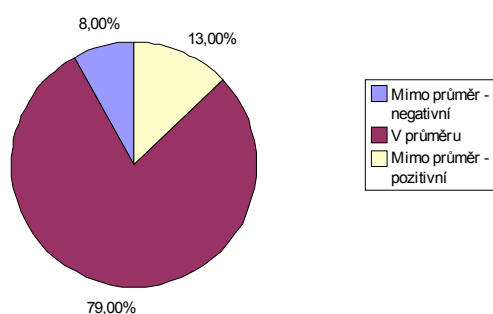
Profesní motivace:

1. Úzce zaměřená motivace

16. Hlavně profesní motivace

26. Priority studia toho, co se může hodit v budoucnu

Profesní motivace

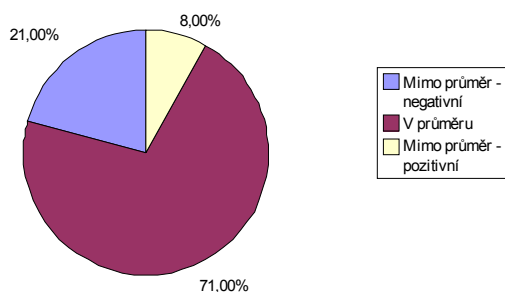


73

Význam a smysl:

- 3. Snaha o pochopení významu
- 8. Zájem až nadšení ze studia
- 13. Zájem o nové informace
- 18. Dost času strávím hledáním dalších informací
- 23. Zamýšlení se nad pravdivostí textu
- 28. Musím si udělat představu o tom, jak do sebe zapadají detaily
- 33. Hledám vztahy mezi jednotlivými partiemi
- 38. Rád si věci promýšlím a rád si hraju s představivostí

Význam a smysl



Učení do hloubky:

3. Snaha o pochopení významu

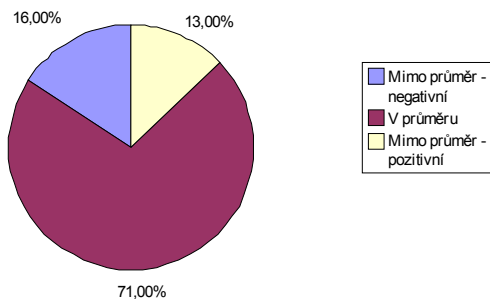
13. Zájem o nové informace

23. Zamýšlení se nad pravdivostí textu

28. Musím si udělat představu o tom jak do sebe zapadají detaily

33. Hledám vztahy mezi jednotlivými partiemi

Učení do hloubky



74

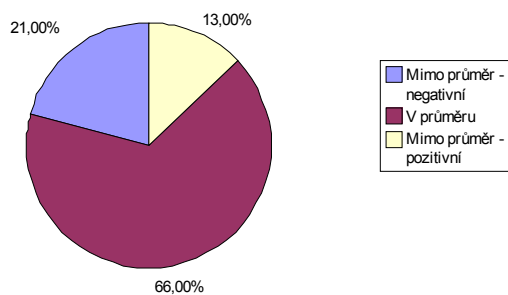
Vnitřní motivace:

8. Zájem až nadšení ze studia

18. Dost času strávím hledáním dalších informací

38. Rád si věci promýšlím a rád si hraju s představivostí

Vnitřní motivace



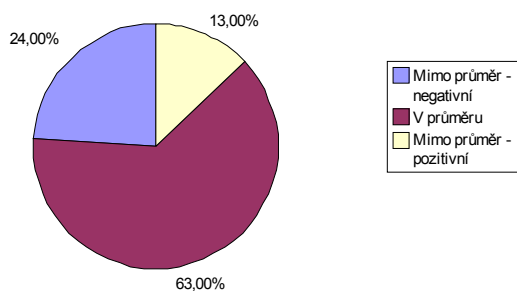
Systematičnost:

35. Úkol si rozdělím a dělám postupně.

40. Musím věc dokončit, nedokážu dělat něco jiného.

43. Nerad zkouším nové postupy při studiu.

Systematičnost

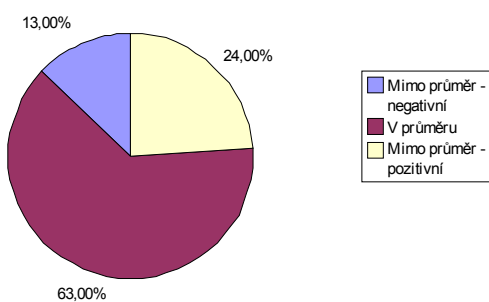


75

Orientace na reprodukování učiva:

- 5. Sklon k reprodukování učiva.
- 9. Nejistota při veřejném vystupování.
- 14. Snaha o zapamatování většiny látky.
- 19. Nemám čas k promýšlení důsledků nastudované látky.
- 24. Mám rád jasnou strukturu.
- 29. Studuji často jen povrchně, bez touhy porozumět.
- 34. Mám stres, když neodevzdám práci včas.
- 39. Když něco zkazím, tak hned zpanikařím.
- 44. Mám strach, jestli zvládnou nároky.

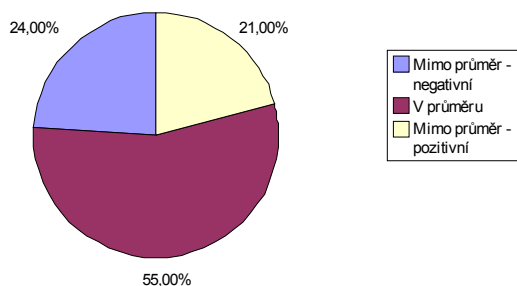
Orientace na reprodukování učiva



Povrchní přístup:

- 5. Sklon k reprodukování učiva
- 14. Snaha o zapamatování většiny látky
- 19. Nemám čas k promyšlení důsledků nastudované látky
- 24. Mám rád jasnou strukturu
- 29. Studuji často jen povrchně, bez touhy porozumět

Povrchní přístup

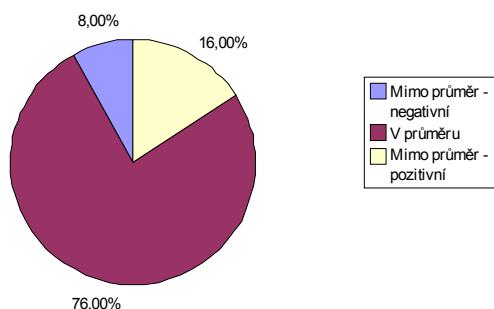


76

Vyhnutí neúspěchu:

- 9. Nejistota při veřejném vystupování
- 34. Mám stres, když neodevzdám práci včas
- 39. Když něco zkažím, tak hned zpanikařím
- 44. Mám strach, jestli zvládnu nároky

Vyhnutí neúspěchu

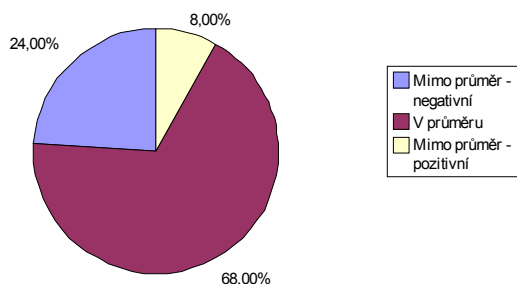


Mimoškolní orientace:

- 2. Neschopnost zorganizovat si čas.
- 7. Přednost před jiným časem ke studiu než večer
- 12. Pochybnosti o smyslu, toho co se učím

- 17. Sklon k odkládání věci-časový tlak
- 22. Večerní učení je pomalejší
- 27. Nejistota zda jsem zvolil správný obor
- 32. Radši se věnuji zábavě, než učení
- 37. Mám zájem o druhé lidi
- 42. Je to spíš náhoda, že studuji tuto školu
- 45. Hodně času věnuji sportu a zábavě

Mimoškolní orientace

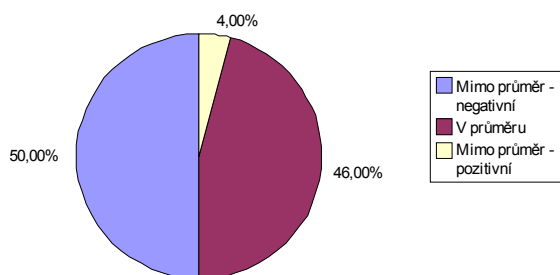


77

Negativní motivace:

- 12. Pochybnosti o smyslu, toho co se učím
- 27. Nejistota zda jsem zvolil správný obor
- 42. Je to spíš náhoda, že studuji tuto školu

Negativní motivace

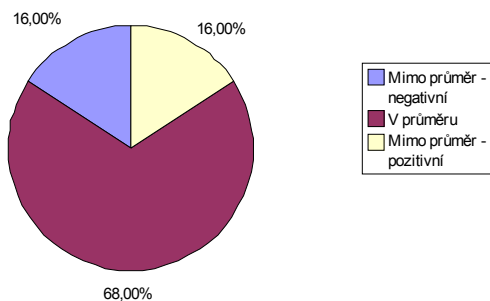


Nesystematický přístup:

- 2. Neschopnost zorganizovat si čas.
- 7. Přednost před jiným časem ke studiu, než večer.
- 17. Sklon k odkládání věci-časový tlak.

22. Večerní učení je pomalejší.

Nesystematický přístup



78

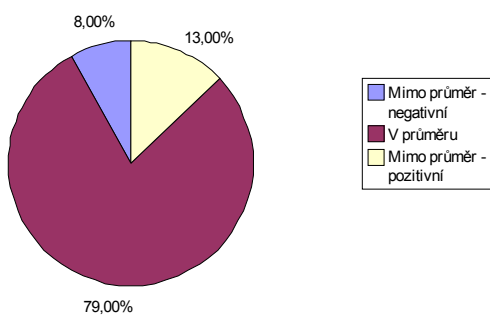
Potřeba sociálního styku:

32. Radši se věnuji zábavě, než učení.

37. Mám zájem o druhé lidi.

45. Hodně času věnuji sportu a zábavě.

Potřeba sociálního styku

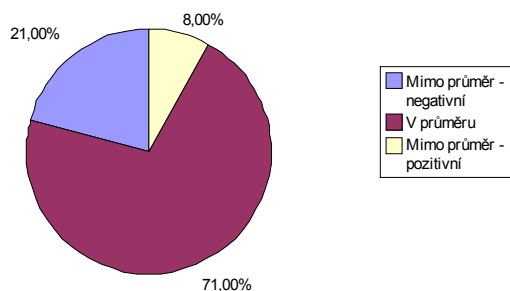


Negativní tendence v učení:

4. Ne příliš detailní znalosti.

- 10. Je pro mne důležité prostředí, ve které se učivo prezentuje.
- 15. Sklon k děláním unáhlených závěrů.
- 20. Nedaří se mi vystihnout podstatu.
- 25. Mám problémy spojit detaily v celek.
- 30. Jsem nabádán používat vlastních myšlenek.

Negativní tendence v učení

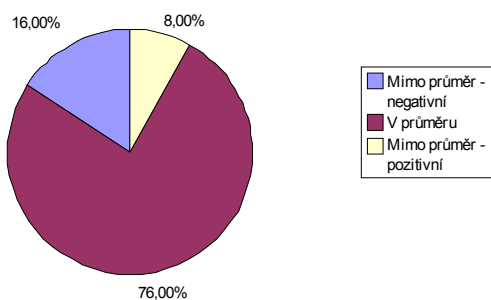


79

Lehkomyslný přístup:

- 4. Ne příliš detailní znalosti.
- 15. Sklon k děláním unáhlených závěrů.
- 20. Nedaří se mi vystihnout podstatu.

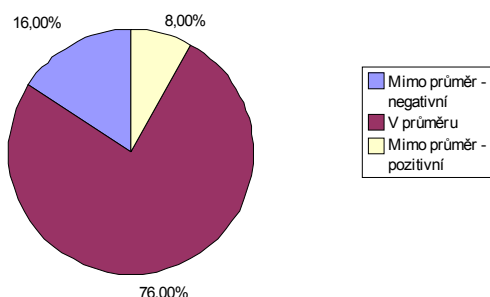
Lehkomyslný přístup



Absence nadhledu:

10. Je pro mne důležité prostředí, ve kterém se učivo prezentuje
25. Mám problémy spojit detaily v celek
30. Jsem nabádán k tomu, abych používal vlastních myšlenek

Absence nadhledu



80

Na grafech je poměrně dobře vidět, že největší problémy měli studenti v oblasti negativní motivace, v orientaci na výkon, ve strategickém přístupu a snaze po úspěchu. Naopak nejvíce pozitivní výsledky byly v profesní motivaci, v potřebě sociálního kontaktu, reprodukování učiva a vyhnutí neúspěchu.

2. Doplnující otázky.

Následující týden po vyplnění dotazníku obdrželi studenti těchto pět otázek. Důvodem byla potřeba porovnat jejich odpovědi z dotazníku s těmito otevřenými otázkami, abych dostal ucelenější a hlubší pohled do problematiky jejich učebního stylu. Otázky jsem koncipoval tak, aby nebyly návodné a nějakým způsobem se vracely k některým z kritérií z dotazníku stylu učení.

Zde jsou uvedené otázky, v závorkách jsou některé z kritérií z dotazníků, které samozřejmě nebyly součástí otázek, ale mají sloužit při hodnocení odpovědí.

1. otázka:

Můžete uvést důvody, které vás vedou ke studiu ? (profesní motivace, negativní motivace, vnitřní motivace)

2. otázka:

Jakého konkrétního cíle chcete svým studiem dosáhnout ? (snaha po úspěchu, vyhnutí se neúspěchu)

3. otázka: V čem si myslíte, že potřebujete při studiu pomoci?

(smysl, učení do hloubky, orientace na repro. učiva, povrchní přístup)

4. otázka :

Co si myslíte, že se Vám při studiu daří ?

5. otázka:

Jak byste mohl/a dosáhnout lepších výsledků při studiu ? (strategický přístup, systematičnost, nesyst. přístup)

81

Zde uvádím pro ilustraci odpovědi studentů na dané otázky.

1. otázka: Můžete uvést důvody, které Vás vedou ke studiu ?

Odpovědi studentů:

- *zvědavost*

- *celoživotní vzdělávání jako prevence rychlého stárnutí, udržování psychické kondice*

- *profesní důvod zvědavost*

- *zaměstnavatel mi to umožnil, byla by škoda toho nevyužít*

- *rozšíření vědomostí, znalostí, nechci zakrňt*

- *zájem o literaturu, filosofii*

- *nyní momentálně nic :), takže nestuduju vyjma AJ a NJ (z důvodu udržení jazyka). Dříve to byly běžné důvody-rodice za krkem, později uplatnění v budoucnosti a kromě existenciálních důvodů (lepší studovat než pracovat) i přehled v určité oblasti tzn. něco "umět", dozvědění se zajímavostí, setkávání a život s mnoha vrstevníky, už ne s rodiči, možnost se osamostatnit-kolejácký život. :)*

- *velká motivace pro mě na VŠ byla možnost žít daleko od rodičů a dělat si co chci, I když jsem toho nevyužila až do té míry, že bych totálně zvlčila,propadla drogám a alkoholu, pořádala orgie apod. :-):-),úplně normální volnost zkrátka.*

- *potřeba zdokonalit se v mluveném i psaném projevu, příprava na zkoušku-1 st certificate in English.*

- *je to touha využít potenciál daný od Boha*

- *dosahování dobrého vzdělání, obnovení paměti*

- *něco se dozvědět, kariérní růst, mít přehled*

- *znalost minimálně základů angličtiny v dnešní době patří k základnímu vzdělání.*

- *internet, práce*

- *zvýšení si kvalifikace a splnění si dlouholetého snu, rozšířit si vědomosti a obzory, rozvoj osobnosti*

- *měl jsem to v plánu vždy a co si naplánuji, to se vždy snažím plnit (podle: "nemluv a číň!"), možná taky dokázat sobě a okolí, že na to mám ?....*

- *větší přehled, poznání a co se jazyka týče domluvit se s cizinci, a mít radost, že jsem něco dokázala*

- *chci být lepší*

- *rozšíření vědomostí, znalostí, nechci zakrňt :)*

82

- *angličtina je dneska v podstatě nutná v práci i běžném životě a pořád je co zlepšovat, neboť člověk je nedokonalý a pořád zapomíná*

- *trénink mozku; obnovovat si v angličtině to, co jsem se už učila = co nejméně zapomínat; nutnost používání angličtiny v zaměstnání, tj. hlavně porozumění dokumentům EU, dopisům apod. a schopnost napsat dopis; vyrovnání druhé složky (mluvená angličtina), kterou v zaměstnání v současné době nepoužívám.*

- *jednak potřebuji angličtinu v zaměstnání a chci se zapojit do rozhovoru*

- *maminka, kvůli práci*

- *možnost naučit se jazyk*

- *byla jsem dobrovolně-povinně přihlášena vedením firmy*

2. otázka: Jakého konkrétního cíle chcete svým studiem dosáhnout ?

Odpovědi studentů:

- *využití angličtiny při své práci, překlady zboží do ceníků, korespondence se zahraničními dodavateli, uplatnění reklamací, vyplnění různých dokladů atd., i když většinou používám němčinu, protože většina firem je ze zemí mluvících německy*

- *domluvit se*

- *abych se domluvila, nechci číst knihy, ani se dívat na filmy, chci se jenom domluvit*

- *nemám žádný konkrétní cíl, ale nechci, aby mi ujížděl vlak*

- *některou z mezinárodních zkoušek, alespoň PET a státní zkoušku*

- *získání vědomostí*

- *nezapomenout všechno, být pohotová v komunikaci, nemám cíl typu složení zkoušky*

- *konkrétní cíl se ztrácí v mlhách, samotná cesta je cíl,*

- *domluvit se, samostatnost v práci (nezávislost)*

- *mít větší rozhled a mít co nabídnout, zkvalitnění práce*

- složení zkoušky *First Certificate in English*, lepší znalost gramatiky a její aktivní užití, větší slovní zásoba
- hovořit plynně
- něco (např. jazyk) dobře znát a umět potom i poradit a pomoci druhým, využití v práci
- lepší uplatnění v práci
- dělat to, co mě baví, uplatnit své obdarování/talenty a posloužit tím i jiným lidem
- lepší přehled
- dobře základy angličtiny+běžná konverzace = domluvit se v běžných situacích
- po ukončení studia-cesty do zahraničí (USA x Austrálie) – studia v angličtině
- ideální by bylo se domluvit v běžném hovoru, mně by stačilo alespoň rozumět.
- ukončit studium a naučit se další 2 jazyky
- umět anglicky (dorozumět se)
- dle mých schopností, naučit se alespoň z části anglický jazyk
- prozatím jsem dosáhla-najít si zajímavou práci, vědět, jakým směrem zhruba jít dál po škole, pokud se budu studiu věnovat i v budoucnu, bylo by to z důvodu rozšířit si obzor, být v něčem lepší, něco dělat, nebo studium jako koníček, na mateřské si dovedu představit teoreticky studium z důvodu nezakrnění, prakticky s dítětem asi není čas, případně kvůli práci-nové “výzvy” typu můžeš nově dělat to a to, toto neumíš, takže se nauč.

3. otázka: V čem si myslíte, že potřebujete při studiu pomoci ?

Odpovědi studentů:

- materiály ke studiu, zajímavě podané přednášky, ne jen teorie, ale samozřejmě vztah k praxi, ukázky “ze života”...to na VŠE z 80ti procent chybělo.
- klid na učení, více času, trpělivost
- myslím, že v mém případě je to osobní problém lenosti
- lépe se připravit už na konkrétní zkoušku, rétoriku apod.,
- u mě je to otázka vůle, přinutit se učit, pro mě by bylo nejlepší, kdyby byla angličtina každý den, jenže to nejde, asi by bylo výhodnější ji mít třeba 2 x týdně nebo denně psát malý domácí úkol třeba přes e-mail, na mě platí termíny, to co by pomohlo mně, nejlépe vystihuje staré české přísloví: “malý dvůr, velký bič a žádná díra pod vraty.”
- potřeba kvalitního výkladu studované látky = utřídění
- vysvětlení gramatiky, používání pojmů, získat jistotu v mluveném projevu.
- záleží asi jen na mně, možná pobyt v anglicky hovořící zemi
- určitě větší efektivitu, správné plánování, rozvržení času a objemu učiva, větší koncentraci,
- systematickosti, správně užívat motivaci k překonávání překážek-myšlenky typu: zvládnou to ? mám na to ? udělám zkoušku ? Získané vědomosti si lépe uchovat v dlouhodobé paměti a poté si je vybavit ve správný okamžik a když si nemůžu vzpomenout, nepropadat panice
- v podstatě pomoc nepotřebuji, potřebuji jenom čas = mít čas
- uspořádání co se učit, co je důležité, mít kontrolu a pravidelnost v učení
- větší klid
- gramatika v praxi
- najít způsob jak se učit, jak si co nejvíce zapamatovat, pokud mi učivo nic neříká, tak než dočtu odstavec, nevím co bylo na začátku, nedokážu se na to soustředit
- zjistit, jak se učit
- nevím, není mi pomoci, ale neberu to fatálně

- *mně už není pomoci :), pro svůj lepší pocit bych potřebovala více soustavnosti, pravidelnosti, ale priority mám momentálně jiné a nezbyvá mi energie, ta hlavně a snad i čas, i když to bývá často jen výmluva*
- *s organizací času*
- *především s dialogem, poslech se bez učitele neobejde*
- *asi dostávat více úkolů, protože to je jediný způsob, jak se přinutím dělat angličtinu i doma*
- *nevím*
- *s novými slovíčky*
- *pohonit, probít z lenosti*

84

4. otázka: Co si myslíte, že se Vám při studiu daří ?

Odpovědi studentů:

- *mluvit*
- *zatím nic*
- *právě to, že jsem schopna komunikovat písemně se zahraničními dodavateli i v angličtině*
- *to nevím, to by měl asi posoudit učitel*
- *individuální úsilí, tedy pravidelná četba*
- *nic*
- *nevím, co přesně si pod touto otázkou představit, studiu se opravdu příliš nevěnuji, kurz v současné době navštěvuji spíše jako udržovací, a to se mi snad daří*
- *nevím přesně, vím spíš co mi dělá (a už asi pořád bude dělat) potíže, abych ale odpověděl na otázku, myslím (doufám), že dokážu obstojně pracovat s psaným textem*
- *nic*
- *naučit a zapamatovat si věci, které mne zajímají a jsou logické*
- *zvětšovat slovní zásobu, pomalu získávat jistotu při použití jednotlivých gramatických jevů v praxi*
- *použití*
- *nevím*
- *daří se mi vytvářet "kolem sebe" atmosféru "studování" a analyzování svých učebních stylů či možností, tím se dokážu udržovat v "bdělosti a čilosti" a současně se vytváří tzv. Pozitivní kruh neboli spirála, jednoduše řečeno baví mě to víc a víc*
- *pozitivní postoj k učivu -když se do studia dám v danou chvíli, tak mě to baví, přináší radost i pocit uspokojení z nastudované látky, vidím, že to má smysl*
- *že to nezdávám a baví mě to*
- *rozumím učení, považuji za úspěch, že jsem vůbec zvládla první lekci, dřív jsem se jazyk (texty) učila nazpaměť, aniž bych věděla, proč jsou věty tak poskládané a co skutečně znamenají.*

- vše, o co mám zájem
- nadchnout se pro něco nového, ale nadšení mi dlouho nevydrží, ale moc mě baví objevovat svět nových slov třeba z hlediska zvukomalebnosti slova
- plánovat a krok za krokem postupovat k cíli
- pochopit souvislosti
- učení slovíček
- zdárně ho ukončit

5. otázka: Jak byste mohl/a dosáhnout lepších výsledků při studiu ?

Odpovědi studentů:

- stejně jako odpověď na ot. 3 -materiály ke studiu, zajímavě podané přednášky, ne jen teorie, ale samozřejmě vztah k praxi, ukázky "ze života"...to na VŠE z 80ti procent chybělo.
- více se učit, trpělivost, nevyhýbat se učení, soustředění
- víc se učit, metoda učení se jazyka ?
- pokud bych měl více času a energie a diskusi s ostatními
- chyba je pouze na mé straně, málo se věnuji samostudiu, ale problém není v tom udělat si čas, ale donutit se učit
- více konzultací s kantory
- pohybovat se v anglicky mluvícím prostředí, které by mě nutilo jazyk používat
- častější a intenzivnější studium

85

- pravidelnost učení, nejen nárazově a jít do větší hloubky, což při studování při zaměstnání není dost dobře možné, zrychlením a efektivitou při studiu, častějším opakováním, což neumožňují časové možnosti
- kdybych mohla studovanou látku uplatňovat současně v praxi
- časté a pravidelné učení, opakování, společné konzultace s někým a radu, zvolit dobré materiály, učebnice, které by mi vyhovovaly
- více se mu věnovat
- větší domácí příprava, více samostudia
- kvalitním výkladem kantora, nejsem dobrý samouk, raději si to poslechnu, než přečtu
- nějak uspořádat čas
- cestou fyziologického omlazení vyšší nervové soustavy a nalezením konkrétního cíle
- vím, že mi pomáhá jen hodně velká motivace; ta se objeví, až přijde její čas
- lepší organizací času
- zřejmě pravidelným poslechem, audiovizuálními pomůckami
- mít tak možnost být ve styku s anglicky mluvícími lidmi
- asi větším úsilím, ale tak pilná opravdu nejsem
- věnovat studiu více času
- učit se

3. Diskuse nad výsledky dotazníků a odpověďmi na doplňující otázky.

Tato fáze byla asi nejnáročnější, protože jsem musel vyhodnotit a porovnat kritéria z dotazníku a odpovědi na pět otázek, ale zároveň to bylo velmi zajímavé, protože zde hrál také velkou roli ten faktor, že studenty osobně dobře znám, protože některé učím i několik let a musím konstatovat, že výsledky z dotazníku a odpovědi na otázky korelovaly skoro u všech studentů.

Pro každého studenta jsem napsal vyhodnocení, několik jich uvádím pro ilustraci níže a pak jsme nad tímto vyhodnocením diskutovali, zda odpovídá či ne, co je potřeba změnit a jak. Na základě diskuze jsme došli k závěru, že poskytnu každému studentovi soubor metod a vysvětlím práci s Jazykovým portfoliem a budeme tak společně směřovat k učební autonomii. Metody a pokyny jak pracovat s portfoliem dostal každý student na CD-ROMu.

Zde uvádím několik hodnocení:

Z výsledku vyplývá, že Váš učební styl je poměrně kvalitní a stabilní. Vaše vnitřní motivace (touha něco nového se naučit) převažuje nad vnější/profesní motivací. Pracujete systematicky, snažíte se o pochopení věcí do hloubky, vnímáte vztahy mezi jednotlivými částmi látky. Potřebujete si lépe zorganizovat čas ke studiu.

Z výsledku vyplývá, že Váš učební styl je poměrně kvalitní a stabilní. Vaše vnější/profesní motivace je v rovnováze s vnitřní motivací (touha něco nového se naučit). Pracujete systematicky, ale měl byste věnovat větší pozornost detailům, máte sklon k činění unáhlených závěrů, ale na druhou stranu se snažíte o pochopení věcí do hloubky, ale brání Vám v tom určitá širší záběr a nedostatek času.

Z výsledků vyplývá, že Váš učební styl je hloubkový, že jak Vaše vnější/profesní motivace, tak vnitřní (touha se něco nového naučit) jsou v rovnováze, ale přesto často pochybujete o smyslu svého konání. Pracujete systematicky, Vaše výkonnost je velká, ale hrozí přetíženost.

86

Z výsledku vyplývá, že Váš učební styl je poměrně kvalitní a stabilní, ale je ovlivněn Vaší vnější/profesní i vnitřní motivací, někdy máte pochybnosti o smyslu studia nebo své profesní orientace. Potřebujete zlepšit i způsob organizování si času ke studiu-souvisí však s motivací. Při studiu látky se snažíte jít k podstatě věci. Velkou část Vašeho času vyplňují aktivity mimo práci a studium.

Z výsledku vyplývá, že Vaše vnitřní motivace (touha něco nového se naučit) je v rovnováze s vnější/profesní motivací. Váš systém studia je spíše nahodilý, málo usilujete o to, o čem jste přesvědčená, že je dobré. Dále se potřebujete více zamýšlet do hloubky nad studovanou látkou. Výhodou je, že nejste závislá či vystresovaná z výsledku. Máte sklon k činění unáhlených závěrů bez znalostí potřebných detailů.

Z výsledku vyplývá, že Váš učební styl je poměrně stabilní. Vaše vnější/profesní motivace je v rovnováze s vnitřní motivací (touha něco nového se naučit). Snažíte se věci spíš pochopit než naučit z paměti, potřebujete si lépe zorganizovat svůj čas ke studiu. Vaší výhodou je, že se nenecháváte příliš rozptylovat vnějšími okolnostmi. Pamatujete si věci tak, že je pochopíte.

Z výsledku vyplývá, že Vaše vnitřní motivace (touha něco nového se naučit) převažuje nad vnější/profesní motivací. Pracujete velmi systematicky, ale přesto si ne vždy umíte zorganizovat čas ke studiu, učíte se věci spíš nazpaměť, povrchně.

Z výsledku vyplývá, že Váš učební styl potřebuje v některých oblastech změnu. Víte, co máte dělat, ale Vaše snaha je spíše menší než větší:). Moc nepromýšlíte kolik máte na jednotlivé úkoly času. Často máte pochybnosti o smyslu svého studia. Máte sklon činit unáhlené závěry bez potřebných znalostí detailů.

Z výsledku vyplývá, že Váš učební styl Vám brání v dosažení úspěchu při studiu. Věnujete málo pozornosti zorganizování si času ke studiu. Příliš se nesnažíte se o vystižení toho, co po Vás

učitelé chtějí. Nehledáte souvislosti mezi různými částmi studia. Studujete povrchně, bez snahy porozumět látce do hloubky. Vaše vnější/profesionální motivace je v rovnováze s vnitřní motivací (touha něco nového se naučit), ale často pochybujete o smyslu toho co se učíte. Odkládáte učení na pozdější dobu. Dělá Vám problémy spojit detaily v celek, máte obavy používat vlastních myšlenek.

Následující část je věnována metodám učení, které každý dotázaný student dostal v elektronické podobě na CD-ROM.

87

4. Doporučené metody “jak se učit” podporující rozvoj osobní autonomie

4.1. Metody obecné charakteru

METODA SQ4R

Zkratka v jejím názvu znamená v angličtině Survey, Question, Read, Recite, Relate, Review

Survey znamená **udělat si přehled** studované kapitoly- to znamená podívat se na :

- název, záhlaví
- popisky pod obrázky, tabulky, grafy nebo mapy
- otázky nebo pomůcky vytvořené učitelem
- úvod a závěr
- shrnutí

Důvodem je získat určitý celkový obrázek toho co mě v této kapitole čeká.

Question znamená, že **zároveň** s činěním si přehledu se **pokoušíme obrátit** titul a záhlaví **v otázky**.

- Přečíst si otázky na konci kapitol nebo po podtitulu.
- Zeptat se sám sebe , “Co říkal můj učitel o této kapitole nebo předmětu, když ho zadával?”

- Zeptat se sám sebe, “ Co už o této věci vím ?”
- Například název zní “ Stádia spánku” a tak se můžete ptát: “Existuje víc než jedno stádium spánku?” “Jaká to jsou a jak se liší ?” Položení těchto otázek může pomoci číst s určitým záměrem.

Read znamená, když **začnete číst**, tak **hledat odpovědi** na prve položené otázky.

- Odpovědět na otázky z úvodu nebo závěru kapitol nebo studijních vodítek.
- Znovu si přečíst popisky pod obrázky, grafy apod.
- Všimnout si všech podtržených, ložených a tučně napsaných slov nebo vět.
- Prostudovat si grafické pomůcky.
- Snížit rychlost při čtení obtížných pasáží.
- Zastavit a přečíst znovu nejasné pasáže.
- Číst vždy jen jednu část a odříkat si obsah po každé části.

Recite- přeříkávat/opakovat si znamená po přečtení pasáže:

- Nahlas si položit otázku ohledně přečtené látky svými vlastními slovy, shrnout obsah přečteného.
- Udělat si poznámky z textu, ale napsat je svými vlastními slovy
- Podtrhnout/zvýraznit důležité informace, které jste právě přečetli

88

Abyste mohli při studiu rychle a kvalitně zpracovávat své zápisky, je téměř nezbytné vyvinout si váš vlastní systém značek– různé typy nadpisů, celky, podcelky, seznamy, kapitoly, rámečky, titulky atd. Důležitá je také grafická struktura a barevné odlišování jednotlivých částí. Většinou si tento systém zavádíme podvědomě, ale pokud je řádně promyšlen, rozhodně ulehčí učení

Podle výzkumu si univerzitní studenti pamatovali při běžném čtení různé množství informací podle toho, jak byl text zpracován:

Jednoduchý černobílý text– zapamatovali si 32%

Černobílý text s tučnými zvýrazněními– 45%

Text s barevnými zvýrazněními – 60%

- Použit metodu hlasitého opakování, která nejlépe vyhovuje Vašemu učebnímu stylu.
- vyhledejte odpovědi na otázky při čtení a hlasitému odříkávání nebo při děláním si poznámek a až poté pokračujte dále.
- Nahlas si řekněte klíčové termíny a pojmy.

Relate-souviset znamená:

- Je snadnější si pamatovat myšlenky, které mají osobní význam.
- Když studujete kapitolu, tak se pokoušejte nacházet spojitosti nových faktů, termínů a pojmů s informacemi, které už znáte.

Review-vyjádření v rekapitulujícím přehledu znamená:

- Po dokončení čtení, projděte letmo zpět kapitolou nebo si přečtete poznámky. Poté si vyzkoušejte svou paměť znovu hlasitým přednesem a kladením si otázek.
- Provádějte pravidelné opakování, jenž je klíčovým studijním návykem.

Tato metoda může být využita při společném **učení ve dvojici**, protože vzájemná součinnost může zvýšit efektivitu učení. Je dobré dodržovat následující podmínky:

- text rozdělit do ucelených pasáží, obvykle kolem 500 – 600 slov
- studenti se střídají v roli neproduktivního a posluchače
- nejdříve si oba, každý samostatně přečtou příslušný text
- neproduktivní přečtenou pasáž nahlas převypráví, posluchač si dělá poznámky a pak opravuje chyby, doplní, co chybí a provede své shrnutí
- následuje diskuse, jejímž cílem je dospět ke společnému shrnutí – výstižnému
- oba přejdou k dalšímu čtení

Efektivita této metody učení je přímo úměrná aktivitě učícího se.

METODA M.U.R.D.E.R.

Zkratka v jejím názvu v angličtině znamená Mood, Understand, Recall, Digest, Expand, Review.

Mood znamená **nálada/rozpoložení**.

Buďte pozitivně naladěni.
Zvolte vhodný čas a prostředí.
Mějte ke studiu kladný postoj.

Understand znamená **pochojit/porozumět**.

Poznamenejte si všechny informace, kterým nerozumíte v každé jednotlivé lekci a vraťte se k nim až skončíte. Věnujte se jen jedné lekci nebo zvládnutelnému počtu cvičení.

Recall znamená **připomenout si**.

Po prostudování každé lekce, se zastavte a připomeňte si, co jste se učili. Pokuste se shrnout látku nahlas a napište si informace svými vlastními slovy.

Digest znamená **shrnout/zažít**.

Vraťte se zpátky k tomu čemu jste nerozuměli a znovu přehodnoťte dané informace. Pokud stále ještě nerozumíte využijte externí pomoci např. Internet, knihy nebo pedagoga.

Expand znamená **rozšířit**.

Rozšiřte si své znalosti. Položte si tři otázky týkající studované látky:

1. Kdybych se mohl zeptat autora, jaké otázky bych mu položil nebo k čemu, bych byl případně kritický ?
2. Jak bych mohl tento materiál použít v oblasti svých zájmů ?
3. Jak bych mohl učinit tuto informaci zajímavou a srozumitelnou dalším studentům ?

Review znamená **znovu projít/ zopakovat**.

Projděte znovu materiál, který jste prostudovali. Vzpomeňte si na strategie, které Vám pomohly pochopit a/nebo udržet informace v minulosti a použijte je při svém studiu.

Zde jsou další užitečné tipy:

MYŠLENKOVÁ MAPA

Pokud jste si přibližně prošli výukový materiál, který máte studovat, vezměte si velký papír a do prostoru na něj rozvrhněte klíčové body, udělejte si určitou strukturu dané látky. Tyto body potom dle souvislostí pospojíte do tzv. myšlenkové mapy. Myšlenková mapa vám pomůže uspořádat znalosti, informace se takto lépe ukládají do dlouhodobé paměti. Když budete informace znovu potřebovat, vybavíte si myšlenkovou mapu a zároveň si uvědomíte souvislosti a detaily se vynoří samy.

METODA LOCI (metoda místa)

Tato metoda má dva hlavní znaky: nejdříve je třeba si určit místo a poté na tomto místě vytvořit mentální obraz za pomoci fantazie a ostatních mentálních faktorů.

Představte si nějaké vám dobře známé místo – váš pokoj, váš dům nebo ulice. V tomto prostředí si buď můžete představit nové předměty, ke kterým jsou připojeny další informace a když se po pokoji projdete, tak ty předměty budete jakoby sbírat. Jde o vytvoření jakési memotrasy na které budete umisťovat informace.. Látku si přiřadíte k předmětům a objektům, které již znáte (lampička, stůl, postel,...). Pokud se rozhodnete pro představu použít již existující předměty, tak

si na ně v realitě můžete přilepit žluté Post It lístečky a napsat si na ně hlavní myšlenku – to ještě prohloubí vaši představu, která se zapíše do paměti. Vytvořte si film a prožijte emoce – dosáhnete pozoruhodných výsledků Prožívání emocí je obrovské umocnění paměťového záznamu, takže pokud se třeba v myšlenkách procházíte po ulici nebo po své zahradě, zdůrazněte svůj vztah s různými místy. Přidejte si do svého filmu i zvuk atd. Tato metoda je velice populární v USA a funguje prakticky každému, kdo má aspoň špetku fantazie a je schopen imaginace (představování si).

SPOJENÍ INFORMACÍ DO PŘÍBĚHU

Pokud máte za úkol naučit se hodně jednotlivých nesetříděných informací, pak stojíte před důležitou otázkou– jak? Nabíjet se je není nejideálnější způsob, ale mohli byste to zkusit pomocí mnemotechnických metod (metod pro zlepšení zapamatování). Z mnemotechniky je důležité si vždy vybrat tu momentálně nejvhodnější metodu pro daný typ informací. V případě mnoha nesetříděných informací (vyjmenovaná slova, názvy literárních děl atd.) je dobré použít spojování informací do krátkého příběhu. Paměti pomáhá už samotné vymýšlení tohoto příběhu a pokud jste vymysleli rozumný, výstižný a krátký text, nezapomenete ho po hodně dlouhou dobu.

Bohužel se zatím na školách neučí „jak se učit“, ale i tak se tam občas nějaká ta mnemotechnická pomůcka vyskytne. Vzpomeňte si třeba, jak jste se učili obojetné hlásky (B F L M P S V Z) – byla stvořena jednoduchá dětská říkanka BeFeLeMe Pes Se VeZe. Na převádění jednotlivých písmen do vět můžete narazit i v matematice– římské číslice I, V, X, L, C, D, M vytvoří: „Ivan Vedl Xenii Lesní Cestou Do Města.

Existuje sice pár takových pouček využívaných širokou veřejností, ale platí pravidlo, že pomůcka vytvořená vámi samotnými je pro zapamatování ta nejlepší, protože jste si dali práci s jejím vytvořením a už v té chvíli jste si ji celkem dobře pamatovali.

VIZUALIZACE

Není vždy nejvhodnější převést si nějaká data do říkačky (spojit je příběhem) a takto si je pamatovat. Mnohem účinnější i vhodnější může být, když si je představíte – třeba i jen jako několik bodů, které spolu nějak interagují. Pokud dostatečně zvládáte soustředění, pak by to pro vás neměl být problém– při čtení i učení používáte tuto techniku bezděčně. Celý děj jedné knihy nebo určité učební téma si spojujete do jednotlivých myšlených obrazů – vidíme v nich jednotlivé body s poznámkami k nim a jejich vzájemné působení.

Pokud se ale rozhodnete nevytvářet tyto obrazy pouze jako důsledek učení, ale přímo se na ně soustředíte, můžete dosáhnout při učení mnohem lepších výsledků. V případě učební látky si jde souvislosti mezi konkrétními jejími body představit celkem jednoduše, ale co třeba seznam na nákup? Pokud si nalinkujete i téměř absurdní spojení vzájemně mezi tím co máte koupit a mezi vámi, tak se určitě nemusíte bát ztracení nákupního lístku – vybavení těchto absurdních návazností vám půjde vcelku jednoduše. Čím dynamičtější (v pohybu) představovaná scéna bude, tím lépe.

MOTIVACE

Pozitivní motivace často nestačí. Většina z nás ví, moc dobře co má dělat a jednoduše se nedokáže vzchopit. Je dobré si říci, nejlépe napsat všechny přednosti toho, že se začnete aktivně učit. Ale také si poznamenejte i újmy/negativa, které vám přinese přetrvávající nečinnost.

Jediný faktor je na světě skutečně spravedlivě rozdělen a to je čas. Každý máme 24 hodin denně - prezidenti, filmové hvězdy, papež, ženy v domácnosti, bezdomovci. Ten, kdo si dokáže dobře zorganizovat svůj čas, se může volněji pohybovat ve svých povinnostech.

Je nutné přijmout princip zodpovědnosti za svůj život. Dáváme-li jiným lidem vinu za to, že v našem životě něco nefunguje tak, jak bychom chtěli, dáváme jim tím nad sebou moc a tak se stáváme bezmocnými a obětí okolností.

Jedno anglické přísloví praví: “Úspěch je spravedlivý šéf. Nikoho neupřednostňuje, nikomu nekřivdí, nýbrž dává šanci každému, kdo je připraven zaplatit za ni svoji cenu”. Traduje se jedna příhoda světoznámého pianisty Arthura Rubinsteina. Jednou za ním po koncertě přišla jedna dáma z vyšší společnosti a pravila mu plna obdivu: “Celý svůj život bych dala za to, kdybych uměla hrát jako vy!” Rubinstein jí odpověděl: “Já ho dal.”

92

Jeden z faktorů, které ovlivňují motivaci a výkonnost je “cíl” nebo “úkol.”

Tyto podmínky ovlivňují splnitelnost úkolu:

specifičnost
obtížnost
zpětná vazba
účast na stanovení cíle

Cíl by měl vykazovat tyto charakteristiky:

S = specifický
M = měřitelný
A = akceptovaný
R = reálný
T = termínovaný

Dostáváme tak zkratku **SMART** (hladký, průrazný, chytrý)

Jak efektivně hospodařit s časem.

Často se v souvislosti v hospodaření s časem cituje tzv. Paretův zákon, který říká, že pouhých 20% z celkového času vytváří 80% výsledků naší činnosti.

Zde je několik hlavních zásad efektivního využívání času:

stanovení jasných cílů

pozitivní přístup

motivace

plánování a stanovení priorit

cílevědomá a soustředěná práce

racionální telefonování

umění říci “ne”

pečlivá příprava porad, jednání atd.

potlačení/vyloučení rušivých vlivů

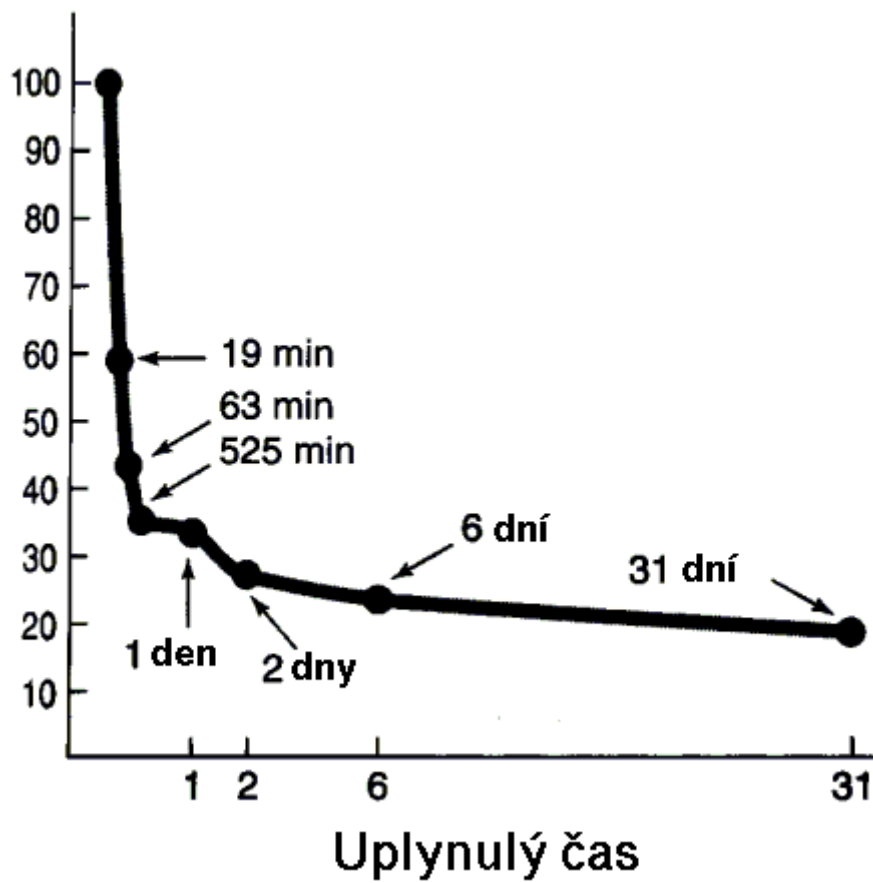
využívání moderní techniky

93

ZAPOMÍNÁNÍ

Nejpříjemnější teorií, jak zapomínáme, je vyhasínání nervových spojů. Pokud tedy danou informaci nevyužíváte, je vytěsněna do nevědomí – naopak při jejím častém užívání se nervový spoj stává silnějším a následně si ji rychleji vybavujete.

U návodů na správné učení je často také zmiňována tzv. Ebbinghausova křivka zapomínání – německý psycholog Ebbinghaus totiž zjistil, že nejvíce zapomínáme několik hodin po naučení se



Zde je několik užitečných postřehů a tipů.

10 až 20 minut denně je za rok zhruba 60 až 120 hodin ročně.

Co vás může zabrzdit:

Snažit se porozumět všemu najednou.

Vytýkat si, že něčemu nerozumíte.

Být perfekcionista a nepřipouštět chyby.

Lidský mozek se dokáže velmi snadno učit něco co je zábavné, či bláznivé nebo velmi emotivní, často potřebuje i pohyb.

Nejlepší čas ke studiu je, když jste odpočatí, najezení a když pracujete dle rozvrhu.

Jaké je nejlepší místo ke studiu ?

Udělejte si místo, kde budete studovat pravidelně. Toto místo by mělo splňovat následující požadavky :

Hladký povrch na psaní a dobrou židli.

Kvalitní osvětlení.

Hodiny.

Bez rušivých vlivů.

Motivace– musíte si určit důvod, proč se chcete učit. Podmínka „musím“ je prostě nedostačující. Zodpovězte si dobře otázku „Proč?“, mějte ji stále na paměti a vaše snaha učit se bude úspěšná.

Způsob zapamatování – stanovte si způsob zapamatování (jestli potřebujete znát vše naprosto přesně nebo jestli vám stačí význam oné informace)

Způsob učení (kolektivní / individuální) – každému vyhovuje něco jiného, ale pokud máte možnost učit se v kolektivu, měli byste to zkusit. V rámci kolektivu byste se měli naučit to hlavní z látky a individuálně již jen opravovat chyby, které konáte.

Soustředit se na střed učeného materiálu – statisticky si lidé mnohem lépe pamatují to, co bylo na začátku a na konci toho, co se měli naučit. To uprostřed většinou splývá a moc informací si z této části nezapamatujete, a proto byste se na ni měli soustředit anebo si rozdělit látku na několik částí, tak abyste měli co nejvíc “začátků” a “konců”.

Postupně si nakládejte víc – tím, že budete zvyšovat náročnost a množství toho, co se učíte, rozšíříte své možnosti (především z hlediska paměti).

Projevujte emoce – toto je nesmírně důležité pravidlo. Pokud vás bude daná látka nudit a projdete ji jenom z nutnosti, tak vám toho v hlavě moc neutkví. Ale pokud se snažíte cokoliv a kdykoliv zapamatovat, tak k tomu přidejte emoce a učení půjde skoro samo. Vždyť určitě si lépe pamatujete události, kde jste měli silný emocionální prožitek, než nějaký den, který byl pro vás emočně naprosto nevýznamný. I z filmu si vždy pamatujete scény, které se vás nějak “dotkly”.

Opakujte, opakujte, opakujte – ... ale rozumně. Bylo dokázáno, že neustálým omíláním jedné a té samé věci do kola se příliš nenaučíte. Mnohem ekonomičtější je pro vás opakovat si trochu a ve větších časových intervalech (viz zapomínání - Ebbinghausova křivka).

Odpočívajte – vašemu výkonu rozhodně neprospěje učení se celý den v kuse bez přestávky. Mozek si prostě potřebuje vždy aspoň chvíli odpočinout, jinak ztrácíte výkonnost. Studium prokládejte krátkými přestávkami spojenými třeba s fyzickou aktivitou.

Rozumějte látce – pokud neporozumíte látce a nespojíte si ji do souvislostí s ostatními vašimi znalostmi, tak je vám její nabífování vcelku k ničemu

Studujte ve vhodném čase – ne celý den podáváte ty nejlepší mentální výkony. Zjistěte si, kdy se vám nejlépe myslí. Obvykle to bývá hodinu po probuzení a potom večer kolem osmé hodiny (vstáváte-li přibližně v 7:00).

Vyhněte se alkoholu, cigaretám a dehydrataci – vše co způsobí, že nejste ve své kůži, není vhodné při procesu učení. Když je mozek ovlivněn alkoholem, tak neví přesně, co dělá a složitě se snaží alkoholu zbavovat. Také např. dehydratace (nedostatek tekutin v těle) není při učení vhodná a pro tělo je nebezpečná, a proto hodně pijte.

Respektujte poměr sensorických kanálů – měli byste respektovat kolik procent z celkového kvanta přicházejících informací při učení přijímáme jednotlivými smysly a přizpůsobit se tomu: 85% připadá zraku, 12% sluchu a 3% ostatním smyslům (včetně polohy těla apod.). Při učení tedy kombinujte zrak a sluch.

4.2. Metody pro učení se cizímu jazyku

TIPY A RADY PRO UČENÍ SE CIZÍMU JAZYKU

Učení se slovíčkům:

Při učení se slovíčkům je důležité, pokud to jen trochu jde, zapojit všechny smysly. Když

něčemu nerozumíme, pak obvykle říkáme: “Neumím si to představit nebo neumím si o tom udělat žádný obrázek”.

Představa je něco, co si stavíme před svůj duševní zrak, abychom to mohli pozorovat – což je možné jen za předpokladu, že máme k pojmu, kterému máme porozumět, již vytvořený obraz. “Představu” o něčem si mohu učinit jen o tom, co znám.

Při učení slovíčkům máme tu výhodu, že obrazy věcí, jejichž názvy v cizím jazyce se máme naučit, už známe.

Pár informací o tom, jak funguje náš mozek:

Levá hemisféra: užívá logiku, zaměřuje se na detaily, pracuje s fakty, s pravidly, zná slova a jazyk, rozpoznává názvy objektů, minulost a přítomnost, vyhledává pravidla, matematika, vnímá znalosti.

Pravá hemisféra: užívá pocity, zaměřená na obecnost, pracuje s představami, se souvislostmi, zná symboly a obrazy, rozpoznává funkci objektů, současnost a budoucnost, vyhledává možnosti, filosofie a umění, vnímá význam.

Pokud se učíme slovíčka klasickým způsobem tak, že si opakovaně přeříkáváme např. hand = ruka, mittens = palčáky, cat = kočka, tak ztrácíme výhodu “obrazů”, protože do “oblasti poznávání řeči” v levé polovině mozku dostáváme jako informaci pouze dvě slova, ale v pravé polovině mozku se nenabízí žádná obrazová představa jako podpora a takový proces je velmi neefektivní.

Zjednodušeně řečeno informace se v mozku ukládají do určitých “svazků”. Jestliže si čtete např. jak funguje nějaký přístroj, pak instrukce ihned pochopíte, pokud už jste obeznámeni s fungováním nějakého jiného podobného přístroje. Mozek totiž uložil informaci o fungování přístroje do informačního svazku, který již předtím vytvořil.

V tomto svazku se nacházejí myšlenky, které vás spontánně napadají jako asociace. Mozek dokáže různé informace složitě propojovat a ukládat je do “sítě” a to jak horizontálně, tak vertikálně. A proto se nové slovíčko musí jaksi “zavěsit” do té informační sítě, kterou už máme k dispozici. Čím více člověk o nějaké věci ví, tím lépe si zapamatuje nové detaily na rozdíl od toho, který teprve s poznáváním začíná.

My však máme “duševní představy” slovíček už ve své mysli a tyto informace jsou “uložené v pravé hemisféře”. A proto je důležité se učit nová slovíčka tak, že využíváme obrázků a audio/video pomůcek, aby byla zapojena i pravá hemisféra mozku.

Pracujte s barvami. Jestliže vyhledáte nějaké slovíčko poprvé, vybarvěte si ho např. oranžově. Pokud byste museli toto slovíčko zase vyhledat, pak podle oranžové barvy poznáte, že je to váš druhý pokus. Označte si toto slovo malým modrým bodem. Jestliže budete muset později

vyhledat slovo, které je oranžově vybarveno a má modrý bod, pak mu přidejte ještě zelený bod a slovo si ihned poznamenejte!

Hned vidíte, že toto slovo je důležité, že bude vyžadovat více námahy, abyste se ho naučili, než abyste ho musili znovu vyhledávat. Mnoho slovíček zůstane jen s jediným oranžovým označením, protože jste je potřebovali jen jednou.

Jednoduchá a efektivní je metoda nálepkování. Použijte samolepící štítky a “popište všechno, co vás zajímá a nalepte je na předměty a budete je mít stále před očima. Můžete také pomocí “koláží” vytvářet vlastní obrázky a tak se učit jednotlivým pojmům.

Pro získání tzv. citu pro jazyk si můžeme vytvořit kartotéku. Na malé kartotéční lístky různých barev si napište např. podstatná jména na červené karty, slovesa na modré, přídavná na zelené, příslovce na žluté a “vše” ostatní na bílé kartičky.

Pak si můžete sestavovat věty tím, že přesouváte karty. Tím automaticky zaměstnáte celý mozek. Hned vidíte rozdíl např. v slovosledu, ale využití barevných kartiček je mnohem širší.

V další kartičkové metodě se slova nebo krátké fráze napíší na kartičky tak, že cizí text je z jedné strany, český z druhé. Štůsek kartiček může mít člověk s sebou kdykoliv v kapse a učit se je v autobuse, v metru apod. Naučená slovíčka můžeme dávat stranou, abychom netrávili čas opakováním už dávno naučeného.

Ke kartičkám potřebujete tři krabičky: jedna na ty prázdné nebo slovíčka, která teprve čekají, až se je začnete učit. V té druhé budou ta slovíčka, která se právě učíte, odtud si můžete vybírat svůj "kapesní štůsek". A ve třetí můžou být slovíčka už naučená, ke kterým se možná jednou za čas vrátíte pro osvěžení.

Dalším zajímavým způsobem jak pochopit cizí jazyk, je doslovný překlad cizího jazyka do našeho mateřského jazyka.

Zde uvedu příklad “I have worked “ doslova “já mám odpracoval/odpracováno”, tato věta se do češtiny překládá jako pracoval nebo odpracoval jsem, což je na rozdíl od doslovného překladu minulý čas, kdežto původní tvar je v angličtině chápán jako přítomný čas díky tvaru I have- já mám.

Tímto způsobem můžeme lépe chápat strukturu cizího jazyka. Pokud to děláme naopak, oblékáme náš mateřský jazyk do cizího jazyka a zůstává v něm přítomna struktura mateřského jazyka a dochází k znemožnění porozumění gramatické struktury cizího jazyka.

Při tomto způsobu nebudete v cizím jazyku hledat slovo, které se v něm nevyskytuje ! (Např. “jsem” v hebrejštině!). Nebudete už přenášet slovní obraty své mateřštiny do cizího jazyka, budete používat autentické obraty. Lépe se vám budou tvořit vlastní věty analogicky k těm, které

jste se naučili a umožní vám to myslet rychleji a efektivněji v řeči, kterou se učíte.

Poslech:

Poslech je klíčový a často opomíjený při učení se cizímu jazyku. Zde je několik praktických návodů:

Za prvé bez poslechu to nejde, člověk se může víceméně naučit číst, psát i mluvit v cizím jazyce bez kontaktu s reálným jazykem, ale pokud “nemá nasloucháno” nebude rozumět rodilím mluvčím.

Už při učení slovní zásobě je nezbytné přidávat k obrazu zvuk a napodobovat ho. Je dobré poslouchat kazety či CD, které jsou součástí většiny učebnic. K dostání jsou i audioknihy, které jsou určené pro studenty různých stupňů pokročilosti.

Nejdříve si pustíme celou nahrávku a pokoušíme se porozumět ne detailům, ale celku. Pak je dobré si přepis nahrávky přečíst a přeložit. Znovu si ji několikrát poslechneme a můžeme si u toho představovat to, co slyšíme.

Při poslechu mimoděk zaznamenáváme: výslovnost, spád řeči, melodii řeči, rytmus řeči, stažené tvary. Po poslechu nebo zároveň s poslechem napodobujeme zvuk, intonaci řeči, kterou jsme poslouchali. Zde nezáleží na přesnosti toho co říkáme, jako spíše na to jestli zníme “autenticky”.

Poslech je užitečné spojit s obrazem. K tomu nám slouží filmy. V současnosti je většina filmů zaznamenaná na DVD a tak si můžeme zvolit jazyk, ve kterém chceme film shlédnout.

Pro začátečníky a mírně pokročilé doporučuji nejdříve shlédnout film ve svém mateřském jazyce, můžeme i několikrát, abychom přesně věděli, kdo, co a ve které scéně říká. Pak si nahrajte zvuk filmu na audiokazetu, zde můžete vynechat scény, které se vám nelíbí. Tuto nahrávku si přehrajte.

Nyní se film podívejte v cizím jazyce a poté si nahrajte cizí zvuk na audiokazetu s vynecháním stejných scén jako v české verzi. Poté se střídavě můžete dívat na film nebo poslouchat audionahrávku, pokud nebudete mít čas na sledování filmu, tak často, jak jen to je možné !

Po velmi krátké době budete “rozumět” každé scéně, i když zůstane ještě hodně slovíček, jejichž význam nebudete přesně znát, budou-li stát osamocně. Vytvoříte si mimořádně velký pasivní slovníček, protože hraný film “obsahuje” minimálně 1800 různých slov. I když nebudete rozumět všem i tak je to velké množství za krátkou dobu!

Poslech a sledování filmů jsou důležité i z toho důvodu, že se většinou učíme cizí jazyk ve své domovské zemi a nejsme obklopeni autentickým cizojazyčným prostředím a tímto způsobem můžeme tento handicap snižovat.

Pokročilejší studenti mohou sledovat film v cizím jazyce s českými titulky, poté s cizími titulky a poté bez titulků. Je dobré si udělat kartotéku, kde si můžete zaznamenávat zajímavé fráze z jednotlivých filmů. Velmi zajímavé je také sledování českých filmů s cizími titulky. Toto vše nám pomáhá získávat cit pro cizí jazyk, ale i pro náš mateřský jazyk.

Zde uvádím odkaz na zajímavou webovou stránku www.learnverbs.com, kde se můžete učit slovesa a jejich používání včetně poslechu jejich výslovnosti. Materiály jsou uvedeny barevně s různými názornými obrázky pro snazší zapamatování.

Čtení:

Čtení je velmi efektivním způsobem učení, ale často opomíjeným. Je možné si zakoupit tzv. zjednodušenou četbu, kde je použita slovní zásoba v omezeném počtu. Dále to jsou knihy se zrcadlovými texty anebo intelineární, kde je překlad pod cizojazyčným textem-zde je dobře vidět rozdíl mezi gramatickou strukturou daných jazyků. Velmi dobrými pomůckami jsou různé komiksy.

Existuje zajímavá metoda čtení, kdy člověk čte knihu bez slovníku, ať již rozumí textu či nikoliv-doporučuje se 10 minut denně. Po přečtení knihy začne znovu a prý pochopí daleko více a při třetím již skoro všemu. Samozřejmě nebude rozumět každému slovíčku, ale pro získání citu pro jazyk je to určitě inspirativní metoda vyžadující však disciplínu a vytrvalost a také odvalu!

Pokud máte knihu se zrcadlovým textem, tak si nejdříve přečtěte pasáž ve svém mateřském jazyce a snažte si příběh živě představovat se všemi podrobnostmi. S touto jasnou představou pak začněte číst cizí text ve stejném tempu, jako bychom ho četli ve své mateřštině, takhle poznáte jednotlivá slova a v pravé polovině mozku začnete splétat "sít" pro tuto scénu v cizím jazyku.

Podruhé čtěte pomalu a všechna místa, kterým už dobře rozumíte si označte zvýrazňovačem či barevnou tužkou.

Poté se vraťte k textu v mateřštině ještě jednou a znovu si vědomě představte každý detail. Poté zpět k cizojazyčnému textu, až mu porozumíte asi ze 70 %. Pak pokračujte s další pasáží. Tato práce je efektivní, pokud vám však čtení přináší potěšení! Na webové stránce www.gutenberg.org ; je možné si zdarma stáhnout velké množství knih v angličtině.

Mluvení:

Při mluvení je důležitý nácvik výslovnosti. V části věnované poslechu jsem zmiňoval výslovnost, spád řeči, melodii řeči, rytmus řeči, stažené tvary, zvuk, intonaci řeči. Existují pravidla výslovnosti i s názornými obrázky úst, zubů a postavení jazyka, ale nejlepší je napodobovat řeč jako děti, když se učí. Velkou roli zde hraje přízvuk, který se v cizím jazyce často liší od našeho mateřského jazyka, protože my většinou klademe přízvuk na první slabiku slova.

Dá se říci, že pokud vyslovujeme správně jednotlivé fonémy, ale celkový zvukový obraz je chybný, pak naše řeč zní chybně ! A na druhou stranu pokud napodobíme celkový zvukový obraz správně, pak naše řeč zní správně, i když je některý foném chybný !

Pokoušejte si představit reálné situace ze života, ve kterých se ocitáte nebo můžete ocitnout a pokoušejte se je někomu vysvětlit v cizím jazyce. Mluvte co nejvíce, chyb se nebojte, bez nich to zpočátku vůbec nejde! Připravujte si fráze a slovní spojení a používejte je co nejvíce. Pokud nemáte možnost mluvit s rodilými mluvčími, pak doporučuji si na internetu najít některé webové stránky, které nabízejí komunikaci s rodilými mluvčími z celého světa zde jsou některé odkazy:

www.sharedtalk.com ; www.livemocha.com ; www.toastmaster.org

Zajímavá je také práce s nahrávkami: nahrávku si totiž můžete připravit sami. Nahrajte si sami dialogy, kde jedna z hovořících stran bude mít vždy "přestávku" abyste právě její hovor mohli později nacvičit. Toto je dobrá technika v případě, že nemáte nikoho, kdo by s vámi mohl dialogy nacvičovat. Tím, že si text nahrávky sami připravíte, jste s ním dobře obeznámeni a učení bude pro vás snadnější.

Další užitečnou pomůckou jsou drilová cvičení-pattern drills (cvičení dle vzoru). Tato cvičení slouží k nacvičení určitých struktur. Jsou založena na nahrazování části věty novým výrazem.

Např.

Is it your dog ? No, it is his dog. ; Is it his dog ? No, it is her dog. Tato metoda je užitečná pro určité zautomatizování, ale je potřeba ji doplňovat jinými metodami.

Psaní

Kromě klasického opisování textu je možné používat nahrávky diktátů. Dále jsou to doplňovací cvičení, dopisování si s někým z ciziny.

4.3. Práce s Evropským jazykovým portfoliem

Evropské jazykové portfolio – návod k používání.

Portfolio má názorně a podle mezinárodně stanovených a srovnatelných kritérií informovat o vašich jazykových dovednostech a zároveň vám má pomáhat učit se lépe a snadněji. Jazykové portfolio se skládá ze tří částí: Jazykového pasu, Jazykového životopisu a Souboru dokumentů a prací.

Jazykový pas podává přehled o aktuální úrovni vašich jazykových znalostí v různých cizích jazycích, o vykonaných jazykových zkouškách, obsahuje seznam kritérií k sebehodnocení a stručný popis jednotlivých úrovní. Viz tabulka tzv. Evropského referenčního rámce pro jazyky⁶².

Jazykový životopis dokumentuje proces učení se cizím jazykům, podává informace o absolvovaném jazykovém vyučování a vašich individuálních cílech, informuje o důležitých jazykových a interkulturních zkušenostech, obsahuje velmi podrobný popis jednotlivých jazykových úrovní.

Soubor dokumentů a prací je sbírkou osobních prací nejrůznějšího charakteru, které názorně dokládají, jakých výsledků jste v jednotlivých jazycích dosáhli, můžete si v něm shromažďovat získané diplomy a vysvědčení a svou sbírku postupně obměňovat. S portfoliem můžete pracovat i několik let. Snažte se, aby byly všechny údaje v něm úplné.

Všechny tři dokumenty s návodem k používání jsou v souborech uložených na tomto CD, které jste obdrželi.

Dotazník ke zjišťování učebního stylu Enwistle-Ramsden-Příloha č. 1

Otázky:

62 Viz. Příloha č. 2.

1. Soustředuji se hlavně na ty problémy, které přímo souvisejí se zaměřením, jemuž se chci po studiu věnovat.
2. Nedokážu si dobře zorganizovat čas ke studiu.
3. Obvykle se snažím, abych plně pochopil význam toho, co máme předepsáno k nastudování.
4. I když mám o učivu celkový přehled, moje znalosti konkrétních detailů bývají slabé.
5. Při úlohách, které vyžadují, aby se člověk volně vyjádřil k určitému tématu, mám raději, když mi přesně řeknou, co se vlastně ode mne očekává.
6. Záleží mi na tom, abych ve všech předmětech dopadl co nejlépe.
7. Večer se mi studuje špatně, protože me stále něco ruší.
8. Zjišťuji, že co se mi předkládá ke studiu, je zajímavé, občas až strhující.
9. Mám pocit nejistoty, když musím odpovídat před spolužáky nebo veřejně debatovat.
10. Všiml jsem si, že si učivo nejlépe pamatuji tehdy, když si všímám prostředí, v jakém nám je učitel prezentuje.
11. Když zpracovávám zadaný úkol, snažím se přesně vystihnout, co po nás různí učitelé chtějí.
12. Často mne napadá, jestli to, co na nás různí učitelé chtějí, je vůbec k něčemu dobré.
13. Když se pouštím do nové partie učiva, často si říkám, co mi nově získané informace přinesou, na které otázky najdu odpověď.
14. Při učení se snažím zapamatovat si většinu učiva, které jsme dostali k nastudování.
15. Mám pocit, že někdy dělám unáhlené závěry, aniž jsem se předem přesvědčil o potřebných detailech.
16. Učím se hlavně proto, abych měl větší šanci dostat se po škole k zajímavé práci.
17. Můj zvyk odkládat věci na pozdější dobu způsobuje, že mívám na konci roku najednou moc práce.
18. Dost volného času trávím tím, že hledám, co bych se ještě dozvěděl o zajímavých tématech, o nichž se ve škole mluvilo.
19. Obyčejně nemám čas přemýšlet o důsledcích toho, co jsem nastudoval.
20. Dost často mi vytýkají, že při výuce mluvím nebo píši o věcech, které nejsou pro daný problém podstatné.
21. Pokud to jde, snažím se dělat svou práci lépe než moji spolužáci.
22. Když se večer začínám učit, jde mi všechno pomaleji.

23. Když čtu nějaký odborný text, obvykle se zamýšlím nad jednotlivými důkazy, abych zjistil, jestli uváděné závěry jsou skutečně pravdivé.
24. Mám rád takové předměty, jejichž učivo je naprosto jasně strukturováno a velmi dobře uspořádáno.
25. I když si pamatuji údaje a detaily, dělá mi potíže spojit je dohromady v ucelený systém.
26. Člověk se nemůže stejně intenzivně věnovat všemu, a proto dávám při studiu přednost předmětům spíše podle budoucí užitečnosti než podle zajímavosti.
27. Když se někdy zamýšlím nad svým dosavadním studiem, napadá mě, proč jsem si vybral právě tento obor a ne něco jiného.
28. Při "zmapování" nové partie učiva mi pomáhá, když si udělám představu o tom, jak jednotlivé myšlenky do sebe zapadají.
29. Často se přistihnu, že čtu odborný text, aniž bych se snažil mu porozumět.
30. Učitelé mě nabádají, abych se nebál víc využívat vlastních myšlenek.
31. Snažím se promyslet, jak dlouho mi asi bude trvat každá část úkolu, abych mohl všechno, co máme uloženo, stihnout ve stanovené době.
32. Připouštím, že je mi daleko bližší trávit volný čas zábavou než sedět nad učením.
33. Snažím se hledat vztahy mezi různými partiemi učiva všude tam, kde je to možné.
34. Když neodevzdám práci ve stanoveném termínu, prožívám pak úzkost a napětí.
35. Mám-li zpracovat určité téma nebo řešit nějaký problém, rozdělím si celý úkol na několik částí a řeším ho postupně.
36. Snažím se ze všech sil, abych získal lepší známky než moji spolužáci.
37. Zajímají mne lidé, a proto dost času věnuji tomu, abych víc poznal své spolužáky.
38. Baví mě promýšlení věcí, a tak si někdy pohrávám s myšlenkami, které mě napadají nad tím, co právě studuji.
39. Když v úvodu zkoušení něco zkazím, hned zpanikařím.
40. Když řeším nějaký problém, nedaří se mi "přehodit výhybku" a začít s něčím úplně jiným. Raději dotáhnu jednu věc do konce a pak začnu s něčím jiným.

41. Při studiu se snažím abych si vybavil, na co se při zkoušení jednotlivých témat kladl největší důraz. Pomáhá mi to rozhodnout, na co se mám při opakování soustředit.
42. To, že studuji na této škole, byla spíše shoda okolností. Sám jsem o to nijak neusiloval.
43. Při řešení úkolu dávám přednost vyzkoušeným postupům, než abych riskoval jiná řešení.

44. Často mám obavy, jestli budu stačit na nároky tohoto (dalšího) ročníku.

45. Během školního roku věnuji hodně času zábavě a sportu.

Každá položka zde popisuje určitý způsob učení. Studenti měli zvolit odpověď, která nejlépe vystihovala jejich zkušenost. Odpovědi měli číselnou hodnotu na škále 4 až 0, kde

4 znamená -naprosto souhlasím

3 znamená - částečně souhlasím

2 znamená - nelze odpovědět

1 znamená - spíš souhlasím

0 znamená - naprosto nesouhlasím

Vyhodnocení dotazníku stylu učení:

Suma pásmo

+

Orientace na výkon: č. o. 1-6-11-16-21-26-31-36-41 21-30

Strategický přístup: č. o. 11-31-41 8-12

Snaha po úspěchu: č. o. 6-21-36 7-11

Profesní motivace: č. o. 1-16-26 4-10

+

Význam a smysl: č. o. 3-8-13-18-23-28-33-38 17-22

Učení do hloubky: č. o. 3-13-23-28-33 11-18

Vnitřní motivace: č. o. 8-18-38 5-9

+

Systematicnost: č. o. 35-40-43 5-9

-

Orientace na reprodukování učiva: č. o. 5-9-14-19-24-29-34-39-44 19-29

Povrchní přístup: č. o. 5-14-19-24-29 12-18

Vyhnutí neúspěchu: č. o. 9-34-39-44 6-13

106

Mimoškolní orientace: č. o. 2-7-12-17-22-27-32-37-42-45 12-23

Negativní motivace: č. o. 12-27-42 1-6

Nesystematický přístup: č. o. 2-7-17-22 3-10

Potřeba sociálního styku: č. o. 32-37-45 5-10

–

Negativní tendence v učení: č. o. 4-10-15-20-25-30	7-15
Lehkomyslný přístup: č. o. 4-15-20	3-8
Absence nadhledu: č. o. 10-25-30	3-8

- Mareš, J.: Styly učení žáků a studentů. Portál, Praha 1998. ISBN 80-7178-246-7.
- Vališová, A. - Kasíková, H. a kolektiv: Pedagogika pro učitele. Grada, Praha 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
- Fontana, D.: Psychologie ve školní praxi. Portál, Praha 2003. ISBN 80-7178-626-8.
- Pelikán, J.: Pomáhat být. Univerzita Karlova, Praha 2002. ISBN 80-246-0345-4.
- Průcha, J.: Přehled pedagogiky. Portál, Praha 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- Kumpera, J.: J.A. Komenský-Jak se učit. Mladá fronta, Praha 2004. ISBN 80-204-1123-2
- Drapela, V.,J.: Přehled teorií osobnosti. Portál, Praha 1998. ISBN 80-7178-251-3.
- Pasch, M. a kolektiv.: Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině. Portál, Praha 1998. ISBN 80-7178-127-4.
- Hrabal, V.: Sociální psychologie pro učitele. Univerzita Karlova, Praha 2002. ISBN-80-246-0436-1.
- De Carli, M., I.: Nechce se mi učit. Portál, Praha 1995. ISBN-80-7178-241-6.
- Kasíková, H.: Kooperativní učení a vyučování. Univerzita Karlova 2001. ISBN 80-246-0192-3.
- Piaget, J.: Psychologie inteligence. Portál, Praha 1999. ISBN 80-7178-309-9.
- Pitkin, W.,B.: Umění učit se. Tisk, Zlín 1940.
- Helus, Z.: Dítě v osobnostním pojetí. Portál, Praha 2004. ISBN 80-7178-888-0
- Janíková, V.: Autonomie a cizojazyčná výuka. MU, Brno. ISBN 80-210-4164-1
- Belz, H.: Klíčové kompetence. Portál, Praha 2001. ISBN 80-7178-479-6
- Bertrand, Y: Soudobé teorie vzdělávání. Portál, Praha 1998. ISBN 80-7178-216-5.
- Karsten, G: Úspěšná paměť. Scientia, Praha 2003. ISBN 80-7183-309-6
- Evropské jazykové portfolio. Scientia, Praha 2002. ISBN 80-7183-288-X
- Birkenbihl, Vera F.: Nebojte se myslet hlavou. Portál, Praha 2002. ISBN-7178-620-9
- Choděra, R., Ries, L.: Výuka cizích jazyků. Ostravská univerzita, Ostrava 1999.
ISBN 80-7042-157-6
- Richards, J.C.: Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press 2001. ISBN 978-0-521-00843-3
- Krykorková, H., Chvál, M.: Rozvoj metakognice-cesta k hodnotnějšímu poznání. In Pedagogika, roč. LI, 2001.
- Rheinberg, F., Man, F., Mareš, J.: Ovlivňování učební motivace. In Pedagogika roč. LI, 2001.
- Kučera, Z., Štverák, V: Chrestomatie z dějin ped. Karolinum, Praha 1999. ISBN 80-7184-626-0

Seznam příloh

Příloha č. 1 - Dotazník studijního stylu Entwistle-Ramsden

Příloha č. 2 – Evropský referenční rámec pro jazyky