

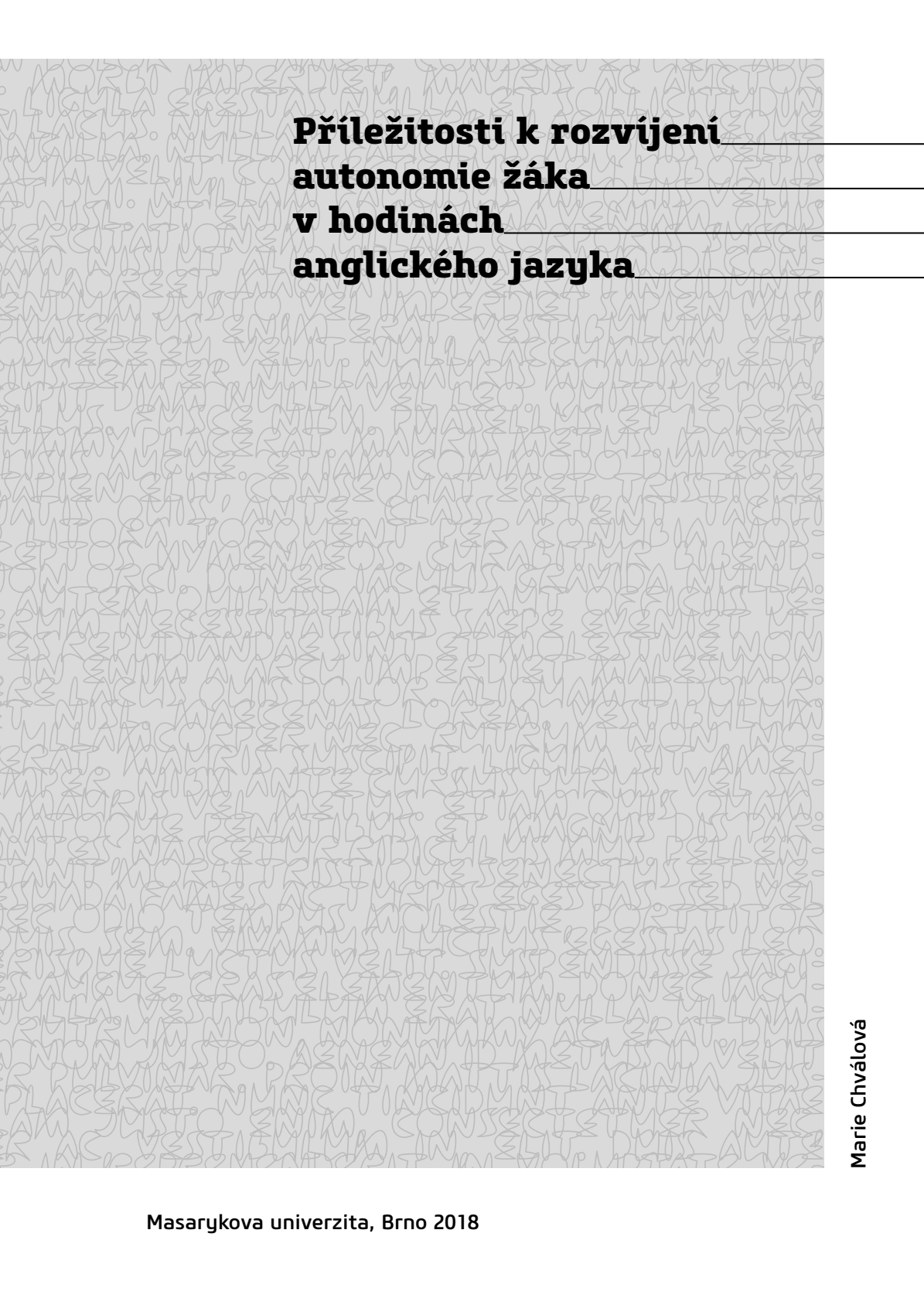
**Příležitosti k rozvíjení
autonomie žáka
v hodinách
anglického jazyka**

Marie Chválová

MUNI
PRESS

Cizí jazyky a jejich didaktiky: teorie, empirie, praxe





**Příležitosti k rozvíjení
autonomie žáka
v hodinách
anglického jazyka**

Marie Chválová

Edice: Cizí jazyky a jejich didaktiky: teorie, empirie, praxe
Svazek 8

Kniha vznikla na základě disertační práce pod vedením
doc. Mgr. Světlany Hanušové, Ph.D., obhájené na Pedagogické fakultě
Masarykovy univerzity dne 21. května 2018.

Recenzovali:

prof. PhDr. Věra Janíková, Ph.D.

doc. PhDr. Gabriela Lojová, Ph.D.

prof. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed.

© 2018 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-9275-4

ISBN 978-80-210-9274-7 (brož. vazba)

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-9275-2018>



Kniha je šířená pod licencí

CC BY-NC-ND 4.0 Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0

Obsah

| | |
|--|-----------|
| Poděkování | 8 |
| Úvod | 9 |
| 1 Vymezení řešené problematiky a základních pojmů | 13 |
| 1.1 Autonomie učícího se jedince v obecné rovině | 13 |
| 1.1.1 Teoretická východiska konceptu | 13 |
| 1.1.2 Vymezení pojmu autonomie učícího se jedince | 15 |
| 1.2 Autonomie učícího se jedince v rovině didaktiky cizích jazyků | 17 |
| 1.2.1 Historický exkurz | 17 |
| 1.2.2 Vymezení pojmu autonomie učícího se jedince ve výuce anglického jazyka | 19 |
| 1.2.3 Autonomie učícího se jedince v metodách a přístupech k výuce cizích jazyků | 22 |
| 1.2.4 Autonomie učícího se jedince v teoriích osvojování cizího jazyka | 23 |
| 1.3 Rozvíjení autonomie učícího se jedince | 25 |
| 1.4 Aspekty žákovy autonomie | 29 |
| 1.4.1 Žákova volba a zodpovědnost | 30 |
| 1.4.2 Žákova metakognice | 30 |
| 1.4.3 Žákova spoluúčast na podobě výuky | 33 |
| 1.4.4 Konstruování znalostí a řečových dovedností | 34 |
| 1.4.5 Učební strategie | 35 |
| 1.4.6 Motivace | 36 |
| 1.4.7 Jazykové povědomí | 38 |
| 1.5 Příležitosti k rozvíjení žákovy autonomie | 39 |
| 1.6 Přesvědčení učitele ohledně žákovy autonomie | 41 |
| 1.6.1 Přesvědčení učitele v zahraničním kontextu | 41 |
| 1.6.2 Přesvědčení učitele v českém kontextu | 43 |
| 1.6.3 Přesvědčení učitele v kontextu výuky anglického jazyka | 44 |
| 1.7 Shrnutí teoretické části – vlastní vymezení žákovy autonomie | 45 |
| 2 Přehled dosavadního stavu poznání | 51 |
| 2.1 Výzkumy zaměřené na autonomii učícího se jedince | 52 |
| 2.2 Výzkumy zaměřené na učitelovo přesvědčení ohledně autonomie učícího se jedince | 56 |
| 2.3 Shrnutí kapitoly | 59 |
| 3 Metodologie výzkumného šetření | 61 |
| 3.1 Výzkumné cíle | 61 |
| 3.2 Výzkumné otázky | 62 |
| 3.3 Výzkumný design | 63 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 3.4 | Výběrový soubor | 65 |
| 3.5 | Metody sběru dat | 66 |
| 3.6 | Výzkumné nástroje | 67 |
| 3.6.1 | Pozorovací arch | 67 |
| 3.6.2 | Struktura rozhovoru | 69 |
| 3.7 | Průběh předvýzkumu | 71 |
| 3.8 | Etické otázky výzkumu | 72 |
| 3.9 | Validita a reliabilita | 72 |
| 3.10 | Analýza získaných dat | 73 |
| 4 | Výsledky výzkumného šetření 1 a jejich interpretace | 77 |
| 4.1 | Profily učitelek | 77 |
| 4.1.1 | Učitelka Šárka | 78 |
| 4.1.2 | Učitelka Lucie | 79 |
| 4.1.3 | Učitelka Simona | 81 |
| 4.1.4 | Učitelka Kamila | 82 |
| 4.1.5 | Učitelka Martina | 84 |
| 4.2 | Deklarované přesvědčení učitelek | 85 |
| 4.2.1 | Přesvědčení učitelů o žákově autonomii a její důležitosti | 86 |
| 4.2.2 | Poskytované příležitosti k rozvíjení žákovy autonomie ve výuce | 89 |
| 4.2.3 | Proměnné ovlivňující rozvíjení žákovy autonomie z pohledu vybraných učitelů | 93 |
| 4.3 | Shrnutí a diskuze ke kapitole | 95 |
| 5 | Výsledky výzkumného šetření 2 a jejich interpretace | 99 |
| 5.1 | Příležitosti k rozvíjení žákovy autonomie | 99 |
| 5.1.1 | Množství příležitostí poskytnutých k rozvíjení žákovy autonomie | 99 |
| 5.1.2 | Rozvíjené i opomenuté aspekty žákovy autonomie | 101 |
| 5.1.3 | Shrnutí a diskuze | 103 |
| 5.2 | Výukové situace rozvíjející žákovu autonomii | 106 |
| 5.2.1 | Výběr výukových situací a jejich znaky | 106 |
| 5.2.2 | Výsledky analýzy vybraných výukových situací rozvíjejících žákovu autonomii | 112 |
| 5.2.3 | Shrnutí a diskuze | 134 |
| 5.3 | Povaha vyučovacích hodin z hlediska rozvíjení žákovy autonomie | 137 |
| 5.3.1 | Rozvíjení žákovy autonomie – příklad jedné vyučovací hodiny | 138 |
| 5.3.2 | Vyhodnocení povahy vyučovacích hodin z hlediska rozvíjení žákovy autonomie | 141 |
| 5.3.3 | Vyhodnocení povahy 14 vyučovacích hodin | 142 |
| 5.3.4 | Shrnutí a diskuze | 161 |
| 5.4 | Přesvědčení vybraných učitelek a jejich jednání při výuce | 163 |
| 5.4.1 | Přesvědčení a výuka učitelky Marty | 164 |
| 5.4.2 | Přesvědčení a výuka učitelky Simony | 165 |
| 5.4.3 | Přesvědčení a výuka učitelky Lucie | 166 |
| 5.4.4 | Přesvědčení a výuka učitelky Kamily | 167 |
| 5.4.5 | Přesvědčení a výuka učitelky Šárky | 168 |
| 5.4.6 | Shrnutí a diskuze | 169 |
| 5.5 | Požadavky ŠVP na rozvíjení autonomie žáků zúčastněných škol | 171 |

| | |
|---|------------|
| Závěry | 173 |
| Výsledky výzkumu – shrnutí | 173 |
| Limity výzkumu | 176 |
| Další výzkum | 178 |
| Pedagogické implikace a využití výsledků výzkumu | 179 |
| Seznam použité literatury | 181 |
| Seznam obrázků | 191 |
| Seznam tabulek | 193 |
| Seznam zkratk | 197 |
| Summary | 199 |
| Přílohy | 201 |
| Příloha 1: Kategoriální systém pro pozorování příležitostí k rozvíjení autonomie žáka | 201 |
| Příloha 2: Obsahové vymezení příležitostí – manuál pro kódovatele | 203 |
| Příloha 3: Pojmová mapa | 209 |

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala paní doc. Mgr. Světlaně Hanušové, Ph.D., za její podporu, odborné vedení, partnerský přístup, cenné rady a konstruktivní komentáře během přípravy a realizace předkládaného výzkumu. Dále děkuji recenzentům této knihy, paní prof. PhDr. Věře Janíkové, Ph.D., a paní doc. PhDr. Gabriele Lojové, Ph.D., za cenné připomínky k rukopisu knihy. Chtěla bych také poděkovat panu prof. PhDr. Tomáši Janíkovi, Ph.D., M.Ed., za jeho podnětné návrhy během finálních úprav publikace. Velké díky patří rovněž všem zúčastněným respondentům, kteří byli zapojeni do výzkumu, neboť bez jejich ochoty a spolupráce by tento výzkum nemohl být proveden. V neposlední řadě děkuji také svému manželovi a celé rodině za podporu a pochopení při realizaci výzkumu i psaní publikace.

Úvod

Předkládaná publikace se zabývá rozvíjením žákovy autonomie při výuce anglického jazyka a zaměřuje se na učitele a roli jeho přesvědčení ohledně rozvíjení žákovy autonomie a také na to, jaké příležitosti k rozvíjení autonomie poskytuje ve své výuce. Mezi hlavní cíle provedeného výzkumu patří zjistit, jaká mají vybraní učitelé anglického jazyka přesvědčení ohledně žákovy autonomie a jejího rozvíjení, a odhalit, do jaké míry poskytují tito učitelé žákům příležitosti k rozvíjení jejich autonomie v rámci výuky anglického jazyka.

Autonomie žáka a její rozvíjení patří mezi důležitá témata současné didaktiky cizích jazyků. Ovšem nejedná se o téma úplně nové, neboť počátky zájmu o tuto problematiku sahají až do 60. let 20. století. Větší pozornosti se této problematice dostalo od 80. let 20. století, a to především díky odborníkům, jako byl např. Benson (2001), Damová a Legenhausen (1996), Dickinson (1995), Holec (1981), Little (1995) a další. Různí autoři vymezovali autonomii v rámci didaktiky cizích jazyků s mírnými odlišnostmi a také se lišily jejich názory na to, co vše rozvíjení žákovy autonomie zahrnuje. Jak říká Legenhausen (2009), autonomie učícího se jedince nevychází z jednoho teoretického směru a na vzniku tohoto konstruktů se podílely různé filosofické, psychologické a didaktické směry (např. humanistická psychologie, přístup zaměřený na učícího se jedince, kognitivní a konstruktivistické teorie učení). Vzhledem k faktu, že různí odborníci vymezují autonomii odlišně a neshodují se v tom, co vše autonomie žáka zahrnuje, předkládaná publikace se snaží představit pojetí autonomie žáka v komplexní podobě, aby bylo patrné, jak různých podob může rozvíjení žákovy autonomie nabývat.

Poznatky odborníků poukazují na důležitost rozvíjení autonomie. Autonomní žáci se aktivněji zapojují do výuky, disponují vyšší motivací a zájmem, nacházejí v učení smysl, jsou schopni konstruovat nové poznatky a pracovat s různými materiály za využití vhodných učebních strategií, díky čemuž je jejich učení efektivnější. Jsou také schopni vlastního řízení učebního procesu, kontroly a sebereflexe (Benson, 2001; Little, 1995).

Rozvíjení autonomie žáka je tedy důležitým předpokladem pro celoživotní učení a v současné době je součástí většiny moderních přístupů k výuce i kurikulárních dokumentů, jako je např. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (RVP ZV, 2013), kde je autonomie uchopena především v podobě kompetencí k učení. V souvislosti s kompetencemi k učení je v RVP ZV uvedena charakteristika žáka na konci základního vzdělávání: „žák vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje, řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení“ (s. 11). Tento závazný pedagogický dokument tedy stanovuje, že důležité aspekty žákovy autonomie by měly být rozvíjeny, aby bylo dosahováno rozvoje klíčových kompetencí.

Téma autonomie žáka je rozpracováno také v dokumentu Rady Evropy nazvaném *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (2002), který zdůrazňuje hlavně zvyšování žákova povědomí o učebním procesu, schopnost samostatného kladení si cílů, možnost výběru učebních materiálů a sebehodnocení.

Na základě výše zmíněného pojetí žákovy autonomie lze předpokládat, že rozvíjení žákovy autonomie při výuce zlepšuje kvalitu učebního procesu a tvoří součást vzdělávacích cílů. Nicméně je důležité uvědomit si, že zavádění nových postupů, metod, cílů a dalších inovací do školního prostředí vždy do jisté míry závisí na osobnosti každého konkrétního učitele a jeho přesvědčení. V reálné výuce je to tedy učitel, kdo z velké části rozhoduje o tom, zda a jak bude žákova autonomie rozvíjena. Pokud je učitel přesvědčen, že rozvíjení autonomie žáka hraje důležitou roli v procesu výuky cizího jazyka, je pravděpodobné, že se bude snažit poskytovat více příležitostí k jejímu rozvíjení než učitel, jehož přesvědčení inklinuje spíše k tradičním přístupům soustředícím se zejména na dominantní roli učitele a zprostředkování učiva žákům (srov. Borg & Al-Busaidi, 2012, s. 6). Z tohoto důvodu se zde prezentovaný výzkum zaměřuje na osobnost učitele a zkoumá jeho přesvědčení a poskytované příležitosti, což by se dalo pokládat za první předpoklad rozvíjení autonomie ve výuce.

Publikace je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část obsahuje dvě kapitoly. První kapitola představuje základní teoretické koncepty, o které se provedený výzkum opírá. V této kapitole je vymezena autonomie učícího se jedince nejprve v obecné rovině a poté konkrétně v rovině didaktiky cizích jazyků. Je zde nastíněn historický pohled na vývoj konstruktů autonomie, je poukázáno na místo autonomie v metodách a přístupech k výuce cizích jazyků a také na způsoby její reflexe v teoriích

osvojování cizích jazyků. Další podkapitoly se zabývají rozvíjením autonomie a jsou v nich představeny aspekty autonomie. Dále je zde vymezen pojem příležitosti k učení, resp. k rozvíjení žákovy autonomie. V poslední části této kapitoly je věnován prostor diskuzi pojmu učitelovo přesvědčení a jeho chápání v zahraničí i u nás a také v kontextu výuky anglického jazyka. V závěrečném shrnutí této kapitoly je prezentováno vymezení žákovy autonomie tak, jak je chápáno v rámci zde prezentovaného výzkumu. Ve druhé teoretické kapitole jsou představeny výzkumy, které na toto téma proběhly u nás a v zahraničí.

Empirická část obsahuje tři kapitoly a týká se provedeného výzkumu. Ve třetí kapitole je představena metodologie dvou provedených výzkumných šetření. Jsou zde prezentovány výzkumné cíle a otázky, výzkumný design, kritéria výběru výzkumného souboru, metody sběru dat, vytvořené výzkumné nástroje, průběh předvýzkumu, etické otázky a zajištění validity a reliability a také možnosti analýzy získaných dat. Čtvrtá a pátá kapitola jsou věnovány prezentaci, diskuzi a interpretaci výsledků z obou výzkumných šetření.

V závěru práce jsou shrnuta výzkumná zjištění, objasněny limity výzkumu a předloženy návrhy pedagogických implikací a možnosti dalšího výzkumu.

1

Vymezení řešené problematiky a základních pojmů

V této kapitole jsou představeny hlavní pojmy, mezi které patří zejména autonomie učícího se jedince/žáka, příležitosti poskytnuté učitelem pro její rozvíjení a přesvědčení učitele ohledně autonomie žáka.

Je důležité poznamenat, že překlad anglického *learner autonomy* je v českém kontextu poněkud neobratný, neboť slovo *learner* označuje jakéhokoli učícího se jedince, bez ohledu na věk. V rámci této publikace jsou používány oba pojmy, autonomie učícího se jedince a autonomie žáka. Pojem autonomie učícího se jedince je chápán jako pojem nadřazený pojmu autonomie žáka a je používán v obecnějších kontextech, pokud není uvedeno jinak. Na druhou stranu, pojem autonomie žáka je používán při diskuzi výzkumných zjištění z dalších výzkumů (hlavně ve spojení učitel a žák) a také v souvislosti s cíli výzkumu, mezi které patří rozvíjení autonomie u žáků druhého stupně základních škol. Pojem žák, respektive žáci je použit rovněž k označení žákyň. Podobným způsobem je odlišen a používán i překlad anglického *learner-centred approach* (přístup zaměřený na učícího se jedince versus přístup zaměřený na žáka).

1.1 Autonomie učícího se jedince v obecné rovině

V této podkapitole se zaměříme na teoretická východiska konceptu autonomie v obecné rovině a na vývoj konceptu v diachronní perspektivě. Pojem autonomie zde bude vymezen v širších souvislostech.

1.1.1 Teoretická východiska konceptu

Téma autonomie učícího se jedince je předmětem zájmu badatelů v oblasti psychologie, pedagogiky a didaktiky již několik desetiletí. Myšlenka

autonomie je ovšem mnohem starší. Autonomie v obecném pojetí se dotýká myšlenky osobní autonomie a svobody, která má kořeny hluboko v historii, a toto pojetí zahrnuje v podstatě politicko-filosofickou dimenzi autonomie, která se zabývá svobodou jednotlivce a zároveň stupněm této svobody ve společnosti. Benson (2001) nabízí tři základní východiska pohledu na autonomii: filozofické, psychologické a pedagogické. Filozofické hledisko zahrnuje osobní autonomii a svobodu v politickém smyslu, která má svůj původ již ve starověkém Řecku. Psychologické hledisko zahrnuje disciplíny a koncepty, které se podílely na formování pojetí autonomie. Mezi ně patří vliv humanistické psychologie a dílo Carla Rogerse a dále kognitivní a konstruktivistické teorie učení, které jsou níže popsány.

Pedagogická východiska nalézáme v konceptu autonomního učení ve smyslu toho, že se učící jedinec stává subjektem vlastního vzdělávání. Podobné myšlenky zazněly již v minulosti u významných myslitelů a pedagogů, jakými byl např. Jean-Jacques Rousseau, John Dewey, William Kilpatrick, Ivan Illich a bezpochyby také představitelé reformní pedagogiky z počátku 20. století, hlavně Maria Montessoriová, jejíž heslo zní „pomoz mi, abych to dokázal sám“, Peter Peterson a jeho Jenský plán či Helen Parkhurstová a Daltonský plán (Benson, 2001; Janíková, 2007).

Výraznější pozornosti se tomuto tématu začalo dostávat od poloviny 60. let 20. století. Fenomén autonomie učícího se jedince vychází ze dvou základních tradic typických pro toto období – humanistické a konstruktivistické.

Významným představitelem humanistického přístupu je Carl Rogers, který proslul prosazováním facilitativního přístupu k učení vytvářením bezpečného a přátelského učebního prostředí a poskytováním prostoru pro rozhodování ohledně svého učení (Rogers & Freiberg, 1994). Humanistický přístup zdůrazňuje senzitivitu a soucítění s učícím se jedincem a odmítá vše, co těmto jedincům brání v pocitu pohody a bezpečí při učení se. Zdůrazňuje význam jak afektivních, tak kognitivních aspektů osobnosti a pohlíží na osobnost jedince jako na celek. Moskowitsová (1978) vytvořila seznam charakteristik učících se jedincům ovlivněných humanistickým přístupem. Patří sem přijetí sebe sama i ostatních, přirozenost a spontaneita, silný smysl pro zodpovědnost, samostatnost a seberozvíjení. Humanistický přístup také klade důraz na učícího se jedince a respektuje jeho potřeby, seberealizaci, spolupodílení se na rozhodování a roli učitele jako facilitátora učení. Toto patří mezi základní pilíře autonomního učení (Hadi, 2012).

Dalším významným formativním směrem, který ovlivnil vývoj konceptu autonomie, jsou konstruktivistické teorie učení a odkaz předních odborníků

v této oblasti, mezi které patří George Kelly, David Kolb či Lev Vygotskij. Konstruktivismus vychází z předpokladu, že efektivní učení se odvíjí od aktivní účasti, kdy je každý jednatel schopen konstruovat nové poznatky na základě již existujících (Benson, 2001, s. 35). Konstruktivismus pojímá učení jako aktivní, konstruktivní proces, při kterém učící se jedinci reflektují své zkušenosti a konstruují pochopení světa, ve kterém žijeme. V rámci konstruování nových poznatků musí být učící se jedinci zodpovědní za své rozhodování a volby a aktivně zapojení do učebního procesu. Důraz je kladen na individuální aspekt procesu učení a jeho výsledků i učení v sociální interakci. Učící se jedinec by měl být schopen si sám uvědomit, čemu se má naučit a proč, stanovovat si cíle, organizovat vlastní učení, kontrolovat a hodnotit výsledky svého učení. Konstruktivisticky orientovaná výuka se potom zaměřuje na smysluplné učení pro reálné životní situace a problémové či projektové vyučování, které nabízí dostatek prostoru pro učení se (Brown, 2000).

Velký vliv na autonomii měly i kognitivní teorie učení, které považují jedince za aktivního účastníka učebního procesu, který umí informace vybírat, zpracovávat a dávat je do souvislosti s již dříve naučenými. Kognitivní teorie učení přispěly k rozvoji konceptu autonomie hlavně pojmem učební strategie, který se pro autonomii učícího se jedince stal klíčovým, neboť představuje vědomé osvojování nových poznatků (Janíková, 2007).

1.1.2 Vymezení pojmu autonomie učícího se jedince

Navzdory zvýšenému zájmu o autonomii učícího se jedince v současné době neexistuje shoda ohledně toho, co vše autonomie žáka zahrnuje, a setkáme se tedy s různými pojetími a definicemi tohoto pojmu. Na autonomii učícího se jedince lze nahlížet také z hledisek různých vědních disciplín. Mareš a Mareš (2014) se zabývali pojetím autonomie člověka z psychologického hlediska. Autonomii chápou jako vývojový úkol, před kterým stojí jedinec v období dospívání. Tento úkol zahrnuje „nárůst autoregulace vlastních emocí a vlastního chování, větší samostatnost v rozhodování, nabývání větších práv a přejímání větší odpovědnosti v rámci dané společnosti“ (s. 84). Z tohoto hlediska není autonomie vždy vnímána pouze pozitivně. Naopak z hlediska výchovy a vzdělávání, jak zmínění autoři upozorňují, je autonomie chápána pozitivně jako proces i produkt individuálního vývoje a vlivů vzdělávacího prostředí. Tito autoři se dále zabývají rozvíjením žákovy autonomie ve školním kontextu a poukazují na to, které oblasti je možné empiricky uchopit (úroveň vzdělávacího systému a školy, úroveň učitele a jeho interakce se žáky, úroveň žáků, jejich autonomie a autoregulace).

V souvislosti s autonomií učícího se jedince se často objevují pojmy autonomní učení (z angl. termínu *autonomous learning*) či autoregulované učení (z angl. výrazu *self-directed learning*). Z pedagogicko-didaktického pohledu se setkáváme se slovním spojením autoregulace učení. Autonomií žáka a autoregulací učení se v obecné rovině v zahraničí zabývali např. Weinert a Kluwe (1987) či Boekartsová (1999, 2002). Boekartsová (1999) upozornila na složitost konstruktů autoregulace a poukázala na množství výzkumů a definic tohoto konstruktů, který se nachází na pomezí mnoha vědních oborů, což s sebou přináší komplikace při vymezování samotného pojmu (s. 442). Boekartsová se zasadila o rozvoj konstruktů motivace i autoregulace a jejich aplikování do vzdělávací praxe. Ve své esejí (Boekarts, 2002) se snaží představit autoregulaci jako centrální psychologický konstrukt výuky a zároveň poukazuje na nedostatky programů a inovací, které se autoregulaci snaží do výuky zavádět. Hlavní důraz klade na to, že studenti si do výuky přináší své vlastní cíle a že tyto cíle by se měly stát základem pro jakékoli změny prováděné v procesu výuky.

Také český psaná odborná literatura nabízí množství vymezení výše zmíněných pojmů, což může přinášet určité potíže. Některá vymezení jsou zde prezentována. Mareš (citováno dle Čáp a Mareš, 2001, s. 173) uvádí, že autoregulace učení je „taková úroveň učení, kdy se žák stává aktivním aktérem svého vlastního procesu učení jak po stránce činnostní a motivační, tak metakognitivní. Snaží se přitom dosáhnout určitých cílů (znalostí, dovedností, známek společenského uplatnění a uznání), iniciuje a řídí své vlastní poznávací úsilí, používá specifické strategie učení s ohledem na kontext, ve kterém se učení odehrává.“

Mezi další badatele, kteří se problematice autoregulace učení věnují v českém prostředí, patří např. Hnilica (1992), Kulič (1992), Helus (2004), Hrbáčková a Švec (2005), Hrbáčková (2010), Hladík a Vávrová (2011), Mareš (2013). Hrbáčková a Švec (2005) považují autoregulaci učení za proces, který umožňuje jedinci přemýšlet o svém učení, reflektovat své aktivity a na základě toho své učení plánovat.

Někteří autoři, např. Čáp a Mareš (2001), spatřují úzkou souvislost mezi autonomním a autoregulovaným učním. Holec (1981) tyto pojmy rozlišuje a tvrdí, že autonomie je schopnost, jejíž úroveň rozvinutí se liší mezi jedinci. Jako autoregulované učení označuje to, co jsou učící se jedinci schopni vykonávat více či méně efektivně v závislosti na míře rozvinutí jejich autonomie. Peters (1997, s. 75) rozlišil tři dimenze autonomního učení, jmenovitě pedagogickou, psychologickou a filosofickou dimenzi a na jejich základě chápe autonomní učení jako širší pojem než učení autoregulované.

Utváření osobnosti je chápáno jako dialektický proces mezi autoregulací a působením vnějšího prostředí a autoregulované učení tedy odpovídá pojetí učení, které je charakterizováno jako kontinuální proces vyrovnávání se s okolním světem, který následně vede k určitým stupňům a formám autonomního učení, a nejedná se tedy o absolutní autonomii (Peters, 1997, s. 77).

Někteří autoři považují oba pojmy za synonymní. Vymezení autonomie pro účely této publikace se částečně překrývá s výše zmíněnými definicemi autoregulovaného učení. Společný rys se týká hlavně toho, že pro autonomní i autoregulované učení platí to, že by učitel měl uznat proaktivní schopnosti žáka (např. formulace učebních cílů, plánování učebních postupů, obstarávání si potřebných informací, přemýšlení, hodnocení učení) a nesoustředit se pouze na učivo, cíle a metody vyučování (Hnilica, 1992, s. 477).

1.2 Autonomie učícího se jedince v rovině didaktiky cizích jazyků

Jak již bylo řečeno, autonomie učícího se jedince je velmi komplexní téma spadající do oblasti psychologie, pedagogiky a didaktiky. Pro účely této publikace zde budou představeny myšlenky a poznatky několika předních odborníků zabývajících se autonomií v rámci didaktiky cizích jazyků (Benson, 2001; Dickinson, 1995; Holec, 1981; Little, 1995; Littlewood, 1996; Scharle & Szabó, 2000). Některé z jejich poznatků jsou ale platné obecně, nevztahují se pouze na oblast didaktiky cizích jazyků.

1.2.1 Historický exkurz

Koncept autonomního učení již má v didaktice cizích jazyků mnohaletou tradici a jeho kořeny spadají do poloviny 60. let 20. století. K zájmu o autonomii v učení a vyučování dochází pod vlivem společenských a politických změn a pokroku. Gremmo a Riley (1995) uvádějí, že počet směrů a přístupů, které ovlivnily vznik a rozvoj konceptu autonomie, je velmi vysoký a za nejdůležitější faktory považují posilování hnutí za práva menšin a žen, pokroky v technologiích a nové přístroje usnadňující samostatné učení, dále reakci na behaviorismus a hledání alternativ v životním stylu, politice či kultuře. Mezi významné odborníky v oblasti vzdělávání a odpůrce behaviorismu patří v této době např. Ivan Illich, Henri Holec či Carl Rogers. V psychologii se proti behaviorismu postavily dva směry, a to humanistická a kognitivní psychologie, o kterých bylo pojednáno v předchozí podkapitole. Oba směry

zdůrazňují aktivní zapojení učícího se jedince a vnímají učení jako sociální interakci, což následně souvisí s komunikačním přístupem ve výuce jazyků.

Zmiňovaný zájem o práva menšin ovlivnil také rozvoj vzdělávání dospělých, jenž se rovněž podílel na rozvoji koncepce autonomie ve výuce. Vzdělávání dospělých má své počátky spojeno s aktivitami a projekty Rady Evropy, která začala s vytvářením příležitostí pro vzdělávání dospělých přistěhovalců a ve výuce využívala právě koncept autonomie, který byl dále rozpracováván. Postupně rostl počet dospělých, kteří se potřebovali učit cizím jazykům, a různily se jejich potřeby a požadavky, kvůli čemuž začaly vznikat kurzy s různými úrovněmi autonomie a různými způsoby zaměření na učícího se jedince.

Výše zmiňovaná činnost a projekty organizované Radou Evropy se podílely nejen na rozvoji vzdělávání dospělých, ale také na zařazení konceptu autonomie do oblasti výuky cizích jazyků, a to konkrétněji projektem na podporu moderních jazyků v roce 1971. V souvislosti s tímto projektem se prosadil Henri Holec, který je považován za hlavního iniciátora a teoretika autonomního učení (Benson, 2001, s. 8). Následně došlo k rozvoji autonomie v cizojazyčném vyučování a ke zvýšenému zájmu o žáka a jeho potřeby.

Ve stejné době se ve vyšší míře objevily požadavky, aby se výuka více zaměřovala na učícího se jedince (angl. *learner-centred education*) (Tudor, 1996). Tento přístup předpokládá, že jazyková výuka bude mnohem efektivnější, pokud bude odpovídat potřebám, zájmům, charakteristikám a očekáváním jednotlivců a pokud tito jednotlivci budou aktivními aktéry vyučovacího procesu. Autonomie a přístup zaměřený na učícího se jedince jsou velmi úzce svázány. Jak Tudor (1996, s. 20) uvádí, pro rozvoj autonomie je nezbytně nutná záměrná příprava učícího se jedince (*learner training*¹). Holec (1981, s. 42) tvrdí, že nejdůležitějším základem takové přípravy je žákovo objevování, což znamená, že žák by měl být schopen sám či s pomocí ostatních objevovat znalosti a techniky, které potřebuje. Podobný názor potvrzuje i Scrivener (2005), který zdůrazňuje, že učitel cizího jazyka neučí pouze jazyk, ale i učební dovednosti. Důraz na záměrnou přípravu učícího se jedince se začal výrazněji prosazovat v 80. a 90. letech. V souvislosti s těmito učebními dovednostmi byla prováděna velká řada výzkumů orientujících se na učební styly a strategie, např. Wendenová (1991) prokázala spojitost mezi autonomií a učebními strategiemi pro její rozvoj. Přístup zaměřený na učícího se jedince, záměrná příprava a rozvíjení autonomie

¹ Anglický pojem *learner training* je v práci Janíkové (2007) a Hanušové (2005) přeložen jako výcvik žáka. Pro účely této práce bude ale používán pojem záměrná příprava učícího se jedince, protože konotace slova výcvik působí v rozporu s pojetím autonomie učícího se jedince.

posouvají cizojazyčnou výuku v tom smyslu, že poukazují na klíčovou roli, kterou hraje učící se ve vyučovacím procesu, kladou důraz na jeho zapojení a rozhodování a podněcují zájem o individuální rozdíly mezi učícími se jedinci a o jejich potřeby (Tudor, 1996, s. 20).

V 70. a 80. letech byl koncept autonomie svázán s konceptem individualizace. Hlavním pojítkem mezi těmito dvěma koncepty jsou potřeby jednotlivých učících se jedinců. Benson (2001, s. 12) ale tvrdí, že individualizace se objevuje hlavně v programovém učení, ve kterém většina rozhodnutí náleží učitelům a učící se jedinec se nachází v tradičním závislém postavení a není zodpovědný za vlastní učení. V tomto období byla autonomie chápána jako práce jedince v izolaci, bez přítomnosti učitele, a dostavila se určitá krize tohoto konceptu a různé interpretace jeho identity.

To se ale změnilo ke konci 80. let, kdy začaly být prováděny výzkumy autonomie v prostředí školních tříd (např. Dam, 1995). 90. léta přinesla dvě významné myšlenky, a to spojitost autonomie a vzájemné závislosti a zkoumání učitelovy role. Důležitým posunem byl v tomto období poznatek, že spolupráce, sociální interakce a řešení problémů jsou velmi důležité pro rozvoj autonomie (Benson, 2001, s. 10–15). V současné době je autonomie součástí mnoha moderních vyučovacích metod, které budou popsány v kapitole 1.2.3.

1.2.2 Vymezení pojmu autonomie učícího se jedince ve výuce anglického jazyka

V kontextu výuky cizího jazyka na základní škole není cílem ideál osobní autonomie, kdy jedinec jedná samostatně a zodpovědně na základě vlastních rozhodnutí, ale snahou učitelů by mělo být spíše směřování k důrazu na jeho zapojení se a aktivní účast v procesu učení, které jsou posléze užitečné pro rozvíjení osobní autonomie a efektivnější učení. Společným prvkem různých pohledů a přístupů k vymezení autonomie učícího se jedince je, že jedinec jedná na základě vlastních rozhodnutí, která vzešla z jeho vlastních motivů, potřeb a hodnot a za která nese zodpovědnost. Velmi často citovanou definicí autonomie při výuce cizích jazyků je vymezení dle Holce, který charakterizuje autonomii jako „schopnost převzít zodpovědnost za vlastní učení“ (Holec, 1981, s. 3). Holec tuto definici specifikuje tím, že říká, že autonomní jedinec přebírá zodpovědnost za stanovování si cílů, učebních obsahů, monitoruje vlastní osvojování jazyka a jeho průběh a pokrok, vybírá vhodné učební postupy a techniky a hodnotí, co bylo osvojeno.

Někteří další autoři (Benson, 2001; Littlewood, 1996; Little, 1995) považují podobně jako Holec autonomii za schopnost (ability) či způsobilost

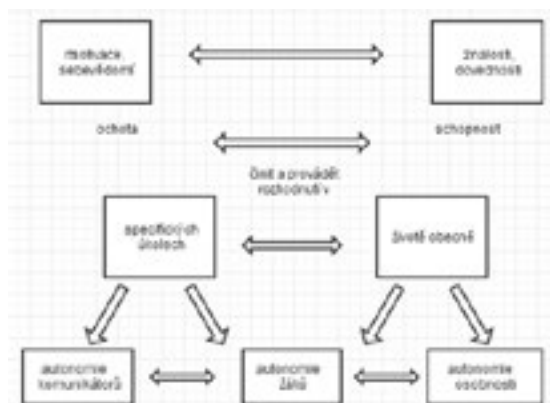
(capacity) nést zodpovědnost a aktivně se podílet na procesu učení se. Benson (2001) uvádí, že autonomie je způsobilost převzít kontrolu nad vlastním učením. Little (1991, s. 4–5) považuje autonomii za způsobilost pro kritickou reflexi, rozhodování a nezávislé aktivity. Mluví o tom, že tento koncept zahrnuje velkou míru svobody, která nikdy není absolutní, ale podmíněná a omezená. Little (1991, s. 4) také zdůrazňuje psychologické prvky autonomie a upozorňuje na velký počet složek či aspektů autonomie, které zapříčiňují, že autonomie jedince se může projevovat různými způsoby v závislosti na věku, pokroku či učebních potřebách. Little (1995, s. 179) hovoří o tom, že přijetí zodpovědnosti za vlastní učení zahrnuje také postupný vývoj způsobilosti nezávisle a flexibilně používat cizí jazyk, tudíž je při výuce cizího jazyka důležité vytvářet takové podmínky, které učícím se jedincům umožní používat jazyk v reálných situacích s určitým komunikačním záměrem.

Jiní autoři (Dickinson, 1995; Scharle & Szabó, 2000) vidí autonomii jako postoj. Dickinson (1995, s. 167) například říká, že autonomie je „postoj k učení, kdy učící se jedinec je připraven nést za své učení zodpovědnost“.

Na tomto místě se jeví jako přínosné zmínit i tři Bensonovy dimenze konstruktů autonomie, které blíže specifikují, co je autonomií v kontextu výuky cizího jazyka myšleno. Benson byl první, kdo se pokusil představit myšlenku rozdílných dimenzí autonomie. V jeho pojetí se jedná se o dimenzi technickou, psychologickou a politickou. Technická dimenze se zaměřuje hlavně na zvládnutí učení a prostředí, kde učení probíhá, psychologická zahrnuje techniky a strategie, které pomáhají učícím se zvládat učení a také situace, při kterých se učí dovednosti učít se. Politická dimenze souvisí se sdílením moci a kontroly mezi učitelem a žáky při výuce a zahrnuje důležitost příležitostí, kdy se jedinci účastní rozhodování (Benson, 2001). Oxfordová (2003) rozšířila tuto verzi Bensonova modelu o další dimenzi, sociokulturní. Tato dimenze se týká rolí interakce při rozvíjení autonomie.

Další významný badatel, který se zabývá chápáním pojmu autonomie, je Littlewood. I jeho pojetí bylo důležité pro vymezení autonomie v rámci provedeného výzkumu. Littlewood (1996) tvrdí, že autonomie učícího se jedince je způsobilost provádět nezávislá rozhodnutí řídící jeho jednání. Tato způsobilost závisí na dvou hlavních složkách, konkrétně na schopnosti a ochotě učícího se jedince. Následující schéma (obr. 1) dále rozvíjí Littlewoodovu definici autonomie. Je patrné, že schopnost (ability) závisí jak na znalostech (knowledge), tak na dovednostech (skills) nezbytných k provádění rozhodnutí, a ochota (willingness) závisí na motivaci a sebevědomí (confidence) pro převzetí zodpovědnosti za učiněná rozhodnutí. Aby byla Littlewoodova

definice autonomie úplná, uvádí také různé úrovně rozvoje autonomie, neboť člověk se nestává autonomním okamžitě. Tyto úrovně autonomie procházejí vývojem od rozhodování při volbě použité gramatiky a slovní zásoby přes výběr vhodných strategií, stanovení vlastních cílů až po výběr učebních materiálů a samostatné používání jazyka v kontextu mimo školní třídu. Je také důležité zmínit, že aspektem autonomie učícího se jedince specifickým pro výuku cizích jazyků je rozvíjení komunikační kompetence, a jde tedy nejen o autonomii učícího se jedince, ale i o autonomii při komunikaci v cizím jazyce (Littlewood, 1996, s. 429–430).



Obrázek 1: Hlavní složky autonomie žáků ve výuce cizích jazyků (Littlewood, 1996, s. 430, upraveno)

Uvedené definice ukazují na rozmanité přístupy k vymezování autonomie. Při vymezování tohoto pojmu je třeba vzít v úvahu i několik protichůdných myšlenek. Někteří výzkumníci (Dickinson, 1995) považují autonomii za finální stav. Jiní, např. Little (2001) či Nunan (1996), toto absolutno odmítají a přiklánějí se k autonomii vnímané jako proces, který probíhá v postupných krocích. Definice autonomie také velmi často zahrnují pojmy nezávislost (independence, např. Dickinson, 1995) a vzájemná závislost (interdependence, např. Allwright, 1990, citováno dle Little, 1995, s. 178). Pokud chápeme autonomii jako nezávislost, myslíme tím spíše samostudium bez přítomnosti učitele. Little (1995, s. 178) tvrdí, že absolutní nezávislost není autonomie, ale autismus. Z tohoto důvodu je pro účely vymezení autonomie žáka v kontextu školní třídy důležité brát v potaz i interakci s ostatními učícími se jedinci i s učitelem.

1.2.3 Autonomie učícího se jedince v metodách a přístupech k výuce cizích jazyků

V oblasti didaktiky cizích jazyků se autonomie stala klíčovou součástí moderních přístupů a metod ve výuce cizích jazyků. Přítomnost tohoto konceptu v určité metodě v podstatě indikuje, zda se jedná o metodu tradiční či moderní, neboť moderní metody soustředí svoji pozornost na učícího se jedince, jeho učení a zodpovědnost (Hanušová, 2005). Pro následující přehled metod a přístupů čerpáme informace z publikace Richardse a Rodgerse (2001), pokud není uvedeno jinak. Mezi tradiční metody, jejichž charakteristikou je, že kladou hlavní důraz na dominantní roli učitele ve vyučovacím procesu, patří gramaticko-překladová metoda, přímá a audiolingvální či audiorální metoda. Přestože se tyto metody od sebe významně odlišují, shodným prvkem je právě nedostatek příležitostí k rozvíjení autonomie učících se jedinců. Důraz je v podstatě kladen na bezchybné zvládnutí teorie jazyka, ale rozvíjení osobnosti učícího se jedince a schopnosti učit se se zde neuplatňuje.

Obrat ale nastal s příchodem metody nazvané Silent Way v 70. letech, neboť právě zde se začala výrazně objevovat zodpovědnost učícího se jedince za učení. V rámci této metody dochází ke změně role učitele, který by měl po velkou část výuky stát v pozadí, proto název „tichá cesta“, a učící se jedinci by měli co nejvíce mluvit, aktivně objevovat poznatky a učit se. V tomto pojetí lze spatřit paralelu s konstruktivistickými přístupy. Důležitá je zde také práce s chybou, kdy se učitel snaží chyb využít pro žákovu samostatné uvažování a učení se z chyb. Další metodou využívající prvků autonomie je Community Language Learning (Komunitní učení se jazyku). V rámci této metody probíhá při výuce interakce mezi učícími se jedinci, kteří jsou zodpovědní za své učení a učitele žádají o pomoc jen v případě, že jeho pomoc skutečně potřebují. Prvky autonomie se objevují i u přístupu nazvaného Total Physical Response, neboť v něm je učícím se jedincům ponechána svoboda, aby si rozhodli, kdy vystoupí z tzv. tichého období (angl. silent period) a začnou jazyk používat a následně dávat pokyny ostatním žákům.

Autonomii nalezneme zastoupenou také v komunikačním přístupu. Komunikační přístup umožnil konceptu autonomie rozvinout se do takové podoby, v jaké ho známe dnes. Mezi hlavní charakteristiky patří změna role učitele, který se stává facilitátorem učení, využívání autentického materiálu, vyváženost mezi přesností a plynulostí při použití jazyka, rovnoměrný důraz na všechny čtyři řečové dovednosti a funkční pojetí jazyka.

V zahraničním kontextu je komunikační přístup v současné době nahrazován přístupem postkomunikačním (Kumaravadivelu, 2006), pro který je typický informovaný eklekticismus, jenž spočívá v kombinaci různých postupů a principů, využívá i ověřené prvky tradičních metod (např. překlad a použití mateřštiny) a snaží se o respektování autonomie učících se jedinců i učitelů. Na vzájemnou závislost žákovy a učitelovy autonomie upozorňuje také Little (1995, s. 179). Tvrdí, že úspěšní učitelé jednájí autonomně a cítí velkou zodpovědnost za svou výuku a úroveň učitelovy autonomie odráží i žákovu autonomii. Dle slov tohoto autora je důležité budoucí učitele vybavit nejen schopnostmi rozvíjet žákovu autonomii, ale během studia na vysoké škole by jim měla být poskytnuta zkušenost i s rozvíjením vlastní autonomie.

I další současné přístupy k výuce cizích jazyků obsahují prvky autonomie, např. úkolově orientovaná výuka (angl. Task-based approach), v jejímž rámci pracují učící se jedinci samostatně či ve skupinách na úkolu a využívají různé zdroje a aktivity k uvědomění si problému a jeho vyřešení. Dalším přístupem je lexikální přístup, který vede učícího se jedince k samostatné práci, vyhledávání v lexikálních korpusech a vyhodnocování své práce.

Napříč různými metodami a přístupy hraje důležitou roli pro rozvíjení autonomie výuka zaměřená na učícího se jedince a zájem o individuální zvláštnosti, neboť již nestačí pouze inovovat didaktické postupy a učební materiály, ale stále větší pozornost se přesouvá z procesu vyučování na proces učení se (Janíková, 2007). Z tohoto důvodu je také důležité, pokud učitelé anglického jazyka ve své výuce využívají moderní přístupy a metody, aby kromě řečových dovedností rozvíjeli také autonomii žáků, jejíž pozitivní vliv na učení byl potvrzen řadou výzkumů (Benson, 2001; Dam & Legenhausen, 1996; Dickinson, 1995; Holec, 1981; Little, 1995). Provedené výzkumy poukazují na to, že rozvíjení autonomie učícího se jedince má kladný vliv na jeho samostatnost, motivaci, efektivitu učení a rozvíjení jeho osobnosti.

1.2.4 Autonomie učícího se jedince v teoriích osvojování cizího jazyka

Jak bylo uvedeno v kapitole 1.2.1, směry jako kognitivismus a konstruktivismus se podílely na formování konceptu autonomie do podoby, jak ho vnímáme dnes. V této části jsou představeny některé konkrétní teorie osvojování cizího jazyka, které vycházejí z výše uvedených směrů a mají souvislost s autonomií učícího se jedince a jejím rozvíjením při výuce anglického jazyka. Tyto teorie nepostihují všechny aspekty autonomie, neboť se jedná o multidimenzionální koncept.

Konstruktivisticky zaměřené teorie osvojování cizího jazyka zdůrazňují důležitost používání jazyka pro komunikaci v interakci, která zahrnuje jazykový vstup (input) a výstup (output). Připodobňují tento proces k osvojování si mateřského jazyka, kdy se děti učí jazyk postupně, když vynakládají úsilí komunikovat se svým okolím. Podobný proces probíhá i při osvojování si druhého jazyka, pokud je učící se jedinec v prostředí, kde se daným jazykem mluví. V prostředí formálního vzdělávání k takovému procesu ale nedochází příliš často. Jako použití jazyka zde bývá označováno memorování rozhovorů či jednostranná komunikace mezi učitelem a žákem a spontánní užití jazyka chybí, přestože je zřejmé, že žáci potřebují být v interakci s ostatními žáky a s přiměřeným jazykovým vstupem. Jazykový výstup v ústní či písemné podobě hraje neméně důležitou roli, neboť zajišťuje hlubší zpracování jazyka a větší mentální úsilí (Little, 2007).

V souvislosti s podporou při učení se cizímu jazyku definoval Vygotsky (1978) zónu nejbližšího vývoje, která ukazuje vzdálenost mezi aktuální a potenciální úrovní rozvoje, které je možné dosáhnout díky podpoře od dospělých či zdatnějších vrstevníků. Toto vymezení předpokládá, že učení je výsledkem interakce s ostatními a autonomie zde spočívá ve schopnosti spolupracovat a učit se od druhých. Little (2007) v souvislosti s interakcí mezi učícími se jedinci popisuje důležitost ústního projevu i pro rozvíjení autonomie. Ústní projev se postupně zvnitřňuje a dochází k rozvíjení vnitřní řeči a myšlení v cizím jazyce. Myšlení a mluvení jsou považovány za úzce související procesy. Schopnost vnitřní řeči je důležitá pro zlepšení jazykové zdatnosti. Rozvoj této vnitřní řeči je možné při výuce cizích jazyků využít i pro plánování vlastních cílů, výběr materiálů a aktivit, rady a návody na to, jak se lépe učit, či následnou reflexi. To vše v cílovém cizím jazyce znamená využívání jazyka nejen pro splnění úkolu, ale také pro rozvíjení metakognice a metalingvistické reflexe, což představuje jeden z pilířů rozvíjení autonomie učícího se jedince. Všechny výše zmiňované myšlenky patří mezi hlavní aspekty přístupu nazvaného sociální konstruktivismus (Vygotsky, 1978).

Mezi kognitivisticky orientované teorie můžeme v současné době zařadit např. teorii zpracování informací, konekcionismus, teorii osobního konstruktů či hypotézu povšimnutí (noticing hypothesis) (Little, 2007; Doughty & Long, 2003). Společným jmenovatelem těchto teorií je orientace na mentální procesy, mezi které patří např. paměť, usuzování, myšlení, učení, vytváření reprezentací a prekonceptů nebo řešení problémů (Ellis, 1996).

Pro účely vymezení pojmu žákova autonomie je vhodné se zaměřit i na hypotézu povšimnutí, která byla představena Schmidtem (2010). Tato hypotéza předpokládá, že není možné se cokoli naučit, pokud jsme si toho

nejprve nepovšimli a neuvědomili si to, přičemž výsledkem samotného povšimnutí není automaticky osvojení si nového poznatku či dovednosti, ale jde o důležitý počáteční podnět. Schmidt tvrdí, že učící se jedinec nemůže začít s osvojováním si cizího jazyka, pokud si není vědom jazykového vstupu (inputu). Tato hypotéza se staví do protikladu k teoriím, které zdůrazňují vrozené schopnosti osvojování a nevědomé procesy učení se a vyžaduje aktivnější roli učícího se jedince, který musí dávat pozor a uvědomovat si nové záležitosti. Schmidt dále říká, že učící se jedinec postupuje od povšimnutí si určitých specifických prvků jazyka, kterým věnoval pozornost, k porozumění, které představuje vyšší úroveň povědomí zahrnující i zobecnění. Právě jazykové a metakognitivní povědomí představují důležité prvky rozvíjení autonomie a bude o nich pojednáno v kapitole 1.4.

1.3 Rozvíjení autonomie učícího se jedince

V oblasti autonomie učícího se jedince se ve výzkumu zaměřuji na snahy směřující k jejímu rozvíjení. Cílem těchto snah je autonomní jedinec, který je schopen „rozpoznat své vlastní potřeby, formulovat cíle, používat efektivní učební strategie, obstarat učební materiály, identifikovat jiné zdroje a vhodně je využívat pro své učení, sám své učení organizovat, řídit, kontrolovat a evaluovat“ (Peters, 1997, s. 76).

V českém kontextu je rozvíjení autonomie zakotveno v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* (RVP ZV, 2013), zejména v podobě kompetence k učení. V souvislosti s kompetencemi k učení je v RVP ZV uvedena charakteristika žáka na konci základního vzdělávání – „žák vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje, řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení“ (s. 11).

Své místo nachází rozvíjení žákovy autonomie i ve *Společném evropském referenčním rámci pro jazyky* (2002), konkrétně např. v podobě Evropského jazykového portfolia (EJP), které má vést žáka k samostatnosti při učení se cizího jazyka a rozvíjí žákovu schopnost učení plánovat, monitorovat a vyhodnocovat (Brychová, Janíková, & Sladkovská, 2012). Brychová, Janíková a Sladkovská (2012, s. 13) uvádí, že EJP výrazně podporuje autonomii žáka na základě sebehodnocení, propojení učebních cílů a sebehodnocení s ohledem na učební styly a strategie žáka, vícejazyčnosti a provázanosti se školním kurikulem, což usnadňuje plánování, monitorování a hodnocení učebního procesu (tamtéž, s. 7). Brychová, Janíková a Sladkovská (2012) jako první porovnaly EJP s RVP ZV a identifikovaly

shodné cíle, které vedou k rozvíjení kompetence k učení a samostatnějšímu přístupu žáka. Ve své příručce (tamtéž, s. 14–15) představily tabulku s tímto porovnáním, ve které vypsaly cíle EJP a přiřadily k nim odpovídající citace z RVP ZV. Tato tabulka poukazuje velmi vhodně na to, jak důležité místo zaujímá autonomie žáka a její rozvíjení v dokumentech vzdělávací politiky. Jedním z důležitých cílů EJP i RVP ZV je motivace žáků k celoživotnímu učení. V této publikaci je právě motivace k celoživotnímu učení chápána jako jeden z hlavních cílů rozvíjení žákovy autonomie.

Rozvíjení autonomie učícího se jedince je významné z několika důvodů. Při výuce cizích jazyků učitelé zabezpečují podmínky a poskytují materiály pro učení. To ovšem ještě není ukazatelem, že na straně učících se jedinců probíhá učení. Samotná pasivní přítomnost učícího se ve výuce nezajistí, že si nové učivo osvojí. Pro úspěšné učení je důležité, aby si učící se jedinec sám uvědomil svůj podíl na procesu i výsledku svého učení. Aktivní a nezávislý přístup a osobní účast na rozhodování zefektivňují učení (Dickinson, 1995, s. 165). Učící se jedinci ve třídě, kde je jejich autonomie podporována, získávají větší sebevědomí, zvyšuje se jejich zájem, jsou kreativnější, převládají u nich pozitivní pocity a ve třídě se cítí lépe (Deci & Ryan, 1985). Konkrétně pro učení se cizímu jazyku je také nutné, aby se učící se jedinec učení věnoval i mimo kontext školní třídy. Z tohoto důvodu je důležité, aby převzal zodpovědnost za své učení a stal se autonomně jednajícím i mimo výuku (Scharle & Szabó, 2000, s. 4). Little (1991, s. 8) tento výrok potvrzuje, když tvrdí, že autonomní chování je z výuky přenositelné i na další oblasti života, čímž učící se jedinci zkvalitňují svoji roli v demokratickém světě.

Často je také uváděna souvislost s budoucím přístupem k učení. Ti jedinci, kteří jsou ochotní za svoje učení převzít zodpovědnost, mají větší pravděpodobnost uspět v dosahování svých učebních cílů. Pokud úspěšně dosáhnou těchto cílů, získají pozitivní přístup k učení i do budoucna. Little (1995, s. 176) v této souvislosti hovoří o dvojí povaze autonomie, pedagogické a komunikační. Pedagogická rozvíjí učení obecně, napříč různými oblastmi, zatímco komunikační se týká přímo autonomie při výuce cizího jazyka. Při výuce cizího jazyka je kromě řízení a organizování vlastního učení důležitá schopnost autonomně používat cílový cizí jazyk. Z tohoto důvodu zdůrazňuje význam učebních i komunikačních strategií pro rozvíjení autonomie.

Na druhou stranu je také nutné podotknout, že se objevují i kritické hlasy dotýkající se celého konceptu autonomie při výuce či některých jeho aspektů (Weinert, 1996; Kirschner & Merriënboer, 2013). Kirschner a Merriënboer (2013) se kriticky vyjadřují k myšlence, že by učící se jedinec

měl nejlépe vědět, co se má učit a jakým způsobem, a to hlavně na pozadí využívání nových technologií při výuce. Ve svém článku (tamtéž) zpochybňuje existenci různých učebních stylů, s oporou o vědecké důkazy kriticky hodnotí členění učebních stylů do skupin a kategorií, zvažují, zda jsou používané měřicí nástroje validní, a také si kladou otázku, zda studenti opravdu vědí nejlépe, co je pro jejich učení nejdůležitější, neboť to, co studenti preferují, nemusí být vždy efektivní pro jejich učení. Dále zpochybňuje schopnosti studentů obstarat si samostatně informace, hlavně při hledání a řešení problémů na internetu. Tito autoři zdůrazňují, že studenti nejsou vždy připraveni řídit svůj učební proces, např. slabší studenti s tím mohou mít problémy, což u nich může vyvolat negativní emoce a frustraci. Jako možné řešení těchto nedostatků autoři uvádějí poskytování nějaké autonomie, ale ne příliš („providing some autonomy, but not too much“, s. 178), radu učitele, sdílení řízení učení a částečné omezení možnosti volby, neboť příliš široký výběr může být pro studenty matoucí či frustrující.

Rozvíjení autonomie učícího se jedince je možno chápat v různých podobách. Může se jednat o samostatné utváření, může to být snaha učitele rozvíjet autonomii či intenzivní a záměrná příprava učícího se jedince (learner training) (Wenden, 1995). Pro účely této publikace není autonomie chápána jako samostudium bez přítomnosti učitele (srov. Little, 1991) a také zde není podrobněji diskutována záměrná příprava, která by cíleně autonomii učících se jedinců rozvíjela. Pozornost je věnována hlavně příležitostem, které k rozvíjení autonomie může učitel běžně poskytovat ve své výuce.

Benson (2001) chápe autonomii učícího se jedince jako způsobilost (capacity), která zahrnuje různé schopnosti týkající se kontroly vlastního učení. Za rozvíjení autonomie z tohoto důvodu považuje rozvíjení schopností plánovat učební aktivity, monitorovat jejich průběh a hodnotit výsledky. Většina učících se jedinců nicméně nepřichází do výuky vybavena těmito schopnostmi, a proto by to měli být právě učitelé, kteří jim pomohou tyto schopnosti rozvíjet.

Konkrétní postupy, jak autonomii rozvíjet, představují následující odborníci. Nunan (2003, s. 195–203) vysvětluje, že rozvíjení autonomie je proces, který je založen na kontinuu od absolutní závislosti na učiteli až po úplnou samostatnost učícího se jedince. Pokud se učitel snaží rozvíjet autonomii svých žáků, může učinit následujících devět kroků, které mají na rozvíjení autonomie pozitivní vliv:

1. Žáci by měli znát učební cíle.
2. Žáci by měli mít příležitost vytvořit si své vlastní cíle.

3. Žáci by měli být vybízeni k používání cizího jazyka mimo kontext školní třídy.
4. Žákovo povědomí o učebním procesu by mělo být zvyšováno.
5. Žáci by měli být vedeni k poznávání vlastních preferovaných učebních stylů a strategií.
6. Žáci by měli být vybízeni k volbě.
7. Žáci by se měli podílet na tvorbě učebních úloh.
8. Žáci by měli být vybízeni, aby se stali učiteli.
9. Žáci by měli být vybízeni, aby se stali výzkumníky.

První tři kroky se zaměřují spíše na obsah výuky, zbylé na učební proces; mohou být použity v různém pořadí, i když je zřejmé, že např. kroky 8 a 9 již vyžadují více přípravy a kladou vyšší nároky na žáky a jejich aktivitu. Tyto návrhy byly využity při tvorbě kategoriálního systému v rámci zde prezentovaného výzkumu (viz příloha 1).

Dalšími výzkumníky, kteří se zabývali rozvíjením autonomie, jsou Scharleová a Szabóvá (2000, s. 7–8), které představují čtyři stavební jednotky (building blocks), jež jsou důležité pro rozvíjení zodpovědnosti a autonomie. Mezi tyto jednotky patří (1) motivace a sebedůvěra, (2) monitorování a hodnocení, (3) učební strategie, (4) skupinová spolupráce. Motivace (intrinsic) je zde chápána jako předpoklad rozvíjení autonomie a sebedůvěra umožňuje učícím se jedincům věřit tomu, že jsou schopni převzít zodpovědnost za své učení a zorganizovat své učení. Monitorování a hodnocení obrací pozornost na učební proces, ne na jeho výsledky, což pomáhá zvyšovat povědomí učícího se jedince o vlastním přínosu pro své učení. Učební strategie tyto autorky chápou jako nástroje, které pomáhají zlepšit jazykovou kompetenci. Učitelé by měli své žáky seznamovat s tím, jaké strategie existují, v jakých situacích se mohou použít, a žáci by si měli vyzkoušet, které strategie jim vyhovují. Mezi pozitiva skupinové spolupráce dle slov autorek patří fakt, že se učící se jedinci začínou spoléhat na sebe navzájem, ne pouze na učitele, mohou dostat od ostatních zpětnou vazbu a měli by být aktivněji zapojeni než při frontálním uspořádání výuky.

Scharleová a Szabóvá (2000, s. 8) dále uvádějí, že rozvíjení žákovy autonomie klade nároky i na učitele. Učitel by měl být ochoten sdílet informace se žáky, které bude brát jako partnery, stanovená pravidla by měla být důsledně dodržována, učitel by se neměl bát přenechat některé úlohy či rozhodnutí žákům. Na základě těchto změn, které učitel ve třídě vykonává, může začít proces rozvíjení autonomie, který dle slov autorek (s. 9) probíhá ve třech fázích: (1) zvyšování povědomí (*raising awareness*), (2) změna

postojů (*changing attitudes*) a (3) transfer rolí (*transferring roles*). První fáze se týká zvyšování žákova povědomí o jazyce, o tom, jak se jazyk učít a jaký podíl může mít žák samotný na učení. Druhá fáze přináší nové postoje žáků k učení na základě nácviku a používání učebních strategií. V závěrečné fázi by měl být žák schopen částečně převzít roli učitele a měl by být za své učení zodpovědný.

Stefanouová a kol. (2004, s. 101) navrhují další činnosti, které se mohou ve výuce odehrávat a podporovat rozvíjení autonomie učících se. Popisují příležitosti, kterými učitel může rozvíjet autonomii na třech různých úrovních. Jedná se o (1) podporu organizační autonomie, (2) procedurální autonomie a (3) kognitivní autonomie. Podpora organizační autonomie zahrnuje např. volbu spolužáků ke spolupráci, způsobu hodnocení, možnost podílet se na tvorbě pravidel chování, termínu odevzdání úkolu. Podpora procedurální autonomie znamená volbu tématu pro projekt, způsobu předvedení své práce, dále diskuzi o tom, co by žáci chtěli dělat, a obstarání materiálů. Podpora kognitivní autonomie umožňuje žákům diskutovat o různých přístupech a strategiích, hledat odlišné druhy řešení problémů, svá řešení zdůvodňovat, chybovat a poučovat se z chyb, dostávat zpětnou vazbu, stanovovat si cíle a dostávat ve výuce více prostoru.

Byly zde představeny některé z možných návrhů, jak podporovat a rozvíjet autonomii učících se jedince. Vybraní autoři opírají svá tvrzení o výsledky empirického výzkumu a jejich návrhy byly relevantní pro tvorbu kategoriálního systému použitého v empirické části publikace.

1.4 Aspekty žakovy autonomie

V této podkapitole jsou představeny hlavní aspekty autonomie žáka², které byly identifikovány na základě odborné literatury. Cílem této podkapitoly je najít odpovědi na první dvě teoretické výzkumné otázky, které zní:

- (1) *Jaké základní aspekty autonomie žáka a jejich indikátory ve výuce jsou popsány v odborné literatuře zabývající se výukou cizích jazyků?*
- (2) *Jak lze kategorizovat aspekty žakovy autonomie při výuce anglického jazyka a jaké podoby mohou nabývat příležitosti rozvíjející tyto aspekty?*

2 Dále v této kapitole bude používán pojem autonomie žáka, protože kontext, ve kterém je zde tento pojem použit, koresponduje s výzkumnými otázkami.

Na základě studia odborné literatury bylo identifikováno následujících sedm hlavních aspektů autonomie žáka. Tyto aspekty a jejich vymezení následně sloužily k vytvoření kategoriálního systému, který pomocí indikátorů ukazuje, jaké příležitosti k rozvíjení žákovy autonomie mohou být ve výuce pozorovány. Mezi tyto aspekty patří (1) žáková volba a zodpovědnost, (2) žáková metakognice, (3) žáková spoluúčast na podobě výuky, (4) konstruování znalostí a řečových dovedností, (5) učební strategie, (6) motivace a (7) jazykové povědomí.

Každý aspekt autonomie žáka je zde vysvětlen s oporou o odbornou literaturu a je objasněno, jak je chápán z hlediska provedeného výzkumu. Tyto kroky následně umožní vymezení ústředního pojmu, kterým je autonomie žáka při výuce anglického jazyka, pro výzkumné účely.

Na základě vysvětlení jednotlivých aspektů žákovy autonomie bylo vyvozeno vlastní vymezení každého aspektu, které je uvedeno v příloze 2 v manuálu pro kódovatele, jež popisuje, jak pracovat s kategoriálním systémem, a pomáhá identifikovat příležitosti k rozvíjení žákovy autonomie při výuce.

1.4.1 Žáková volba a zodpovědnost

Pokud má docházet k rozvíjení žákovy autonomie, měla by žáková volba souviset i s určitou mírou zodpovědnosti za provedené rozhodnutí nebo čin, neboť jak je uvedeno v kapitole 1.2.2, přední odborníci na autonomii spatřují v zodpovědnosti klíčové téma autonomie. Jako příklad lze uvést i to, že publikace od Scharleové a Szabóvé (2000) nese název *Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Žáková volba a zodpovědnost mají úzkou souvislost také s přechodem od tradičně pojaté výuky k výuce zaměřené na učícího se jedince (Tudor, 1996). Při výuce mohou žáci dostat příležitost volby např. v následujících oblastech, které považují za důležité: volba partnera, uspořádání třídy, učebních materiálů, tématu či učiva, učebních postupů, tempa práce, způsobu hodnocení či domácích úkolů (srov. Nunan, 2003). Kromě zodpovědnosti za vlastní rozhodnutí mohou být žáci při výuce vedeni k přebírání zodpovědnosti např. za plnění úkolů a vlastní učení a chování.

1.4.2 Žáková metakognice

Metakognice má úzkou souvislost s procesem poznávání, v kontextu tohoto výzkumu jde hlavně o poznávání sebe sama a o poznávání procesu učení.

Metakognice je v *Pedagogickém slovníku* (Průcha, Walterová, & Mareš, 2001, s. 122) vymezena takto: „Způsobilost člověka plánovat, monitorovat, vyhodnocovat postupy, jichž sám používá, když se učí a poznává. Jde o činnost vědomou, která vede člověka k poznávání ‚jak sám postupuji, když poznávám svět‘.“

Na metakognici je zde nahlíženo jako na klíčový aspekt žákovy autonomie, neboť rozvíjení žákovy metakognice umožňuje jeho samostatnější a uvědomělejší učení, a tím se rozvíjí i jeho autonomie. Podobně vnímá metakognici i Mareš (1998) ve vztahu k autoregulaci učení, neboť tvrdí, že je třeba znát nejdříve vlastní poznávací procesy, aby je byl člověk posléze schopen řídit (s. 170).

Metakognici je možné strukturovat do různých komponent. Různí autoři používají pro tyto komponenty odlišná pojmenování. Přehled těchto komponent je v článku od Lokajíčkové (2014, s. 290). Na základě přehledu dospěla Lokajíčková k vytvoření vyšších celků pro zastoupené komponenty, které označuje jako (1) metakognitivní znalosti a zkušenosti, (2) metakognitivní přesvědčení a (3) metakognitivní monitorování, řízení a regulování.

Hrbáčková (2010, s. 69–71) ve své disertační práci píše o dvou komponentech metakognice, jmenovitě metakognitivní znalosti a metakognitivní strategii a dovednosti. Pro účely této publikace se toto dělení jeví přínosné. Metakognitivní znalosti umožňují žákům poznat sebe sama a své vlastní učení, aby byli schopni své učení plánovat a přizpůsobovat měnícím se kontextuálním podmínkám (Desoete, Royers, & Buysse, 2001, citováno dle Hrbáčková, 2010, s. 70). Bransford a kol. (2000, s. 97) k metakognitivním znalostem řadí i znalost vlastních silných a slabých stránek a požadavků učebních úloh. Metakognitivní strategie se týkají procesů monitorování, kontroly a regulace vlastních poznávacích procesů (Brown, citováno dle Hrbáčková, 2010, s. 70). Dalším často používaným pojmem je metakognitivní uvědomění (metacognitive awareness). Ve shodě s Hrbáčkovou (2010) je v této publikaci tento pojem vnímán jako synonymum k pojmu metakognitivní znalosti.

Za klíčové pro rozvíjení žákovy autonomie považují i sebehodnocení žáků a vzájemné hodnocení a poskytování zpětné vazby (angl. self-assessment, peer feedback). Dle Oxfordové (1990) patří sebehodnocení do nepřímých metakognitivních strategií. Sebehodnocení může být vymezeno jako „hodnocení svěřené žákovi, jehož prostřednictvím žák posuzuje svůj výkon vzhledem ke stanovenému cíli. Žák porovnává svoje znalosti, dovednosti a postoje v určité etapě svého vzdělávání s žádoucím stavem, aby mohl účinně ovlivňovat své další učení a rozvoj“ (Kratochvílová, 2011, s. 22). Sebehodnocení a vzájemné hodnocení považuje Slavík (1999, s. 139)

za autonomní hodnocení a zdůrazňuje průběžnou práci s formativním hodnocením, na jehož základě se žáci učí postupně posuzovat práci svoji i svých spolužáků, případně i práci učitele a jeho vyučování.

Jak bylo napsáno výše, metakognitivní znalosti zahrnují i znalosti o sobě samém. Z tohoto důvodu jsou v rámci aspektu metakognice stručně diskutovány i individuální odlišnosti mezi žáky. Je důležité, aby si žáci byli vědomi svých individuálních potřeb, preferencí, silných a slabých stránek, přesvědčení a postojů, pokud mají při výuce přebírat více zodpovědnosti za učení (srov. Scharle & Szabó, 2000). Také učitelé by si měli být těchto individuálních rozdílů vědomi, aby vytvářeli takové příležitosti k učení a k rozvíjení žákovy autonomie, které budou individuální rozdíly žáků respektovat. Respektování těchto rozdílů je nezbytné, neboť mají vliv na proces učení a jeho efektivitu a při jakémkoli rozhodování ve třídě je dobré začít u jednotlivých žáků a jejich odlišností.

Jelikož individuálních rozdílů mezi jedinci existuje velké množství, různí autoři (Dörnyei, 2005; Ellis, 1994, 1996; Littlewood, 1992; Lojová, 2005; Skehan, 1989) se pokusili o klasifikace těchto rozdílů a jejich detailní popisy. Mezi nejčastěji uváděné individuální rozdíly patří např. vnímání, paměť, učební styly a strategie, motivace, postoje, potřeby, jazykové nadání, afektivní vlivy jako úzkost či ochota riskovat, sebepojetí nebo přesvědčení. V českých i zahraničních výzkumech se objevuje velké množství různých nástrojů, které měří a zjišťují individuální rozdíly mezi žáky, což je velmi přínosné jak pro žáky samotné, tak pro učitele.

Ačkoliv se tato publikace zabývá učitelovým přesvědčením ohledně rozvíjení žákovy autonomie, je také velmi důležité zaměřit se na žákově přesvědčení. Rolí přesvědčení žáků jsem se zabývala ve své diplomové práci (Stodolová, 2013). Tato práce představuje přesvědčení žáků ohledně učení se anglického jazyka jako důležitou součást přístupu zaměřeného na žáka a jejím cílem bylo prozkoumat, jaké je přesvědčení českých žáků 2. stupně základních škol a jak jejich přesvědčení ovlivňuje jejich proces učení se. Přesvědčení bylo zjišťováno na základě dotazníku BALLI (Beliefs about language learning inventory, Horwitz, 1987) a esejí psaných žáky. Během tohoto výzkumu jsem dospěla ke zjištění, že vybraní žáci disponovali přesvědčením, které podporovalo učení se cizímu jazyku a že by žáci chtěli více prostoru pro samostatné učení, ale zároveň se objevovalo přesvědčení, které učební proces brzdilo a které inklinovalo spíše k tradičně pojeté výuce, neboť mnozí žáci očekávali, že učitel připraví všechny aktivity, bude řídit učení a zajistí, že se žáci něco naučí a ještě k tomu to bude zábavné. Pokud výuka neodpovídá přesvědčení žáků, může to u nich vyvolat pocity zklamání,

používání nevhodných učebních strategií a negativní postoj vůči učení se cizímu jazyku. Ze získaných výsledků bylo patrné, že žáci ještě nebyli připraveni přebírat zodpovědnost za své učení a projevovali svoji neochotu učit se, pokud učitel nezmění vyučovací metody. Z tohoto důvodu je důležité se při výuce zabývat individuálním přesvědčením a dalšími odlišnostmi žáků. Aby se tímto učitel zabýval, je třeba, aby i jeho přesvědčení odpovídalo cílům (v tomto případě rozvíjení autonomie), které si pro svou výuku sám vytyčil nebo které byly vytyčeny vzdělávacími programy.

Výše bylo také uvedeno, že významnou komponentou metakognice je metakognitivní uvědomění. Při výuce anglického jazyka konkrétně nabývá toto uvědomění na významu při zlepšování si jazykové úrovně mimo školní třídu. Z toho důvodu lze považovat za přínosné, když učitelé o těchto možnostech zlepšování diskutují se svými žáky a když se je snaží přimět k přemýšlení o různých typech úloh a cvičení a vhodných postupech a jejich ne/výhodách (srov. Nunan, 2003, s. 198).

1.4.3 Žákova spoluúčast na podobě výuky

Žákova spoluúčast je dalším klíčovým aspektem rozvíjení žákovy autonomie. Nunan (2003, s. 201–202) doporučuje, aby učitel při výuce vytvářel takové podmínky, které by umožnily žákům vytvářet vlastní úlohy. Upozorňuje na to, že se zpočátku může jednat o jednoduché aktivity nenáročné na učitelovu přípravu, např. zadat žákům text, který si mají přečíst, vytvořit k němu otázky na porozumění a poté si text s otázkami vzájemně vyměnit a vypracovat. Žákova spoluúčast nutně vyžaduje i změněné chápání rolí učitele a žáka, s čímž velmi úzce souvisí i přesvědčení žáků. Toto tvrzení podporují také Scharleová a Szabóvá (2000, s. 80), když navrhují změnu rolí učitele a žáků. Zdůvodňují to tím, že žák může přebírat zodpovědnost tehdy, když může své učení kontrolovat a řídit. Pro rozvíjení žákovy zodpovědnosti navrhly tyto autorky několik kroků, které jsou blíže popsány v jejich knize a které může každý učitel uzpůsobit potřebám svých žáků. Jako vhodný příklad lze uvést aktivitu nazvanou Student-generated test (s. 95):

Jedná se o aktivitu použitelnou pro jakoukoli jazykovou úroveň. Jejím cílem je volba učebního postupu, vytvoření učebních materiálů a sebehodnocení. Test se může zaměřovat na probíranou gramatiku či slovní zásobu. Při opakování se učitel může žáků zeptat, jaká slovíčka či gramatiku považují za důležité a mohou se spolu dohodnout, co by v testu nemělo chybět. Poté mohou žáci pracovat ve skupinách na přípravě testu. Učitel může uvést, jaké typy cvičení (multiple choice, cloze test atd.) se v testu mohou objevit, ale volbu opět nechá

na žácích. Učitel si testy vybere, zkontroluje, může je zkombinovat do jednoho většího testu a test zadá žákům nebo celým skupinám. Alternativou k této aktivitě by mohlo být to, že by žáci měli zodpovědnost i za rozdání hotového testu ostatním a za jeho kontrolu (vlastní překlad, zkráceno).

1.4.4 Konstruování znalostí a řečových dovedností

Konstruování znalostí a řečových dovedností a samostatná práce žáků představuje další klíčový aspekt autonomie. Samostatná práce a konstruování se v kontextu této publikace zakládají na teoretických východiscích konstruktivismu a přístupu zaměřeného na učícího se jedince, které byly popsány v kapitole 1.1.1. Ve zde prezentovaném výzkumu je za samostatnou považována taková práce, která probíhá bez přímého dohledu učitele, tedy práce individuální, párová či skupinová. Předpokladem pro poskytování příležitostí k samostatné práci a konstruování znalostí a řečových dovedností žáky jsou změněné role žáka a učitele. Změna těchto rolí je reflektována i v přechodu od výuky, ve které má dominantní postavení učitel, k výuce, která se zaměřuje více na žáka (Weimer, 2002).

Weimer (2002) navrhl pět změn, které by bylo třeba učinit, aby se tento přechod ve výuce mohl uskutečnit. První změna se týká učitele a jeho moci rozhodovat a řídit učební proces. Tato moc by měla být se žáky sdílena. Za druhé se jedná o obsah výuky, který je v tradičním pojetí daný obsahem kurikula. To souvisí s množstvím faktů, které si žáci mají osvojit, neboť množství faktů ovlivňuje používané vyučovací metody a neposkytuje prostor pro rozvíjení např. učebních strategií. Třetí změnu představuje chápání role učitele. Učitel by se měl stát průvodcem, který umožňuje učení, měl by ustupovat stranou a méně mluvit a nechávat více prostoru pro samostatné učení a objevování žáky. Role učitele, která podporuje žákovu autonomii, se projevuje např. tím, že vyjednává se svými žáky o obsahu učiva a druhu aktivit (Richards & Rodgers, 2001, s. 213). Učitel by měl žákům umožnit učit se v interakci se svými spolužáky i s učebními materiály (tamtéž, s. 28). Dále by měl být schopný vytvořit vhodné podmínky pro učení, poskytnout řádné instrukce a nechat žáky objevovat nové znalosti a dovednosti různými způsoby (Wright, 1997, s. 51–52). Čtvrtá změna se týká především žáků, kteří by se měli snažit přebírat zodpovědnost za své učení. Scharle a Szabó (2010, s. 3) poukazují na důležitost toho, aby si žáci uvědomovali vliv vynaloženého úsilí na svůj pokrok v učení. Pátá změna se týká procesu hodnocení. Přílišné spoléhání se na známkování nevede žáky k přemýšlení o svém učení

a k jeho hodnocení, a proto by měli dostávat příležitosti pro sebehodnocení nebo hodnocení od svých vrstevníků (Weimer, 2002, s. 119–120).

Pro samostatnou práci a konstruování poznatků je důležité, aby si učitelé i žáci uvědomili pozitivní změny, které přijmutí těchto nových rolí může přinést.

Na tomto místě je také vhodné připomenout, že cílem rozvíjení žákovy autonomie v kontextu tohoto výzkumu není samostudium či výuka bez učitele. Naopak, v souladu s dalšími výzkumníky (van Lier, 1996; Little, 2000; Vygotsky, 1978) považují sociální interakce s učitelem a vrstevníky za klíčovou pro rozvíjení žákovy autonomie.

Úzký vztah se samostatným konstruováním znalostí má i induktivní postup, který může učitel při výuce, hlavně při osvojování nové gramatiky, zvolit. Podle tohoto postupu žáci samostatně vyvozují gramatická pravidla na základě vhodně zvolených příkladů nových gramatických struktur (Dvořáková, 2013). Výhodou tohoto postupu je, že žáci se kromě nového učiva naučí i „technikám duševní práce na vyšší hladině kognitivní náročnosti“ (Pasch, 1998, s. 241).

1.4.5 Učební strategie

Počátky zájmu o učební strategie spadají do 70. let minulého století a za významné výzkumníky v této oblasti můžeme považovat Rubinovou (1975), Sterna (1975) či Wendenovou (1987). Zájem o učební strategie vychází ze směrů, které byly popsány v předchozích podkapitolách a které stály i u počátku zájmu o konstrukt autonomie učícího se jedince. Mezi tyto směry patří hlavně výuka zaměřená na učícího se jedince a konstruktivismus. V České republice je této problematice také věnována pozornost (např. Hrozková, 2013; Janíková, 2007, 2008; Lojová, 2005; Vlčková, 2005; Vlčková et al., 2014). Strategie učení se staly jedním z cílů vzdělávání a jako takové jsou vymezeny v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* (2013), především v podobě kompetence k učení, kterou by si žáci měli na konci základního vzdělávání osvojit.

Učební strategie mohou být vymezeny jako plánovité postupy směřující k cíli, které jsou orientované na řešení problémů a žák si je uvědomuje. Učební strategie mají kontrolní, řídicí a hodnotící funkce ve vztahu k vlastnímu procesu učení (Nevelingová, 2004, s. 58). Učební strategie mohou být klasifikovány dle různých parametrů. Pro účely provedeného výzkumu byla použita jedna z nejčastěji uváděných a nejpodrobnějších klasifikací dle Oxfordové (1990). Oxfordová (1990, s. 8) poukazuje na pozitivní vliv

strategií na učení, které se díky nim stává snadnější, rychlejší, zábavnější, samostatnější a efektivnější. Používání učebních strategií podporuje samostatné, autonomní celoživotní učení (Little, 1991).

Oxfordová (1990) dělí učební strategie do dvou základních celků, na přímé (které pomáhají přímo učení se cizímu jazyku) a nepřímé (které mohou být užity při učení se jakémukoli učivu), a ty jsou dále děleny na šest jednotlivých typů:

1. Přímé:

- paměťové
- kognitivní
- kompenzační

2. Nepřímé:

- metakognitivní
- afektivní
- sociální

Strategie učení představují velice širokou oblast zájmu, které jsou věnovány celé disertační práce (např. Hovořáková, 2017; Hrozková, 2013; Vlčková, 2005). Pro účely této práce bylo třeba vymezení jednotlivých strategií zúžit a zkonkretizovat (viz příloha 2). Bylo také třeba provést úpravu původní klasifikace dle Oxfordové (1990). Metakognitivní strategie jsou zde považovány za klíčové pro rozvíjení žákovy autonomie, a proto pojem metakognice, v širším pojetí než uvádí Oxfordová (1990), představuje další klíčový aspekt autonomie a také samostatnou kategorii v použitém kategoriálním systému. Dle Oxfordové (1990) patří mezi metakognitivní strategie zaměření učení, příprava a plánování učení a evaluace.³ Pojetí metakognice v rámci této práce bylo vysvětleno výše, v kapitole 1.4.2.

1.4.6 Motivace

Motivace představuje další širokou oblast zájmu výzkumníků. Pro účely této publikace je důležitý vztah motivace a autonomie, rozlišení druhů motivace a význam motivace v procesu rozvíjení autonomie učícího se jedince. Vztahem mezi autonomií a motivací se jako jeden z prvních zabýval Dickinson (1995). Dalšími významnými odborníky v této oblasti jsou psychologové Deci a Ryan (1985), kteří vytvořili sebedeterminační teorii. Sebedeterminační teorie

3 Pozn.: překlad Včková (2007).

rozlišuje chování člověka v závislosti na tom, do jaké míry je autonomní, tedy založené na vůli jednotlivce. Kontinuum motivace se nachází na škále od motivace autonomní, tedy takové, která vychází z hodnot a potřeb daného jednotlivce, až po motivaci kontrolovanou, která souvisí spíše s touhou po zisku a touhou po uspokojení nároků vnějšího okolí (Deci & Ryan, 2000). Sebedeterminační teorie předpokládá existenci dvou typů motivace – intrinsické (vnitřní) a extrinsické (vnější) (Deci & Ryan, 1985, s. 35). Tato teorie zkoumá proces transformace vnější motivace na vnitřní, který se nazývá internacionalizace. Vnitřně motivovaní jedinci vykonávají činnost z vlastní vůle, protože jim to přináší uspokojení. Na druhou stranu, vnější motivace je spíše prostředkem k dosažení určitého cíle (např. vyhnout se potížím, získání odměny apod.). Z tohoto popisu je patrné, že pro rozvíjení žákovy autonomie je důležitá motivace vnitřní. Pro člověka jsou dle sebedeterminační teorie důležité tři psychické potřeby, které je nutné uspokojovat. Jmenovitě se jedná o potřebu kompetence, potřebu souměřitelnosti a potřebu autonomie (sebedeterminace) (Mareš, Man, & Prokešová, 1996). Uspokojování těchto potřeb vede ke zvyšování motivace i výkonu jedince. Kontext školní třídy může vést k uspokojování nebo potlačování těchto potřeb. Možnost volby, pozitivní zpětná vazba, odstranění nátlaku a odměn a omezení externí kontroly vedou k uspokojování těchto potřeb, hlavně co se autonomie týče (Deci & Ryan, 1985). Tato teorie se zabývá také vlivem aspirací jedince na výkon; ty mají podobu dlouhodobějších cílů, v kontextu cizojazyčné výuky se může jednat např. o touhy žáků týkající se jejich jazykového růstu.

Na základě těchto tvrzení lze usoudit, že motivace a autonomie se vzájemně ovlivňují, neboť motivace je důležitá pro začátek rozvíjení autonomie a rozvíjení autonomie zároveň zvyšuje motivaci.

Deci a Ryan (1985) uznávají, že u dětí mladšího školního věku převládá vnější motivace pomocí známek, odměn a zpětné vazby od učitele, protože tyto děti zatím nevědí, proč by se dané učivo měly chtít učit. Ve zde prezentovaném výzkumu je z tohoto důvodu analyzována výuka v 8. a 9. ročnících základních škol, neboť předpokládám, že se jedná o věk, ve kterém by si žáci mohli postupně uvědomovat vlastní důvody a potřeby učit se a učitelé by jim k tomu mohli vhodně vytvořenými příležitostmi pomáhat.

I přes tento předpoklad je zřejmé, že odměny a tresty jsou ve školách často používány pro motivování žáků. Vnitřně motivovaní jedinci tyto formy zpevnování nepotřebují, ale i jejich motivace se může měnit, slábnout. Z tohoto důvodu je vhodné, aby učitel pravidelně podnikal určité kroky, kterými žákovu vnitřní motivaci zvýší. Hrbáčková (2010, s. 54–55) uvádí příklady takových kroků, např. nabídnutí aktivit, které jsou v souladu s potřebami a zájmy žáků,

aktivit, které jsou pro žáky výzvou, vzbuzují zvědavost a představivost, jsou smysluplné a reálné a poskytují možnost svobodné volby.

1.4.7 Jazykové povědomí

Některé současné teorie učení předkládají tvrzení, že učení se cizímu jazyku musí mít souvislost s existujícími znalostmi a že učící se jedinec si musí být vědom předmětu svého učení. Jedním z představitelů tohoto přístup je Leo van Lier, který charakterizoval jazykové povědomí jako zásadní aspekt učení se cizímu jazyku, který stojí na počátku každého procesu učení se (1996). Van Lier (1996, s. 11) tvrdí, že máme-li se něčemu naučit, je třeba si toho nejprve povšimnout. To znamená zaměřit pozornost a aktivovat mentální energii pro zpracování nového. Toto zpracování zahrnuje spojení toho, co je vnímáno z vnějšího světa, se strukturami, které existují v naší mysli.

Na základě těchto poznatků vytvořil van Lier (1996) model AAA (viz obr. 2), ve kterém písmena A znamenají Awareness (povědomí), Autonomy (autonomie) a Authenticity (autentičnost). Tento model klade důraz na samotný proces učení se raději než na výsledky testů a formální hodnocení a také klade důraz na individualitu učícího se. Cílem tohoto modelu je růst jazykové zdatnosti.



Obrázek 2: Model AAA dle van Liera (1996) – růst jazykové zdatnosti

Povědomí představuje zaměření pozornosti a vědomí na určitý jev, *autentičnost* zde lze chápat jako činy konané svobodně na základě toho, v co daný jedinec věří, a nejdůležitější *autonomie* zahrnuje jak zodpovědnost, tak možnost výběru. V tomto modelu má zásadní roli sociální interakce, která je na obrázku symbolicky znázorněna jako „hnací síla“ celého procesu učení se. Na levé straně jsou znázorněny podmínky nutné pro učení se cizímu jazyku (vnímavost, přístup/účast, procvičování, závazek) a na pravé straně jsou výsledky takového učení (percepce, kognice, zvládnutí jazyka a kreativita). Uprostřed je znázorněn proces učení se, který zahrnuje vystavení se jazyku, zapojení se, jazykový příjem a zdatnost.

V kapitole 1.2.4 byla také zmíněna hypotéza povšimnutí (Schmidt, 2010) v souvislosti s rozvíjením žákovy autonomie; na základě této hypotézy byly také specifikovány indikátory pro aspekt jazykového povědomí (viz kategoriální systém v příloze 1).

V souvislosti s rozvíjením žákova jazykového povědomí je přínosné vést žáky k pochopení, že chyba není negativním projevem, naopak že je důkazem pokroku, který ukazuje, jak žák s učivem experimentuje, riskuje a zkouší, co funguje. Při opravování je mnohem efektivnější, když učitel hledá způsoby, díky kterým by mohli chybu objevit žáci samotní, čímž zvyšují své jazykové povědomí (Scrivener, 2005, s. 298). Tento úhel pohledu ukazuje na úzkou souvislost mezi jazykovým povědomím a žakovou metakognicí. Oba tyto aspekty si kladou za cíl přivést žáka k aktivnímu poznávání a přemýšlení během vlastního procesu učení se.

1.5 Příležitosti k rozvíjení žakovy autonomie

V souvislosti s rozvíjením žakovy autonomie se v provedeném výzkumu zaměřují hlavně na příležitosti, které se objevují ve výuce cizího jazyka a vedou k rozvíjení autonomie. Využití konceptu příležitostí umožňuje posuzovat kvalitativní a kvantitativní charakteristiky výuky na základě potenciálu k učení, který je při výuce žákům poskytnut, a může být dále použit i při zkoumání procesů probíhajících při výuce (McDonell, 1995, s. 305–322). Teoretické východisko, které pojímá vyučování jako vytváření příležitostí k učení (opportunities to learn), bylo uplatněno např. v rámci CVP videostudie (Janík & Najvar, 2008). V CVP videostudiích jsou příležitosti k učení chápány jako výzvy podněcující žáky k tomu, aby se učivem, resp. učebními úlohami zabývali. Příležitosti k učení se projevují v aktivitách žáků a učitele a je možné je pozorovat (tamtéž, s. 20).

Příležitost k učení je zde chápána jako kognitivní či metakognitivní aktivita, do které je jedinec zapojený a která vede k učení (Crabbe, 2007). Crabbe (tamtéž) vymezuje tento pojem v souvislosti s učním obecně a také ve vztahu ke specifickým podmínkám výuky cizích jazyků. Při výuce cizího jazyka rozlišuje několik kategorií příležitostí k učení, např. jazykový vstup a výstup, interakce, zpětná vazba, procvičování, porozumění jazyku a porozumění učení. Crabbe (tamtéž) dále tvrdí, že k dosahování vzdělávacích cílů je nutné iniciovat takový proces, který zahrnuje vhodné příležitosti k učení a možnost jejich využití učiteli a žáky. S ohledem na toto tvrzení je tedy nutné příležitosti chápat nejen jako to, co poskytuje učitel, ale také jako podněty, které vzešly z žákovy iniciativy. Výuka by měla být procesem interakce mezi učitelem a žáky. Příležitosti k učení by proto měly být vytvářeny učitelem a žáky společně, aby docházelo ke skutečnému rozvíjení autonomie a sdílení zodpovědnosti při rozhodování se.

Je třeba vzít také na vědomí, že příležitosti jsou často zkoumány v paradigmatu proces–produkt (Knecht, 2014), tzn. existují příležitosti, které jsou žákům nabídnuty, a příležitosti, které jsou žáky využity. V případě zde prezentovaného provedeného výzkumu, který se zaměřuje na učitele, jde především o poznání, jaké příležitosti učitelé poskytují v procesu učení se a jaké je jejich přesvědčení v souvislosti s rozvíjením autonomie. Není tedy cílem posoudit, zda poskytnuté příležitosti byly žáky využity a k jakým vedly výsledkům, přestože jsem si vědoma, že při zkoumání žákovy autonomie je to velice důležité zjištění, které by mohlo vyústit v pokračování tohoto výzkumu. Ve výzkumu učitele a jím poskytovaných příležitostí a přesvědčení patří první krok na cestě za pochopením problematiky rozvíjení autonomie žáka.

Příležitosti, které učitel žákům k rozvíjení jejich autonomie nabídne, mohou nabývat různých podob. Benson (1995) uvádí možné formy záměrné přípravy žáka k rozvíjení jeho autonomie. Patří sem jednak přímé rady, jak se učit samostatně, ale také metody a materiály, které vedou k osvojování si vhodných učebních strategií, dále utváření jazykového povědomí, integrování učebních dovedností a také rozvíjení schopnosti uvažovat o vlastním učení a reflexe učebního procesu. Hughes (2003) přidává další postupy a přístupy, které také mohou být využity pro záměrné rozvíjení žákovy autonomie. Patří mezi ně problémové či úkolové učení, příležitosti pro sebehodnocení, pro hodnocení vrstevníků a skupinovou práci, využívání různých dohod a smluv pro vyjednávání učení, reflexe pomocí různých deníků a portfolií či aktivity zaměřené na rozvoj kritického myšlení.

Také tyto poznatky byly využity k tvorbě již zmíněného kategoriálního systému, který bude blíže popsán v metodologické části, v kapitole 3.6.1.

1.6 Přesvědčení učitele ohledně žákovy autonomie

Dalším klíčovým pojmem, o který se provedený výzkum opírá, je přesvědčení učitele ohledně žákovy autonomie a jejího rozvíjení. Z mého hlediska je přesvědčení důležitým předpokladem pro rozvíjení žákovy autonomie, neboť toto přesvědčení může odpovídat tomu, jaké příležitosti jsou poskytovány k jejímu rozvíjení a jaké povahy z hlediska rozvíjení autonomie vyučovací hodiny nabývají.

V první řadě je důležité vymezit samotný pojem přesvědčení učitele a objasnit důvod, proč jsem zvolila právě tento pojem. Dále bych chtěla konkrétněji poukázat na to, na kterou oblast učitelova přesvědčení se zaměřuji a jak toto přesvědčení může ovlivňovat výuku a učitelovo jednání.

Při výběru pojmu učitelovo přesvědčení jsem vycházela z anglosaského kontextu, kde se velmi hojně používá spojení *teacher beliefs*, které se často překládá právě jako učitelovo přesvědčení. Tento český ekvivalent je v publikaci používán, neboť souvisí s tím, že provedený výzkum se orientuje na výuku anglického jazyka a převážná část použité odborné literatury také vychází z anglosaského prostředí. Nejprve se zaměřím na koncept učitelova přesvědčení obecně v zahraničním i českém kontextu a poté konkrétně na pozici přesvědčení učitele ve výuce anglického jazyka.

1.6.1 Přesvědčení učitele v zahraničním kontextu

V zahraničním kontextu (chronologicky řazeno např. Rokeach, 1968; Nespor, 1987; Clark, 1988; Cole, 1989; Pintrich, 1990; Pajares, 1992) má výzkum zabývající se přesvědčením učitele dlouholetou tradici a mnozí výzkumníci upozorňují, že zkoumání učitelova přesvědčení může přinést nové pohledy na chápání učitelova jednání při výuce a toto porozumění může dále sloužit ke zlepšení profesionální přípravy i běžné praxe učitelů.

Nejprve je důležité odlišit přesvědčení od znalostí. Nespor (1987) tvrdí, že přesvědčení má větší afektivní a evaluativní potenciál než znalost, je méně flexibilní a dynamické a odolnější vůči změnám. Upozorňuje také na vliv dřívějších zkušeností nebo přístupu učitele, který se mohl stát inspirací a svým jednáním ovlivnit i přesvědčení studenta, budoucího učitele (s. 320). Jiný výzkumník (Ernest, 1989, citováno dle Pajares, 1992, s. 310)

se zabýval vlivem znalostí učitele matematiky na výuku a došel k závěru, že ačkoliv dva učitelé měli podobné znalosti, jejich vyučovací styl se lišil, a zdůraznil vliv přesvědčení na chápání a předpovídání učitelových rozhodnutí. Pajares (1992) hovoří o náročnosti jasného vymezení toho, co vše přesvědčení představuje, ale jako společný rys definicí přesvědčení uvádí, že přesvědčení je založeno na hodnocení a úsudku, zatímco znalost je založena na objektivním faktu (s. 313). Také podotýká, že přesvědčení má při plánování výuky či při rozhodování větší vliv než znalosti.

Rokeach (1968) definoval přesvědčení jako jednoduchá vědomá či nevědomá tvrzení, která můžeme vyvodit z toho, co člověk říká nebo dělá a před kterými může následovat fráze: Věřím, že... (s. 113). Dále tvrdí, že přesvědčení může být deskriptivní, hodnotící nebo preskriptivní. Každé přesvědčení zahrnuje kognitivní složku, která obsahuje znalosti, afektivní složku, která souvisí s emocemi, a behaviorální složku, která ovlivňuje jednání. Tento výzkumník také upozorňuje na to, že přesvědčení nemůže být přímo pozorováno či měřeno, ale že by mělo být vyvozováno z toho, co lidé říkají, zamýšlejí a dělají. Tento postup byl využit i při koncipování vlastního výzkumu, neboť přesvědčení učitele je vyvozováno na základě rozhovorů a pozorování vyučovacích hodin.

Učitelovo přesvědčení může být také charakterizováno jako soubor učitelova chápání vyučování a učení se, názorů a myšlenek, o kterých si myslí, že jsou správné (Richardson, 1996, s. 103). K tomuto vymezení se přikláním v této publikaci. Richardson dále uvádí, že přesvědčení plní dvě funkce, jednak slouží k zaměření pozornosti, pomáhá organizovat znalosti, jednak má vliv na rozhodování, jednání a způsoby interakce se žáky.

Jak tvrdí Borg a Al-Busaidi (2012), přesvědčení může do určité míry ovlivňovat učitelovo jednání při výuce a následkem toho i příležitosti, kterých se žákům dostává, ať už k učení obecně nebo v tomto případě k rozvíjení autonomie. Z toho je patrný úzký vztah mezi tím, jak učitelé chápou autonomii, zda věří v její důležitost, jak vnímají příležitosti k jejímu rozvíjení, případně co jim v rozvíjení brání, a mezi tím, jak reálně vypadá jejich výuka. Učitelovo přesvědčení prochází dlouhým vývojem, který začíná již v období, kdy byl sám učitel žákem či studentem a z tohoto důvodu je také důležité klást nároky na fakulty připravující budoucí učitele, protože mají potenciál pozitivně ovlivnit přesvědčení budoucího učitele. V tomto výzkumu (viz kapitola 3 a podrobněji kapitola 3.4) se ale soustředím na učitele anglického jazyka s alespoň tříletou praxí, abych získala představu o současné výukové praxi na vybraných školách.

1.6.2 Přesvědčení učitele v českém kontextu

V českém kontextu se objevují různá označení pro přesvědčení učitele, která se částečně překrývají, ale zároveň se liší v šíři svého pojetí. Mezi nejčastěji uváděné pojmy patří subjektivní teorie učitelů (Švec, 2014), pedagogické myšlení (Průcha, 2009) a učitelovo pojetí výuky (Mareš et al., 1996).

Začněme od pojmu, který se jeví jako nadřazený, obecnější než zbývající. Tímto termínem je myšleno pedagogické myšlení učitelů zahrnující subjektivní teorie, učitelovo vědomí, učitelovo pojetí výuky a učitelovo myšlení (Průcha, 2009).

Subjektivní teorie učitelů, někdy také nazvané implicitní teorie, představují komplexní proměnnou, jež zahrnuje učitelovy názory, postoje, přesvědčení a emoce vztahující se k výuce (Švec, 2014). Tento souhrn ovlivňuje učitelovo jednání při výuce, což má následně vliv na kvalitu vyučování i učení (Koubek & Janík, 2015). Janík (2003, s. 3) shrnul poznatky o charakteristice subjektivních teorií nashromážděných v různých výzkumech do následující podoby. Subjektivní teorie jsou konstrukty, které řídí jednání, pomáhají učitelům jednat v pedagogických situacích, jsou implicitní, tedy neuvědomované, obtížně verbalizované, stabilní a odolné vůči změně.

Třetím, pravděpodobně nejčastěji používaným pojmem, je učitelovo pojetí výuky. Toto pojetí představuje „základ pro učitelovo uvažování o pedagogické skutečnosti i pro jeho pedagogické jednání“ (Mareš et al., 1996, s. 12). Dle slov autorů plní učitelovo pojetí výuky řadu funkcí (např. projektivní, selektivní, motivační, ...), vyznačuje se řadou vlastností (např. je implicitní, subjektivní, spontánní, relativně neuvědomované, ...) a může se zaměřovat na různé složky učitelova pojetí výuky (např. pojetí cílů, pojetí organizačních forem, pojetí učitelské role atd.). Švec (2003) předpokládá, že učitelovo pojetí výuky vyjadřuje záměr učitele vyučovat určitým způsobem a že vyrůstá z implicitních znalostí a představuje zobecnění pedagogických zkušeností.

Na vymezení pojmu přesvědčení učitele se v českém kontextu podíleli Straková a kol.(2014) či Stuchlíková (2005). Uvedení autoři přichází s pojetím učitelova přesvědčení jako „osobitého souboru určitého typu znalostí, prožitků, zkušeností a postojů, který zásadním způsobem ovlivňuje činnost učitele“ (Straková et al., 2014, s. 36).

Janík (2003) a Švec (2003) předkládají návrhy, jak se subjektivními teoriemi či implicitními znalostmi pracovat během přípravy studentů

učitelství. Toto považuji za velmi důležitou oblast zájmu výzkumníků, neboť, jak bylo uvedeno výše, subjektivní teorie či přesvědčení se utváří již v raném dětství a jsou ovlivňovány zkušenostmi žáků při studiu, a proto je důležité se na jejich rozvíjení zaměřit během vysokoškolské přípravy budoucích učitelů. Janík (2003) považuje za důležitou konstruktivisticky orientovanou přípravu učitelů, v jejímž jádru spočívá reflexe. Cílem této reflexe je zvýšit učitelovo povědomí o implicitních procesech. Dále je třeba získat odborné znalosti, rozšířit tak strukturu subjektivních teorií a ty následně převést do praxe. Podobně Švec (2003) zdůrazňuje význam sebereflexe a sdílení znalostí a zkušeností studentů s učiteli.

1.6.3 Přesvědčení učitele v kontextu výuky anglického jazyka

V předchozích podkapitolách byl vymezen kontext provedeného výzkumu, kterým je výuka anglického jazyka na druhém stupni základní školy, a také klíčové pojmy reprezentující dvě výzkumná šetření – autonomie žáka a přesvědčení učitele. Z uvedené odborné literatury je zřejmé, jak jsou pojmy autonomie žáka a přesvědčení učitele chápány v rámci tohoto výzkumu. Nyní bych chtěla poukázat na to, že takto zaměřený výzkum má své místo ve výzkumech učitelova přesvědčení prováděných v rámci výuky anglického jazyka.

Simon Borg (2003) provedl přehledovou studii zaměřenou na učitelovu kognici o výuce anglického jazyka. Za kognici považuje vše, co si učitelé myslí, vědí a v co věří ve vztahu k tomu, co dělají při výuce cizího jazyka. Pojem kognice chápe autor jako nadřazený rozličným pojmenováním podobných konceptů, např. přesvědčení, implicitní teorie, osobní teorie, koncepce, pohledy atd. Ve své přehledové kapitole analyzuje 64 studií z let 1976–2002, které se zabývají kognicí učitele při výuce anglického jazyka. 29 z těchto studií se zabývá konkrétní kurikulární oblastí (např. gramatika či dovednost číst) a zbytek studií se zaměřuje na obecnější procesy, jako např. plánování učení či rozhodování. Studie na základě zaměření dělí do tří skupin: (1) kognice a předchozí učební zkušenost, (2) kognice a příprava na učitelskou profesi, (3) kognice a praxe ve školní třídě. Výzkum prezentovaný v této publikaci spadá převážně do poslední jmenované skupiny. Na základě studia výzkumných zpráv Borg (2003) potvrzuje, že učitelova kognice a jednání při výuce jsou ve vzájemném vztahu a že při zkoumání kognice je třeba se zaměřovat i na to, co se reálně odehrává ve třídě. Tento přístup byl uplatněn i v mém provedeném výzkumu.

Dalším badatelem zabývající se učitelovým přesvědčením je Melvin Borg (2001), který vymezuje čtyři hlavní obecné oblasti, na které se soustředí výzkumy týkající se učitelova přesvědčení v kontextu výuky anglického jazyka. Jedná se o přesvědčení ohledně (1) vyučování, učení a učících se jedinců, (2) učiva, (3) osobnosti učitele, (4) a role učitele. Výzkum v této publikaci spadá převážně do první oblasti zájmu s mírnými přesahy i do ostatních oblastí.

Podobně také Calderhead (1996, citováno dle Zheng, 2009, s. 75) uvedl pět hlavních oblastí, na které se výzkumy učitelova přesvědčení zaměřují a o kterých mají učitelé pevná přesvědčení. Mezi tyto oblasti patří (1) přesvědčení o učících se jedincích a procesu učení, (2) o vyučování, (3) o předmětu, (4) o učení se, jak vyučovat, a (5) o sobě samém a roli učitele. I v případě této klasifikace patří zde prezentovaný výzkum především do první oblasti s přesahy do dalších oblastí.

Přesvědčení učitelů ohledně žáků má vliv na jejich jednání ve třídě a na vztah se žáky. Pro výuku rozvíjející autonomii je důležité, aby učitelé byli přesvědčeni, že všichni žáci mohou činit pokroky, že je důležité respektovat jejich individuální potřeby a že s nimi mohou spolupracovat a sdílet zodpovědnost (Xu, 2012). Přesvědčení učitele o tom, jak se učit, má vliv na vše, co učitel při hodině vykonává, ať se to týká spontánních situací nebo zvyků daného učitele – za vším může v pozadí stát jeho přesvědčení. Pouze pokud učitel ví, jak probíhá učení, může mít jasnou představu o učebních výsledcích, které si mají jeho žáci osvojit. Následující citace (Marion Williams et al., 1997, citováno dle Xu, 2012, s. 1399) poskytuje konkrétnější příklad tohoto tvrzení.

„Pokud je naším cílem naučit dostatek jazykových znalostí ke složení zkoušky, potom toto bude mít významné implikace pro způsob, jakým učíme. Pokud, na druhou stranu, vidíme v učení se novému jazyku celoživotní proces s mnohem širšími sociálními, kulturními a vzdělávacími implikacemi, potom zvolíme velmi odlišný přístup k výuce.“ (vlastní překlad)

1.7 Shrnutí teoretické části – vlastní vymezení žákovy autonomie

Cílem teoretické kapitoly bylo představit teoretická východiska, na kterých je založen vlastní výzkum, poskytnout pohled na historický vývoj klíčových pojmů a vymezit základní koncepty v rovině didaktiky cizích jazyků. Tento teoretický přehled sloužil také k vlastnímu vymezení žákovy autonomie a k nalezení odpovědí na dvě teoretické výzkumné otázky stanovené v rámci

výzkumu, které jsou níže prezentovány. Díky tomu je možné konstatovat, že bylo dosaženo teoretických výzkumných cílů. Mezi tyto cíle patřila snaha identifikovat a klasifikovat základní aspekty žákovy autonomie a stanovit na základě této identifikace indikátory příležitostí, při kterých dochází k rozvíjení žákovy autonomie (s. 59).

Nejprve byla autonomie učícího se jedince představena v obecné rovině a bylo poukázáno, že na autonomii lze nahlížet z pohledu různých oborů (pedagogika, psychologie, filozofie). Byl také nastíněn historický vývoj pojetí autonomie a směry jako humanistická psychologie a konstruktivismus, které se podílely na formování tohoto pojetí. Dále byla autonomie učícího se jedince představena v rámci didaktiky cizích jazyků. Byli uvedeni hlavní autoři, kteří se pokusili autonomii definovat, a také byl poskytnut historický přehled toho, jak se měnilo vnímání autonomie při výuce cizích jazyků během vývoje od 60. let 20. století. Dále bylo téma autonomie reflektováno v metodách a přístupech používaných ve výuce cizích jazyků a také v teoriích osvojování cizího jazyka. V další části byly prezentovány způsoby, jak lze autonomii učícího se jedince rozvíjet při výuce a na které aspekty autonomie je důležité se zaměřit. Tyto poznatky pomohly charakterizovat příležitosti, jež může učitel pro rozvíjení autonomie učících se poskytovat. Rovněž zde byl objasněn koncept příležitostí a bylo zdůvodněno, že mojí snahou je zaměřit se na učitele a příležitosti, které ve výuce poskytuje, neboť v tom spatřuji prvotní krok zkoumání žákovy autonomie. Velmi úzce s tím souvisí učitelovo přesvědčení, které bylo nejprve diskutováno v obecné rovině v zahraničním i českém kontextu a poté byla specifikována pozice učitelova přesvědčení při výuce anglického jazyka.

Abych se mohla ve svém výzkumu zabývat poskytnutými příležitostmi k rozvíjení žákovy autonomie a učitelovým přesvědčením o této problematice, bylo nutné dospět k vlastnímu vymezení žákovy autonomie. Nejprve představím postup při vytváření vlastního vymezení žákovy autonomie dle Tassinariové (2012), který byl v mnohém shodný s mým vlastním postupem.

Tassinariová (2012) na základě kritické analýzy existujících definic autonomie identifikovala její klíčové komponenty a jejich popis. Autonomii definuje následujícím způsobem:

„Autonomie učícího se jedince je meta-způsobnost převzít řízení svého učebního procesu v různé míře a různými způsoby v závislosti na učební situaci. Autonomie učícího se jedince je komplexní konstrukt, konstrukt

konstruktů zahrnující rozmanité dimenze a komponenty.“ (tamtéž, s. 28, vlastní překlad)

Mezi tyto komponenty patří dle Tassinariové (tamtéž) kognitivní a metakognitivní komponenty (kognitivní a metakognitivní znalost, povědomí a přesvědčení), afektivní a motivační komponenty (pocity, ochota, motivace), komponenty orientované na aktivitu (action-oriented components) (dovednosti, učební chování, rozhodnutí) a sociální komponenty (učení se se spolužáky, učitelem).

Na základě toho vytvořila Tassinariová ve své disertační práci dynamický model žákovy autonomie (tamtéž, s. 29). Tento model je postaven na její definici autonomie a patří k němu i popisy kompetencí a dovedností učícího se jedince. Tento model slouží pro sebehodnocení vlastní autonomie. Cílem tohoto hodnocení není změření úrovně autonomie, ale spíše zvýšení povědomí učícího se jedince o vlastním učebním procesu a jeho reflexe. Tohoto cíle bylo dosaženo, jak potvrzují její vlastní studenti (tamtéž, s. 37). Popisy kompetencí nejsou dle slov autorky vyčerpávající, ale spíše poukazují na široké spektrum kompetencí, o kterých by měli učící se jedinci přemýšlet, aby zvyšovali své povědomí o tom, na co se zaměřit při rozvíjení své autonomie.

Přístup Tassinariové (2012) má některé shodné prvky s mým vlastním postupem, i když se důvody pro vytváření definice autonomie učícího se jedince liší. Mezi společné prvky patří kritická analýza existujících definic, např. od Holce (1981), Dickinsona (1995), Littla (1991), Littlewooda (1996, 1999) a Bensona (2001), dále vytvoření vlastního chápání autonomie s jednotlivými komponenty či aspekty a jejich detailní popis. Cílem Tassinariové bylo vytvořit model autonomie, který bude sloužit jejím studentům k sebehodnocení vlastní autonomie a zvyšování povědomí o vlastním učebním procesu. Cílem mého výzkumu je nahlédnout v rámci výuky anglického jazyka na příležitosti k rozvíjení žákovy autonomie, které poskytují učitelé. Vymezení autonomie, ke kterému jsem na základě odborné literatury dospěla, by bylo možné použít pro další účely, které jsou diskutovány v závěrečné kapitole a které mohou najít inspiraci právě v přístupu Tassinariové (2012).

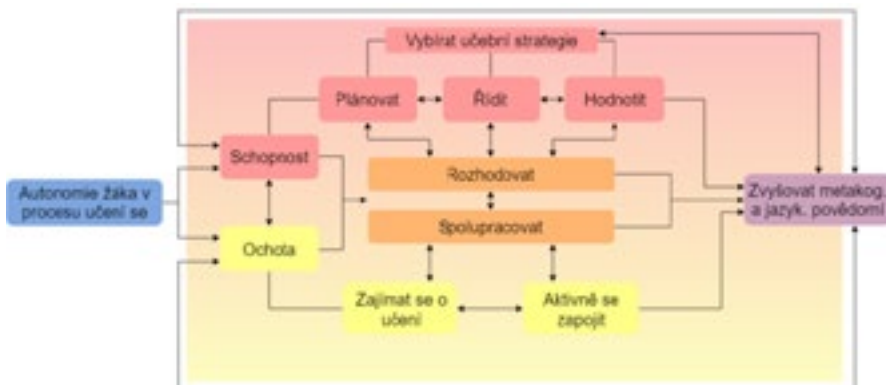
Studium uvedené teoretické literatury, různé definice autonomie učících se jedinců, které zde byly prezentovány, přehled aspektů autonomie a jejich vymezení ukázaly, že *autonomie* je multidimenzionální pojem, na který lze nahlížet z různých úhlů pohledu. Na základě zde uvedené literatury (např. např. Benson, 2001; Borg & Al-Busaidi, 2012; Deci & Ryan, 1985; Dickinson, 1995; Hrbáčková, 2010; Janíková, 2007; Lier, 1996; Littlewood,

1996; Nunan, 1996, 2003; Oxford, 1990; Peters, 1997; Scharle & Szabó, 2000; Stefanou et al., 2004; Weimer, 2002) a vytvořeného přehledu aspektů žákovy autonomie jsem pro účely zde prezentovaného výzkumu vytvořila vlastní pojetí autonomie žáka. Vytvořený přehled aspektů žákovy autonomie, jejichž rozvíjení přispívá k rozvíjení žákovy autonomie, sloužil jako základ pro koncipování kategoriálního systému (viz příloha 1), jenž byl dále využit pro tvorbu pozorovacího archu sloužícího k zaznamenávání příležitostí k rozvíjení autonomie při výuce anglického jazyka. V tomto výzkumu je autonomie žáka chápána jako **schopnost a ochota jedince své učení plánovat, řídit a hodnotit, záměrně vybírat pro učení vhodné učební strategie, činit rozhodnutí ohledně učení a nést za tato rozhodnutí zodpovědnost, aktivně se podílet na procesu učení, zvyšovat své metakognitivní i jazykové povědomí a jednat na základě vnitřní motivace a opravdového zájmu o učení.**

Na tomto místě je také důležité podotknout, že jsem se snažila o komplexní pojetí autonomie žáka a že jsem si vědoma dvou klíčových rovin, které se v tomto pojetí a následné analýze prolínají, konkrétně roviny výchovné (volba, svoboda, zodpovědnost) a vzdělávací (aktivní účast na podobě výuky a utváření učebního prostředí). Na průniku těchto dvou rovin autonomie se nachází ústřední aspekt autonomie, kterým je metakognice (může být chápána jako podmínka zodpovědného rozhodování či jako podmínka zlepšení kvality učení se). Cílem rozvíjení žákovy autonomie ve školním prostředí nicméně není dosažení ideálu osobní autonomie ve výchovné rovině, kdy jedinec jedná samostatně a zodpovědně na základě vlastních rozhodnutí, ale učitelovy snahy by měly směřovat spíše k důrazu na žákovo zapojení se a aktivní účast v procesu učení (vzdělávací rovina), které jsou posléze užitečné pro rozvíjení žákovy osobní autonomie a pro efektivnější učení. V souladu s dalšími odborníky na tuto problematiku (Benson, 2001; Little, 1995; Vygotsky, 1978) považuji pro rozvíjení žákovy autonomie za klíčovou spolupráci a sociální interakci s ostatními žáky a/nebo s učitelem.

Na základě vlastního vymezení žákovy autonomie jsem vytvořila grafické znázornění tohoto vymezení (viz obr. 3), které zahrnuje hlavní dimenze žákových schopností a ochoty. Jsou vyjádřeny slovesy, aby byla patrná orientace na proces učení se. Není zde hierarchie ve smyslu nadřazených dimenzí, všechny dimenze jsou pro autonomii důležité a vzájemně se ovlivňují, jak je naznačeno šipkami. Rozlišení těchto dimenzí je spíše teoretické, v reálné výuce jsou vzájemně propojené. Každá dimenze může ovlivňovat další a při rozvíjení žákovy autonomie je možné začínat u jakékoli dimenze v závislosti

na tom, na co se učitel při výuce chce zaměřit. Tato dynamičnost poskytuje důkaz o komplexnosti žákovy autonomie.



Obrázek 3: Grafické znázornění vlastního pojetí žákovy autonomie

2

Přehled dosavadního stavu poznání

V této kapitole je poskytnut přehled o empirických studiích provedených v oblasti autonomie učícího se jedince ve výuce cizích jazyků a role učitelova přesvědčení vztahujícího se k této autonomii a je poukázáno na stav řešené problematiky v této oblasti v zahraničí i v českém kontextu. Mezi hlavní cíle kapitoly patří zmapovat zaměření výzkumů zabývajících se touto problematikou, ukázat, jakým způsobem lze ke zkoumání autonomie žáka přistupovat, zařadit téma výzkumu do širšího výzkumného pole na základě analýzy problému a poukázat na oblasti, které nebyly zatím dostatečně prozkoumány.

V rámci této přehledové studie jsou nejprve stručně nastíněny možné směry, kterými se pedagogický výzkum orientuje v zahraničí i v českém kontextu, což by mělo představit tento výzkumný problém v jeho relativní celistvosti. Poté jsou podrobněji rozebrány výzkumy, které se nejvíce přibližují mému tématu, a jsou tedy považovány za nejdůležitější pro pochopení zkoumané problematiky. Přehledová kapitola je rozčleněna na podkapitoly, které se zabývají výzkumy týkajícími se jak tématu autonomie žáka v cizojazyčné výuce, tak rolí učitelova přesvědčení týkajícího se autonomie žáka a jejího rozvíjení.

Vědecký zájem o téma autonomie učících se jedinců trvá více než 40 let a za tu dobu bylo provedeno velké množství výzkumů na toto téma. Tyto výzkumy sledují různé cíle a odlišují se výzkumnými problémy, výzkumnými metodami, vzorkem atd., a proto bylo nutné zvolit si kritéria pro zahrnutí výzkumných studií do tohoto přehledu. Hlavním kritériem pro výběr výzkumných studií byla tematická spojitost s hlavními cíli výzkumu, tedy zaměření na rozvíjení autonomie žáka v rámci cizojazyčné výuky, dále pak empirický charakter studií a stáří studií maximálně 20 let. Dalším vhodným kritériem by byl stupeň školy, kde je autonomie rozvíjena. Provedený výzkum se zabývá výukou anglického jazyka na 2. stupni ZŠ, ale protože studií zabývajících se žáky této věkové skupiny je malé množství a většina studií se zaměřuje na vysokoškolské studenty, toto kritérium nemohlo být

plně upřednostněno, a proto jsou zde představeny studie zabývající se jak vysokoškolskými studenty, tak žáky sekundárních škol.

2.1 Výzkumy zaměřené na autonomii učícího se jedince

Velké množství výzkumů se zabývá tím, jaký vliv má záměrná příprava (learner training) učícího se jedince na rozvoj autonomie (Wei, 2008; Yang, 1998) a jaké příležitosti jsou poskytovány k jejímu rozvíjení, převážně u vysokoškolských studentů (Chuk, 2004; Fuchs, Hauck, & Müller-Hartmann, 2012; Ho & Crookall, 1995; Jing, 2006). V rámci těchto výzkumů studenti navštěvují různé kurzy anglického jazyka, ve kterých je záměrně upraveno prostředí tak, aby k rozvíjení autonomie cíleně docházelo. Rozvíjení autonomie je zde chápáno převážně jako zvyšování povědomí o učebním procesu, metakognice, využívání technologií a online nástrojů, reflexe a sebehodnocení, poskytování příležitostí k rozhodování ohledně učení, plánování, monitorování a hodnocení učebního procesu.

Mezi další témata výzkumu patří spojitost autonomie a dalšího aspektu. Tímto aspektem je např. role učitele v autonomní výuce a jeho vlastní autonomie (Little, 1995), možnosti začleňování autonomie do oblasti komunikační výuky a přístupů zaměřených na učícího se jedince (Breen & Mann, 1997; Nunan 1996), učební strategie vhodné pro rozvoj autonomie (Gholami & Biria, 2013; Oxford, 1990; Wenden, 1991; White, 1995), vztah autonomie a učebních stylů (Nematipour, 2012) nebo spojitost autonomie a sebehodnocení a využití portfolií (Kohonen, 2006) či vztah autonomie a motivace žáka (Dickinson, 1995).

Existují také výzkumy, které využívají nástroje vytvořené specificky pro měření míry rozvoje autonomie u učících se jedinců. Nicméně, je nutno podotknout, že měření stupně rozvoje autonomie patří mezi složitá a kontroverzní témata, neboť autonomie žáka představuje multidimenzionální konstrukt, který je ovlivněn řadou proměnných a je rozvíjen postupně (Benson, 2001). Mezi autory těchto nástrojů patří např. Guglielminová (1978) a její Self-Directed Learning Readiness Scale, Horwitzová (1987) a její Beliefs about Language Learning Inventory (BALLI) pro měření přesvědčení žáků a učitelů ohledně učení se cizího jazyku, Cotterallová (1995), která se také zabývala přesvědčením žáků, ale zaměřeným na jejich připravenost k autonomii, a dále Oxfordová (1990) a její nástroj Strategy Inventory for Language Learning (SILL) pro měření užívání učebních strategií. Všechny tyto nástroje se zaměřují pouze na některé aspekty autonomie žáka. Pro celistvější pohled na rozvoj autonomie u žáků byly použity různé hodnotící škály; za zmínku

stojí např. Laiová (2001), která popisuje vývoj dvou hodnoticích škál týkajících se procesu řízení učení a sebeřízení, nebo Champagne a kol. (2001) a jejich akční výzkum zkoumající rozvoj autonomie kvalitativní analýzou portfolií, pozorování a rozhovorů.

Roste také počet výzkumů, které se zabývají připraveností učících se jedinců na autonomní učení a zkoumají jeden z indikátorů této připravenosti, kterým je jejich přesvědčení ohledně vlastní autonomie (Cotterall, 1995; Hadi, 2012; Kalaja, 2003; Kashefian-Naeeni & Riazi, 2011; Kocak, 2003; Rungwaraphong, 2012; Sim, 2007; White, 1999). Je nutné podotknout, že se zkoumá nejen přesvědčení učících se jedinců, ale stále více i přesvědčení samotných učitelů ohledně autonomie žáka, protože jak výzkumná zjištění ukazují, toto učitelovo přesvědčení má vliv na to, zda učitel při výuce autonomii rozvíjí (jak bylo předloženo např. v následujících výzkumech: Al-Asmari, 2013; Balçikanlı 2010; Borg & Al-Busaidi, 2012; Burk & Fry, 1997; Camilleri, 1997; Joshi, 2011), či zda přesvědčení učitelů v poskytování příležitosti k rozvíjení autonomie žáka brání (Nakata, 2011).

V českém kontextu se výzkumem autonomie žáka v rámci výuky cizích jazyků zabývá Janíková (2005, 2006, 2007), učebními strategiemi Vlčková (2005), Hrozková (2013) či Hovořáková (2017), využitím sebehodnocení pomocí Evropského jazykového portfolia Brychová (2006), možnostmi začleňování prvků autonomie do výuky cizího jazyka Holúbeková (2006) a výukové formy rozvíjející autonomii a jejich četnost ve výuce zkoumaly Janíková a Vlčková (2006).

Z uvedeného přehledu vyplývá, že výzkumů podobně zaměřených jako výzkum prezentovaný v této publikaci je v českém kontextu zatím málo, a tudíž tento výzkum může pomoci zaplnit prázdné místo ve výzkumném poli. Nyní představím několik výzkumů, které byly vybrány na základě kritérií zmíněných v úvodu této kapitoly a které jsou relevantní pro pochopení zkoumané problematiky.

Výzkumy, jejichž cílem je prozkoumat příležitosti k rozvíjení a podpoře autonomie, se často zakládají na metodě experimentu, v rámci kterého existuje skupina experimentální, ve které je příležitostí k rozvíjení autonomie poskytnuto cíleně velké množství, a skupina kontrolní. Druhou častou možností výzkumu je vytvoření takového kurzu, který se zaměřuje na rozvíjení autonomie. Po určité době je pomocí pozorování, dotazníků, rozhovorů, analýzy dokumentů, deníků či portfolií nebo didaktického testu zjišťováno, jakých rozdílů dané dvě skupiny dosahují (např. Holúbeková, 2006; Wei, 2008; White, 1995) nebo zda došlo k rozvoji autonomního chování u učících se jedinců (např. Fuchs, Hauck, & Müller-Hartmann, 2012; Ho & Crookall,

1995; Gholami & Biria, 2013; Yang, 1998). Pro ilustraci takového experimentu uvádím výzkum Holúbekové (2006). Během svého experimentu zkoumala zavádění prvků autonomního učení v rámci experimentální skupiny, ve které byli studenti vedeni k učení se o svém učení, k sebehodnocení, k uvědomění si svých potřeb, učebních stylů a strategií, vedení si jazykového portfolia a větší zodpovědnosti za vlastní učení. Kontrolní skupina postupovala podle učebního plánu, který byl založený na obsahu učebnice, a veškeré aktivity a rozhodnutí byly ponechány na učiteli, který zde vystupoval jako hlavní zdroj informací a organizátor. Výzkumu se zúčastnilo 75 vysokoškolských studentů. Výsledky experimentální skupiny byly po půl roce porovnány s výsledky kontrolní skupiny a bylo zjištěno, že rozdíly ve výsledcích didaktického testu mezi oběma skupinami nebyly statisticky signifikantní. Pravděpodobným důvodem vysvětlujícím tento fakt je novost přístupu, poměrně krátké trvání experimentu a změněné role učitele a žáků. Pozitivním zjištěním je nicméně skutečnost, že v experimentální skupině došlo ke zlepšení efektivity řízení vlastního učení, sebehodnocení, používání škály učebních strategií a stanovování cílů.

Cílem zde překládaného výzkumu ale není pozorování příležitosti k rozvíjení autonomie po záměrné přípravě a zavádění přístupu zaměřeného na rozvoj autonomie, ale pozorování edukační reality v prostředí současných škol. Pilotní fázi podobně zaměřeného výzkumu provedly Janíková a Vlčková (2006). Záměrem jejich výzkumu bylo zjistit, jaké jsou základní organizační výukové formy cizojazyčné výuky a jaké typy učiva se vyskytují v daných výukových formách jakožto jeden z faktorů rozvíjení autonomního učení žáků. Autorky si stanovily sledované proměnné, mezi které patřily základní výukové formy a oblasti učiva, a na jejich základě vytvořily observační kategorie. Poté provedly strukturované pozorování během 116 vyučovacích hodin, které bylo analyzováno a kvantitativně vyhodnoceno. Do záznamového archu byly zaznamenávány četnosti výskytu forem a výskyt určitého typu učiva či příležitosti pro rozvíjení určité dovednosti. Získané výsledky mají deskriptivní charakter a ukazují, že frontální výuka má ve výuce stále nejvyšší zastoupení, nejčastější fází výuky je procvičování, nejčastěji je využíváno psaní, ale nejedná se o rozvíjení vlastní dovednosti psaní, ale spíše je používáno jako prostředek k nácvičku jazyka, velmi častým typem učiva je osvojování gramatiky a slovní zásoby. Samy autorky ale upozorňují na pilotní charakter výzkumu a naznačují nutnost dalších výzkumů.

Zkoumání příležitostí k rozvíjení autonomie v kontextu cizojazyčné výuky se často provádí mezi vysokoškolskými studenty (viz Sert, 2006, který zkoumal množství příležitostí k rozvíjení autonomie studentů navštěvujících

tří různých kurzy angličtiny na turecké univerzitě a dovednost těchto studentů stanovit si vlastní cíle a plánovat učení). Jen menší množství výzkumů se zabývá žáky základních škol. Většina takových výzkumů má deskriptivní charakter a odráží zkušenosti výzkumníků či učitelů. Mezi tyto studie patří např. studie Damové (2000) a Legenhausena (2000), Thomsenové (2000, citováno dle Turloiu & Stefánsdóttir, 2011) či Dunneho (2013).

Leni Damová a její výuka jsou označovány jako jedny z nejúspěšnějších příkladů rozvíjení autonomie v cizojazyčném kontextu. Damová (2000) a Legenhausen (2000) uskutečnili řadu výzkumů v rámci projektu LAALE (*Language Acquisition in an Autonomous Learning Environment*), který se zabýval rozvíjením autonomie u žáků v rámci primárního vzdělávání v Dánsku a jejich jazykovou kompetencí od 5. do 9. ročníku. Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, zda je autonomní učení efektivní a zda příznivě ovlivňuje rozvoj jazykové kompetence. Výsledky skupiny žáků, kde byla autonomie rozvíjena, byly porovnávány s druhou skupinou, která postupovala podle tradičního modelu výuky založeného na práci s učebnicí (tuto skupinu ale není možné označit za kontrolní, nejednalo se o experiment, neboť k tomu nebyly vytvořeny jasné podmínky). Tento výzkum potvrdil pozitivní vliv autonomního učení, neboť žáci ze třídy s autonomním přístupem byli schopni lépe pracovat s naučenými slovíčky, uměli jazyk používat kreativněji, i když jejich gramatická znalost byla slabší než u druhé skupiny. Také se méně obávali experimentování s jazykem a díky příležitostem využívat jazyk přirozeně byli schopni zlepšit svou jazykovou kompetenci rychleji. Tento výzkum byl zařazen do přehledové kapitoly, aby poukázal na možnost rozvíjení autonomie již od raného věku, a také ukazuje, že rozvíjení žákovy autonomie pozitivně ovlivňuje proces učení se cizímu jazyku.

Dunne (2013) provedl s žáky primárního stupně vzdělávání v Irsku výzkum, jehož cílem bylo zjistit, zda intervence ve výuce orientovaná na využití individuálních vzdělávacích plánů a portfolií může motivovat žáky k tomu, aby zlepšili svou dovednost interakce s ostatními a naučili se chápat učební proces. Intervenci zde představovalo záměrné rozvíjení autonomie žáků. Výzkum trval 12 školních týdnů, během kterých probíhalo nejprve pozorování zaměřené na pracovní návyky žáků, jejich učební styly a strategie, role a skupinovou práci, a poté dva intervenční cykly. Právě prvotní pozorování situace ve třídě představuje styčný bod s cílem zde prezentovaného výzkumu. Během pozorování bylo odhaleno, že preferovaným učebním stylem je kinestetický, že žáci se rádi učí prováděním činností a interakcí s ostatními a že jejich schopnost činit rozhodnutí ohledně svého učení je poměrně slabá, stejně jako dovednost sebereflexe, která se ale

ke konci pozorování zlepšovala. Během intervenčních cyklů byly použity individuální vzdělávací plány, které obsahovaly aktivity zaměřené na cíle a kritéria pro hodnocení vlastního učení i učení ostatních, skupinovou práci a cvičení podporující mezipředmětové vztahy. Výsledky výzkumu jsou zaměřeny hlavně na následující oblasti – učební styly, plánování, hodnocení a názory učitelů. Žáci dali najevo svůj nezáměr o psané plánování a hodnocení, vyplňování individuálních vzdělávacích plánů jim přišlo nudné nebo neefektivní, ale naučili se chápat důležitost plánování, které jim vyhovovalo v ústní formě během skupinové práce, a také rozvinuli své metakognitivní povědomí. Dunne na závěr shrnuje, že rozvíjení žákovy autonomie je dlouhý a složitý proces, který přináší řadu překážek a výzev, a tvrdí, že proto byl během intervenčního výzkumu učiněn jen částečný pokrok, ale zároveň vydvihuje to, že žáci si začali být více vědomi procesu učení se.

2.2 Výzkumy zaměřené na učitelovo přesvědčení ohledně autonomie učícího se jedince

V následující podkapitole je zmíněno několik výzkumů, které se zabývají učitelovým přesvědčením ohledně žákovy autonomie a jejího rozvíjení, jež může ovlivňovat učitelovo jednání při výuce.

Významným badatelem v této oblasti je George Camilleri, který je známý v souvislosti s projektem *Learner Autonomy: Teachers' Views* (1997). Cílem tohoto projektu bylo prozkoumat postoje učitelů vztahující se k žákově autonomii. Tento projekt měl pomoci odhalit, které oblasti výuky považují učitelé za vhodné pro zavádění příležitostí k rozvíjení žákovy autonomie. Camilleri (1997) vytvořil dotazník pro zjišťování učitelových postojů a přesvědčení týkajících se autonomie žáka a tento dotazník byl následně distribuován mezi 328 učitelů různých předmětů v rámci primárního a sekundárního stupně škol v Bělorusku, Slovinsku, Nizozemí, Polsku a na Maltě. Získaná data odhalují, že většina učitelů je ochotná změnit a rozvíjet své výukové návyky směrem k autonomii a jsou ochotni zkoušet ve své výuce nové přístupy zahrnující právě prvky autonomního učení. Učitelé jsou ochotni zavádět autonomní prvky do různých oblastí výuky (např. materiály, organizace třídy, tvorba poznámek atd.). Učitelé také silně podpořili myšlenku, aby si žáci sami nacházeli učební postupy. Učitelé ale nesouhlasili s tím, že by mělo být v pravomoci jejich žáků vybírat učebnice, místo a čas výuky, což je pochopitelné, protože ve většině evropských zemí tyto podmínky vycházejí z určitých stanov daného školského systému. Někteří učitelé ale viděli obtíže i v žácích samotných, např. v jejich nevyzrálosti,

a tím pádem neschopnosti stanovit si cíle, či v nedostatku zkušeností. Učitel by měl podle jejich názoru rozhodovat o metodách a organizaci třídy, ne žáci. Učitelé se také vyjádřili, že není možné zavádět autonomii do oblastí, které jsou pod vlivem vyšších autorit a do kterých nemohou sami zasáhnout (např. předepsané materiály, cíle kurzu apod.). Na závěr Camilleri zdůrazňuje, že pro úspěšné zavádění žákovy autonomie je nezbytné zabývat se učitelovými postoji a přesvědčením.

Tento dotazník převzali i další výzkumníci, např. Balçikanlı (2010) zkoumal přesvědčení budoucích učitelů anglického jazyka v Turecku a jeho výsledky ukazují, že tito učitelé jsou pozitivně nakloněni tomu, aby studenti svobodně a samostatně rozhodovali o velkém množství výukových aktivit.

Metoda dotazníkového šetření následovaného rozhovorem je velmi častou kombinací při zkoumání učitelova přesvědčení ohledně rozvíjení žákovy autonomie (srov. Borg & Al-Busaidi, 2012; Joshi, 2011; Nakata, 2011).

Zjištění plynoucí z výzkumných zpráv ukazují, že míra připravenosti učitelů zavádět autonomii do výuky a jejich přesvědčení ohledně autonomie žáka se liší. Tyto výsledky ale není vhodné porovnávat, neboť výzkumy byly provedeny v různých kulturních kontextech, na různých stupních vzdělávání apod. Jako příklad pro ilustraci různé míry učitelovy připravenosti lze uvést výzkum Nakaty (2011), který provedl výzkum mezi učiteli angličtiny na sekundárním stupni vzdělávání v Japonsku, jehož výsledky ukazují, že navzdory přesvědčení učitelů o důležitosti žákovy autonomie a její podpoře mají učitelé odlišné představy o tom, co autonomie žáka znamená, a většina z nich zatím není připravena autonomii u žáků v reálné výuce rozvíjet. Tito učitelé nesouhlasí s tím, aby žáci sami objevovali nové poznatky, a neposkytují jim dostatek příležitostí pro vlastní volbu a spolupodílení se na průběhu výuky.

Jiná studie, provedená mezi vysokoškolskými učiteli v Ománu, byla uskutečněna autory Borgem a Al-Busaidim (2012). Výsledky této studie ukazují, že učitelé jsou příznivě nakloněni autonomii žáka a jsou si vědomi pozitiv, která přináší. Tito učitelé mají představy o autonomii žáka a jejím pozitivním vlivu ve výuce shodné s odbornou literaturou (viz Benson, 2001; Camilleri, 1997; Reinders & Lazaro, 2011) a nejvíce podporují psychologickou dimenzi autonomie, tedy dovednost učit se. Většina učitelů také věří, že podporují rozvíjení autonomie ve své výuce.

Další studie zaměřená na učitelovo přesvědčení a vnímání žákovy autonomie byla provedena Al-Asmarim (2013) na univerzitě v Saudské Arábii. Cílem této studie bylo zjistit, jak učitelé anglického jazyka vnímají autonomii svých studentů, co dělají pro to, aby vytvořili prostředí vhodné

pro rozvíjení autonomie, jaké používají strategie k jejímu rozvíjení a jakým překážkám při rozvíjení autonomie čelí. Výzkumný vzorek tvořilo 60 učitelů anglického jazyka z různých částí světa vyučujících v Saudské Arábii. Data byla získána pomocí dotazníku rozděleného do tří částí – současný stav rozvoje autonomie, výukové styly učitelů a vyhlídky do budoucna. Výsledky týkající se současné situace rozvoje autonomie nejsou příliš pozitivní, neboť učitelé neposkytují mnoho příležitostí pro rozhodování studentů, což může být dáno i neochotou studentů tuto zodpovědnost nést. Mezi oblíbené výukové styly učitelů patří výuka komunikačních dovedností, skupinová práce a přístup zaměřený na učícího se jedince, což je pozitivní zjištění. Na druhou stranu, učitelé spatřují hlavní překážky rozvoje autonomie ve špatném vybavení ve škole, ale i v žácích samotných, v jejich schopnosti být zodpovědný a jejich motivaci naučit se cizí jazyk. Co se týče budoucích vyhlídek, učitelé věří, že mezi hlavní oblasti pro zlepšení žákovy autonomie patří průběžný profesní vývoj učitele, reflexe výuky a zaměření se na záměrnou přípravu žáka k autonomii. Al-Asmari (2013) zdůrazňuje, že na základě získaných výsledků je nezbytně nutné aplikovat u současných i budoucích učitelů záměrnou přípravu orientovanou na žákovu autonomii, neboť pouze učitel, který je sám autonomně učícím se jedincem, je schopen rozvíjet autonomii u svých studentů a poskytovat jim vhodné příležitosti, což bylo potvrzeno i jinými výzkumy (Little, 1995; Smith, 2000).

Tyto příklady studií demonstrují, že zkoumání učitelova přesvědčení přináší různé výsledky, což je dáno hlavně typem a rolí vzdělávací instituce, státním vzdělávacím systémem a reformami a kulturním kontextem. Všechny tyto okolnosti mají vliv na učitelovo přesvědčení ohledně autonomie žáka, což představuje vhodný argument pro provedení podobného výzkumu v českém kontextu, neboť se mi nepodařilo najít výzkum na téma učitelova přesvědčení ohledně rozvíjení autonomie žáka v našem prostředí.

V českém prostředí se výzkumem učitelova přesvědčení v obecné rovině zabývají např. Straková a kol.(2014) či Stuchlíková (2006), která se věnovala roli implicitních procesů při utváření profesní identity v pregraduální přípravě učitelů. Straková a kol.(2014) se ve svém výzkumu zaměřili na profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. Úkolem výzkumu bylo najít odpověď na otázku, zda současní učitelé vnímají potřebu kurikulárních změn a zda se ztotožňují s novými aspekty kurikulární reformy a do jaké míry považují za žádoucí měnit obsah a metody vzdělávání tak, aby lépe vyhovovaly potřebám současné společnosti. Pro rekonstrukci učitelova přesvědčení bylo zvoleno sedm dimenzí, z nichž dvě (konstruktivistické učení a orientace na žáka) měly

blízký vztah s žákovou autonomií. Obě zmíněné dimenze měly u učitelů silnou podporu, což je poměrně pozitivní zjištění, i když to ještě neznamená, že se to odráží ve výuce. Na základě tohoto překvapivého zjištění autoři vybízí k dalšímu zkoumání této problematiky. Toto „bílé“ výzkumné místo by mohl tento výzkum částečně zaplnit.

2.3 Shrnutí kapitoly

Tato přehledová kapitola ukázala, že koncept autonomie žáka lze v cizojazyčném kontextu zkoumat z mnoha úhlů a že autonomie může být rozvíjena různými způsoby, ať již přímým rozvíjením autonomie žáka, záměrnou přípravou učících se jedinců či zvyšováním jejich povědomí o učebním procesu. Byly zde představeny empirické práce, které svými výsledky poukazují na důležitost rozvíjení autonomie žáka, na možnosti dalšího výzkumu, ale i možná úskalí.

Z uvedeného přehledu dále vyplývá, že provedený výzkum se svým zaměřením pokusí zaplnit místa málo prozkoumaná v českém kontextu, kde studie zabývající se pozorováním příležitostí k rozvíjení autonomie a učitelova přesvědčení ohledně autonomie nebyly nalezeny. Z přehledu je také patrné, že většina výzkumů se zabývá pouze některými z aspektů autonomie žáka. Výzkum představený v této publikaci se snaží poskytnout ucelenější pohled na příležitosti k rozvíjení autonomie žáka tím, že zahrnuje různé aspekty autonomie a poskytnutých příležitostí, které jsou poznávány a popisovány prostřednictvím indikátorů příležitostí k rozvíjení autonomie žáka ve výuce. Tento komplexní pohled na zkoumanou problematiku přináší i některá úskalí, o kterých je pojednáno v závěrečné kapitole. Výzkum by měl být přínosný i tím, na jakou věkovou skupinu zaměřuje svoji pozornost, tedy na žáky 2. stupně, protože výzkumů zabývajících se touto věkovou skupinou není mnoho. Zmíněné výzkumy však poukazují na to, že s rozvíjením autonomie lze začít od mladšího věku a že toto rozvíjení přináší pozitivita v oblasti žákovu učení se, motivace a rozvoje osobnosti. Záměrem tohoto výzkumu je zjistit, kolik příležitostí k rozvíjení autonomie žáka a v jaké podobě je poskytováno při výuce anglického jazyka na druhém stupni základních škol, a jaké povahy tedy vyučovací hodiny nabývají z hlediska rozvíjení autonomie žáka.

Dalším záměrem je zjistit, jaké mají učitelé anglického jazyka přesvědčení ohledně rozvíjení autonomie žáka. Z uvedených výzkumů vyplývá, že poznání učitelova přesvědčení je velmi důležité pro pochopení edukační reality, neboť učitelé nemusí být ještě připraveni autonomii u žáků rozvíjet

a následkem toho neposkytují ve výuce dostatek příležitostí pro její rozvíjení. Z tohoto důvodu je důležité se rolí přesvědčení zabývat. Příklady zde prezentovaných studií zaměřených na učitelovo přesvědčení demonstrují, že zkoumání učitelova přesvědčení přináší různé výsledky, což je dáno hlavně typem a rolí vzdělávací instituce, státním vzdělávacím systémem a reformami, kulturním kontextem. Všechny tyto okolnosti mají vliv na učitelovo přesvědčení ohledně autonomie žáka, což představuje vhodný argument pro provedení podobného výzkumu v českém kontextu, neboť se mi v českém prostředí nepodařilo najít výzkum na téma učitelova přesvědčení ohledně rozvíjení autonomie žáka.

3

Metodologie výzkumného šetření

V této části je představena metodologie kompletního výzkumu. Výzkum se skládá ze dvou výzkumných šetření. V první řadě se zabývám zkoumáním přesvědčení vybraných učitelů ohledně žákovy autonomie. Výuka zúčastněných učitelů byla pozorována a v rámci druhého výzkumného šetření byly analyzovány příležitosti k rozvíjení žákovy autonomie ve výuce anglického jazyka v 8. a 9. ročníku základní školy (ZŠ). Tomuto výzkumnému zaměření odpovídají i zvolené výzkumné otázky, metody a způsoby sběru dat. V rámci realizační fáze proběhlo výzkumné šetření v průběhu března až června 2016 na pěti základních školách v Jihomoravském a Pardubickém kraji, které byly ochotné se do výzkumu zapojit. Podařilo se natočit 15 hodin výuky anglického jazyka v 8. nebo v 9. ročníku a provést rozhovory s pěti učitelkami. Celkově bylo natočeno osm hodin v 8. ročníku a sedm hodin v 9. ročníku.

V této kapitole jsou představeny výzkumné cíle a otázky, výběrový soubor, který byl oproti původnímu záměru modifikován, aby odpovídal reálným možnostem výzkumu, dále následuje prezentace metod sběru dat (včetně vytvořeného výzkumného nástroje – pozorovacího archu a struktury rozhovorů) a popsání průběhu předvýzkumu a analýzy dat.

3.1 Výzkumné cíle

Výzkumné cíle lze vzhledem k jejich zaměření rozdělit do tří rovin, jmenovitě na cíle v rovině (1) teoretické, (2) metodologické a (3) empirické:

V rovině teoretické (1) se jedná o záměr identifikovat a klasifikovat základní aspekty žákovy autonomie a na základě této identifikace stanovit příležitosti, při kterých dochází k rozvíjení žákovy autonomie.

Tato klasifikace sloužila jako prostředek poznání a byla následně použita pro dosažení dílčího metodologického cíle (2), kterým je vytvoření pozorovacího nástroje sloužícího pro nepřímé pozorování příležitostí

k rozvíjení žákovy autonomie na základě kategoriálního systému podchyčujícího jednotlivé aspekty žákovy autonomie (kategorie) a jejich vymezení v podobě indikátorů (ukazatelů) příležitostí. Tento nástroj má podobu pozorovacího archu a slouží pro zaznamenávání četnosti výskytu příležitostí rozvíjejících žákovu autonomii a vyhodnocování povahy vyučovacích hodin z hlediska rozvíjení žákovy autonomie. Pozorovaná fakta edukační reality budou přiřazena k indikátorům přírodních příležitostí.

V rovině empirické (3) se jedná o cíle týkající se dvou hlavních problematik, učitelova přesvědčení ohledně žákovy autonomie a příležitostí k rozvíjení autonomie, které spolu úzce souvisejí, neboť učitelovo přesvědčení ovlivňuje průběh výuky a zavádění nových postupů. V souvislosti s učitelovým přesvědčením je cílem této práce identifikovat a popsat, jaká mají vybraní učitelé anglického jazyka přesvědčení ohledně žákovy autonomie a jejího rozvíjení, a zjistit, jestli považují její rozvíjení za důležité, které příležitosti jsou k tomu vhodné a co patří mezi překážky bránící jejímu rozvíjení.

Druhým důležitým cílem v rovině empirické je na základě pozorování vyučovacích hodin anglického jazyka identifikovat, popsat a analyzovat příležitosti k rozvíjení autonomie žáka poskytované učiteli, vytvořit typologii výukových situací, které rozvíjejí žákovu autonomii, a vyhodnotit povahu pozorovaných vyučovacích hodin jako celků z hlediska rozvíjení autonomie.

3.2 Výzkumné otázky

V návaznosti na cíle výzkumu a jejich rozložení v rovině teoretické, metodologické a empirické byly v rámci přípravné a realizační fáze výzkumu odvozeny následující výzkumné otázky.

V rámci přípravné fáze:

Teoretická rovina:

1. Jaké základní aspekty autonomie žáka a jejich indikátory ve výuce jsou popsány v odborné literatuře zabývající se výukou cizích jazyků?
2. Jak lze kategorizovat aspekty žákovy autonomie při výuce anglického jazyka a jaké podoby mohou nabývat příležitosti rozvíjející tyto aspekty?

Metodologická rovina:

3. Lze vytvořený posuzovací nástroj použít pro pozorování a zaznamenávání četností výskytu příležitostí k rozvíjení autonomie žáka?

V rámci realizační fáze:

Empirická rovina:

Výzkumné šetření 1

4. Jaká přesvědčení mají učitelé anglického jazyka ohledně autonomie žáka a procesů jejího rozvíjení?
 - 4.1. Považují vybraní učitelé rozvíjení autonomie za důležité?
 - 4.2. Jsou si tito učitelé vědomi příležitostí pro rozvíjení autonomie ve své výuce?
 - 4.3. Jaké proměnné ovlivňují rozvíjení žákovy autonomie z pohledu vybraných učitelů?
 - 4.4. Koresponduje přesvědčení vybraných učitelů ohledně autonomie s jejich jednáním při výuce, příp. v čem spočívají hlavní rozpory?

Výzkumné šetření 2

5. Do jaké míry poskytují vybraní učitelé svým žákům příležitosti k rozvíjení jejich autonomie v rámci výuky anglického jazyka?
 - 5.1. V jakém množství jsou žákům poskytovány příležitosti k rozvíjení žákovy autonomie v rámci 45minutové vyučovací jednotky?
 - 5.2. Na které aspekty autonomie žáka se poskytnuté příležitosti zaměřují a které jsou naopak opomíjeny?
 - 5.3. Jaké typy výukových situací rozvíjejí žákovu autonomii?
 - 5.4. Jakým způsobem je autonomie žáka rozvíjena v rámci výukových situací?
 - 5.5. Jaké povahy z hlediska rozvíjení autonomie nabývají pozorované vyučovací hodiny?

3.3 Výzkumný design

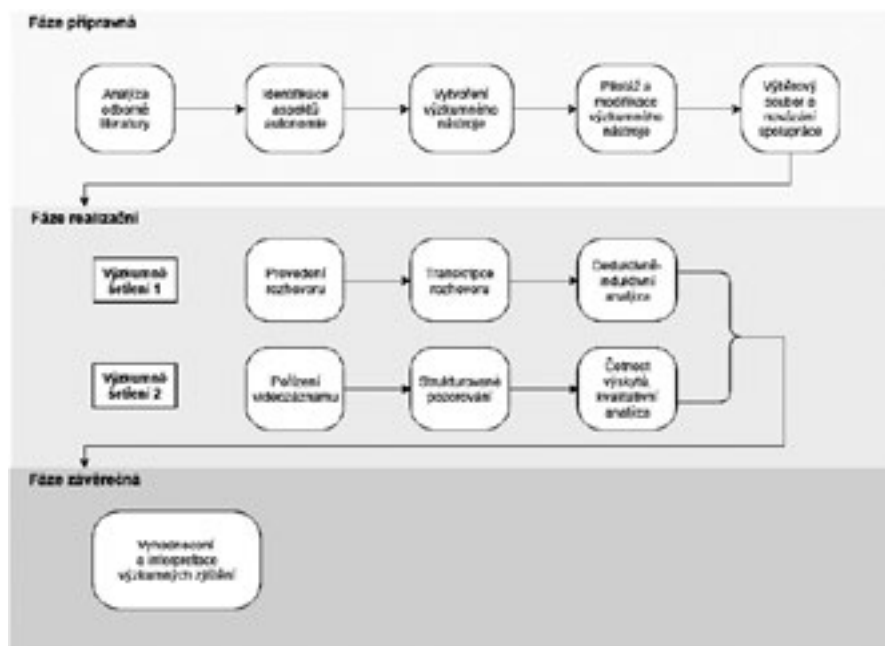
Při návrhu výzkumného designu (viz obr. 4) bylo třeba vzít v úvahu výzkumné cíle a otázky této práce, výběrový soubor a také posoudit vhodnost jednotlivých metod sběru a analýzy dat. Jako efektivní přístup jsem zvolila smíšený výzkumný design a kombinaci dvou metod sběru dat, které umožňují hlubší poznání zkoumané problematiky a také triangulaci získaných dat (Creswell, 2012).

Průběh výzkumu je rozdělen na fázi (1) přípravnou, (2) realizační a (3) závěrečnou. Během *přípravné fáze* byla provedena analýza odborné literatury, díky které bylo možné vytvořit kategoriální systém, který se stal

základem pro vytvoření pozorovacího archu. Tento arch byl ověřen během pilotáže, modifikován a dále využit během realizační fáze při pozorování výuky anglického jazyka. Během přípravné fáze také došlo k výběru souboru učitelek, které byly ochotné navázat spolupráci.

Během *realizační fáze* proběhla dvě výzkumná šetření. První šetření se zabývalo tím, jaká mají vybrané učitelky přesvědčení ohledně žákovy autonomie a jejího rozvíjení. Toto přesvědčení bylo zjišťováno na základě rozhovorů s učitelkami a jejich kvalitativní analýzy. Druhé šetření se týkalo rozvíjení žákovy autonomie ve výuce zúčastněných učitelek, která byla pozorována a analyzována z kvantitativního i kvalitativního hlediska. Tyto postupy jsou podrobněji popsány v následujících kapitolách.

Během *závěrečné fáze* byla výzkumná zjištění diskutována a interpretována. Také jsem se snažila zjistit, zda existují shody či rozpory mezi deklarovaným přesvědčením učitelek a jejich jednáním ve výuce a zda by učitelky měly autonomii ve své výuce rozvíjet na základě požadavků jejich školních vzdělávacích programů (ŠVP). Porovnání s požadavky ale nepatří mezi hlavní výzkumné cíle a je spíše orientační.



Obrázek 4: Design výzkumu

3.4 Výběrový soubor

Výběrový soubor tvoří žáci a učitelé 8. a 9. ročníku základních škol v Jihomoravském a Pardubickém kraji. Původním záměrem bylo náhodným výběrem oslovit školy v Jihomoravském kraji, ale zájem škol o spolupráci byl nulový, proto jsem přistoupila ke spolupráci se školami dostupnými v Jihomoravském a Pardubickém kraji. Celkem se podařilo získat pro spolupráci pět učitelek z pěti různých městských škol. Zůstala zachována následující základní kritéria výběru učitele pro spolupráci. Muselo se jednat o aprobovaného učitele anglického jazyka s praxí minimálně tři roky, dále bylo třeba zajistit pozorování běžné výuky anglického jazyka tohoto učitele v 8. nebo v 9. ročníku a učitel se nesměl dozvědět téma pozorování předem, aby nebylo ovlivněno jeho jednání při výuce a předešlo se zkreslení získaných dat. Téma pozorování bylo učiteli představeno až při osobním rozhovoru, který probíhal po pozorování a natáčení tří hodin učitelovy výuky anglického jazyka. Získala jsem tedy 15 hodin natočené výuky a rozhovor s pěti různými učitelkami. Při prezentaci a interpretaci dat mají učitelky fiktivní jména.

Jak bylo uvedeno v kapitole 1.3, rozvíjení žákovy autonomie je součástí *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (RVP ZV, MŠMT, 2013), a proto jsem se rozhodla pro pozorování v 8. a 9. ročníku, neboť se jeví jako přínosné zaměřit se na to, zda se učitelé v posledních dvou ročnících základní školy snaží autonomii rozvíjet, aby si žáci osvojili kompetence dané RVP ZV. Vzhledem k tématu výzkumu je důležitá zejména kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, komunikativní kompetence a kompetence sociální a personální (RVP ZV, 2013, s. 11–13). Z tohoto důvodu považuji za přínosné analyzovat školní *vzdělávací program* (ŠVP) každé zúčastněné školy a zjistit, jakým způsobem by tyto kompetence měly být rozvíjeny a které pasáže ŠVP se týkají rozvíjení autonomie žáka či jejích aspektů. Po provedení analýzy výuky a rozhovorů byly tyto informace porovnány s učitelčím přesvědčením a jednáním ve výuce (viz kapitola 5.5).

Co se týče podmínek pro zajištění průběhu výzkumu na školách, bylo třeba dojednat spolupráci s vedením školy a vybraným učitelem anglického jazyka a v případě videozáznamů i svolení rodičů žáků. Pozorování a natáčení probíhalo během výuky tak, aby byly co nejméně narušeny běžné podmínky. Rozhovory byly provedeny osobně autorkou, aby bylo minimalizováno případné nedorozumění mezi tazatelem a tazaným učitelem a získaná data byla co nejpřesnější.

3.5 Metody sběru dat

Mezi metody sběru patří kombinace rozhovoru a pozorování výuky, což je v této části blíže popsáno. Data získaná z rozhovorů mají charakter výpovědí učitelů, na jejichž základě je rekonstruováno přesvědčení učitelů, což by posléze mělo pomoci lépe pochopit jevy, které byly ve výuce pozorovány. Celkem bylo realizováno a nahráno pět polostrukturovaných rozhovorů provedených po pozorování výuky daného učitele. Průměrná délka rozhovoru byla 18 minut. Ve čtyřech případech proběhly rozhovory ihned po pozorování a natáčení poslední, třetí hodiny výuky, což bylo žádoucí, neboť učitel měl výuku v živé paměti a byl schopen lepší reflexe. V jednom případě časové možnosti umožnily provedení rozhovoru s odstupem několika dnů, tudíž výpověď učitelky týkající se reflexe není úplně přesná. Tyto rozhovory byly následně přepsány a data v nich obsažená byla nejprve deduktivně a posléze induktivně kódována.

Druhou metodou sběru dat v rámci realizační fáze bylo pořízení videozáznamů výuky anglického jazyka v 8. nebo 9. ročníku ZŠ a jejich nepřímé pozorování a dále krátký dotazník zaměřený na typičnost výuky. Ukázalo se jako náročné najít školy a vyučující, kteří by byli ochotni se do natáčení výuky zapojit. Nicméně, videozáznamy jsou pro spolehlivé a objektivní provedení výzkumu nezbytné, neboť umožní opakované zhlédnutí každé hodiny a případně i pozorování druhým kódovatelem. Celkem bylo získáno ke spolupráci pět učitelek a u každé byly natočeny tři hodiny výuky anglického jazyka, tzn. 15 vyučovacích hodin. Sběr dat probíhal v březnu–červnu 2016.

Data z pozorování jsou doplněna informacemi, které učitelé uvedli v krátkém dotazníku po pozorování výuky. Tento dotazník je zaměřený na typičnost hodin a zájem a reakce žáků a byl převzat a upraven na základě dotazníků používaných v rámci videostudií IVŠV (Najvar et al., 2011). Nebylo by vhodné, abych hodnotila zájem a reakce žáků bez hlubší znalosti dané skupiny, protože každá skupina reaguje jiným způsobem a jinak dává najevo svůj zájem, a proto jsem chtěla znát i učitelovo vyjádření k typičnosti hodiny, které pomáhá odhalit případný vliv kamery na chování žáků. Tento dotazník obsahuje dva typy otázek. Nejprve otázky zaměřené na faktické informace o dané jazykové skupině žáků (počet žáků, jazyková úroveň, charakteristika skupiny, používaná učebnice) a poté otázky zaměřené na typičnost hodin a míru zájmu a aktivity žáků.

3.6 Výzkumné nástroje

Pro obě výzkumná šetření bylo třeba vytvořit výzkumné nástroje. V souvislosti s rozvíjením žákovy autonomie jsem vytvořila pozorovací arch a pro zjišťování učitelova přesvědčení ohledně žákovy autonomie jsem sestavila strukturu rozhovoru a pojmovou mapu, které byly uplatněny při rozhovorech s učiteli.

3.6.1 Pozorovací arch

V rámci přípravné fáze byly analyzovány a porovnány české i zahraniční výzkumné studie a odborná literatura a na jejich základě byl vytvořen *výzkumný nástroj*, který je používán pro sběr dat během strukturovaného pozorování ve třídách (a při sledování videozáznamu). Analýza odborné literatury (Benson, 2001; Borg & Al-Busaidi, 2012; Deci & Ryan, 1985; Dickinson, 1995; Hrbáčková, 2010; Janíková, 2007; Lier, 1996; Littlewood, 1996; Nunan, 1996, 2003; Oxford, 1990; Peters, 1997; Scharle & Szabó, 2000; Stefanou et al., 2004; Weimer, 2002) umožnila hlubší poznání zkoumané problematiky a sumarizaci poznatků ohledně příležitostí k rozvíjení různých aspektů autonomie žáka, což přispělo k získání nadhledu a zachycení autonomie v širší aspektů, které zahrnuje (podrobněji viz první teoretická kapitola, hlavně kapitola 1.4).

Tento výzkumný nástroj je založen na *kategoriálním systému* (viz příloha 1), který obsahuje kategorie reprezentující jednotlivé aspekty autonomie. Mezi tyto kategorie patří *Učební strategie*, *Metakognice*, *Žákova volba*, *Žákova zodpovědnost*, *Motivace*, *Žákova spoluúčast na podobě výuky*, *Konstruování znalostí a rozvíjení řečových dovedností*, *Jazykové povědomí v angličtině* a kategorii *Jiné*, kam patří i příležitosti vytvořené žáky samotnými. Tyto kategorie dále obsahují možné příležitosti a jejich obsahové vymezení pomocí indikátorů příležitostí.

Na základě tohoto kategoriálního systému byl vytvořen *pozorovací arch*, který slouží pro nepřímé pozorování výuky anglického jazyka a který obsahuje jednotlivé příležitosti svědčící o rozvíjení autonomie žáka. Pozorovací arch založený na tomto kategoriálním systému tedy umožňuje systematickou klasifikaci příležitostí a přehledné roztřídění získaných dat (Hendl, 2005, s. 202). Tento výzkumný nástroj je doplněn o manuál pro kódovatele, který blíže vymezuje obsah jednotlivých kategorií a díky kterému se tento pozorovací arch stává vhodným výzkumným nástrojem pro širší pedagogickou či vědeckou komunitu (viz příloha 2).

V rámci pilotáže tohoto výzkumného nástroje došlo k upřesnění některých kategorií a indikátorů a proběhlo kódování druhým kódovatelem, který pozoroval video z výuky anglického jazyka a zaznamenával, které příležitosti k rozvíjení autonomie se objevily. Shoda dvou kódovatelů byla vyšší než 50%.

Pomocí tohoto pozorovacího archu je každá hodina rozdělena na různě dlouhé časové úseky, které reprezentují jednotlivé výukové situace, jež ve výuce nastaly. Do pozorovacího archu je zaznamenáno, která *příležitost k rozvíjení žákovy autonomie* byla učitelem nabídnuta, v jaké fázi hodiny k tomu došlo a v jaké organizační formě se daná výuková situace odehrávala.

Je třeba uvést, jakým způsobem docházelo k *odlišení jedné výukové situace od druhé*. Pro tyto účely jsem zvolila kritéria, která pomohla odlišit jednotlivé výukové situace (podrobně Češková & Knecht, 2016; Janík et al., 2013, s. 223–242). Za kritéria jsem zvolila: cíl aktivity, její obsah či téma, návaznost v kontextu a činnost učitele a žáků. Pro odlišení jedné situace od druhé pak byla klíčová první dvě kritéria, cíl a obsah/téma. Pokud došlo ke změně v jednom z těchto kritérií, byla identifikována nová situace. Konkrétní příklad odlišování výukových situací je uveden v kapitole 5.2.1.

Na základě kategoriálního systému byly také *vyhodnocovány povahy vyučovacích hodin* jako celků z hlediska rozvíjení žákovy autonomie. Pro účely vyhodnocení povah bylo nezbytné věnovat zvláštní pozornost vymezení cílových kategorií. Z tohoto kategoriálního systému jsem vybrala aspekty klíčové pro rozvíjení žákovy autonomie a sjednotila jsem je, aby vzniklo pět cílových kategorií, které umožní přehlednější posuzování povahy každé vyučovací hodiny. Mezi pět cílových kategorií patří *Samostatnost* (při konstruování znalostí a řečových dovedností), *Učební strategie*, *Žákova svoboda* (sloučení kategorií *Volba* a *Zodpovědnost*), *Žákova spoluúčast* na podobě výuky a *Žákova metakognice*. Zbylé dvě kategorie v kategoriálním systému (*Motivace* a *Jazykové povědomí*) byly sloučeny do kategorie *Ostatní* a patří mezi méně důležité kategorie pro vyhodnocování povahy vyučovacích hodin v tomto výzkumu.

Vyhodnocení povahy hodin se pohybuje na škále, která hodiny charakterizuje jako selhávající, nerozvinuté, podnětné a rozvíjející. Tato škála kvality výuky byla využita ve výzkumech provedených Janíkem a kol. (2013), ale jejich obsahové vymezení se liší od vymezení, se kterým se pracuje v tomto výzkumu. Obsahové vymezení této škály je upraveno pro potřeby výzkumu s ohledem na rozvíjení autonomie žáka (tabulka 1).

Tabulka 1: Obsahové vymezení povahy vyučovací hodiny

| Povaha situace | Obsahové vymezení |
|----------------|--|
| Selhávající | Neposkytuje žádné příležitosti k rozvíjení autonomie, je velmi zaměřená na dominantní roli učitele, žáci nevědí, co se učí a proč. |
| Nerozvinuté | Kritéria pro odlišení výuky nerozvinuté a podnětné nejsou předem ostře vymezena, ale při vyhodnocování bude vždy záležet na konkrétní hodině a poskytnutých příležitostech k rozvíjení autonomie žáka a také na tom, které aspekty jsou rozvíjeny a v jakém rozsahu. |
| Podnětné | |
| Rozvíjející | Rozvíjí současně všechny klíčové aspekty žákovy autonomie a je výrazně zaměřena na žáky samotné a jejich učení. |

Tabulka 2 představuje graficky znázorněné vyhodnocení povahy vyučovací hodiny z hlediska cílových kategorií (klíčových aspektů) určujících autonomii žáka.

Tabulka 2: Povaha hodiny z hlediska rozvíjení klíčových aspektů autonomie⁴

| Povaha hodiny dle rozvíjení autonomie | Učební strategie | Metakognice | Svoboda | Spolúčast | Samostatnost |
|---------------------------------------|------------------|-------------|---------|-----------|--------------|
| Selhávající | - | - | - | - | - |
| Nerozvinutá | +/- | +/- | +/- | +/- | +/- |
| Podnětná | +/- | +/- | +/- | +/- | +/- |
| Rozvíjející | + | + | + | + | + |

3.6.2 Struktura rozhovoru

Rozhovor patří mezi nejčastěji používané metody sběru dat v kvalitativním výzkumu, neboť pomocí otevřených otázek, kterých badatel při rozhovoru může využít, získává různé výpovědi, které mu pomáhají

⁴ Pozn.: převzato z Janík et al., 2013, s. 235, upraveno autorkou.

porozumět pohledu dotazovaného v přirozené podobě. Polostrukturovaný rozhovor vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek (Šedová & Švaříček et al., 2007, s. 159–160). Rozhovor v tomto výzkumu měl předem danou osnovu, kterou jsem v roli tazající následovala, ale otázky bylo možné upravovat či přidávat podle konkrétní situace a reakcí učitele. Jako základ pro rozhovor jsem zvolila diskuzi nad pojmovou mapou (viz příloha 3), která je důležitou změnou oproti pilotní struktuře rozhovoru (viz kapitola 3.7). Zařazení této pojmové mapy pomáhá tázanému učiteli ujasnit si, co vše autonomie zahrnuje, protože z předvýzkumného šetření bylo patrné, že si učitelé nebyli jistí, co vše k rozvíjení autonomie patří, a nepovažují za přínosné a efektivní, abych během rozhovoru tento koncept vysvětlovala. Graficky přehledné a stručné vymezení v podobě pojmové mapy považuji za přijatelnější a srozumitelnější pro učitele, navíc si mohou sami vybrat, o čem konkrétně chtějí mluvit, čemu věnují při výuce pozornost a co považují za důležité.

Struktura rozhovoru je zde uvedena v obecnější rovině, byla specifikována konkrétnějšími otázkami během rozhovoru (jejich přibližné znění je uvedeno kurzívou). Struktura měla následující podobu:

– Zhodnocení role učitele, role žáků při výuce a sdílení zodpovědnosti: *Jak vnímáte svoji roli a jak roli svých žáků během výuky? Sdílette zodpovědnost za učení a provedení úkolů se svými žáky?*

– Představení tématu pozorování a rozhovoru: *Příležitosti k rozvíjení žákovy autonomie, které učitel při své výuce poskytuje.*

– Co je to autonomie, jak se dá rozvíjet: *Co je dle Vašeho názoru autonomie žáka a jak se podle Vás dá při výuce rozvíjet?*

– Pojmová mapa – jednotlivé aspekty autonomie, jejich důležitost: *Tato pojmová mapa představuje klíčové aspekty autonomie žáka. Jak jednotlivým aspektům rozumíte, co pro Vás znamenají, snažíte se je při výuce rozvíjet, případně jak jsou pro Vás důležité?*

– Rozvíjení autonomie ve vlastní výuce, reflexe: *Jakým způsobem rozvíjíte žákovu autonomii ve vlastní výuce? Jste si vědoma některých příležitostí, které byly poskytnuty v pozorované výuce? Jste si vědoma příležitostí, které nebyly využity?*

– Proměnné ovlivňující rozvíjení autonomie: *Co podle Vás ovlivňuje to, zda se učitel snaží autonomii cíleně rozvíjet či nikoli?*

– Zpětná vazba k pozorovaným hodinám s ohledem na rozvíjení autonomie (na závěr rozhovoru jsem poskytla učitelkám zpětnou vazbu k tomu, které příležitosti k rozvíjení autonomie jsem pozorovala, případně které příležitosti měly potenciál autonomii rozvíjet, ale jejich potenciál nebyl využit).

3.7 Průběh předvýzkumu

V rámci přípravné fáze výzkumu proběhlo praktické ověření vytvořeného výzkumného nástroje a sběr informací v terénu na omezeném vzorku a také pilotáž výzkumného nástroje druhým kódovatelem. Tyto kroky jsou nezbytné pro ověření validity a reliability výzkumného nástroje, pro identifikování možných problémů při sběru dat v terénu, pro pilotování struktury rozhovoru a pro získání přesnějších dat. Výsledky předvýzkumu přinesly bližší informace o tom, jaké povahy budou získaná data a jakým způsobem s nimi bude možné dále pracovat.

Předvýzkum a ověřování výzkumného nástroje probíhaly v průběhu roku 2015 na výzkumném vzorku, který tvořilo sedm hodin výuky anglického jazyka a jeden rozhovor s učitelkou anglického jazyka (šest hodin bylo natočeno v rámci projektu *CPV videostudie anglického jazyka*, jedna hodina natočena autorkou na jedné brněnské ZŠ). Sledované hodiny představují ukázky běžné výukové praxe bez specifických nároků na obsah ze strany autorky.

Nejprve byla dokončena podoba kategoriálního systému pro podchyování rozvíjení autonomie na základě studia odborné literatury zmíněné v kapitole 1.4 a 1.7. Jelikož je ale téma autonomie velmi široké a předpokládala jsem, že se mohou objevit takové příležitosti, které nebude možné zachytit kategoriálním systémem, zahrnula jsem do kategoriálního systému i kategorii *Jiné*, kam je možno tyto příležitosti a příležitosti vytvořené žáky zařadit a poté se jim blíže věnovat.

Na základě podnětů získaných během prvních pozorování jsem modifikovala kategoriální systém a přistoupila jsem k ověření pozorovacího archu, resp. kategoriálního systému druhým kódovatelem/pozorovatelem. Nejprve bylo nutné seznámit pozorovatele se zásadami kódování a představit mu kódovací manuál, který blíže vymezuje jednotlivé příležitosti. Na základě porovnání dvou pozorovacích archů z jedné vyučovací hodiny anglického jazyka od dvou různých pozorovatelů jsem dospěla k závěru, že pozorovatelé posoudili více než 50 % zaznamenaných příležitostí stejně.

V rámci předvýzkumu byl také proveden rozhovor s učitelkou, jejíž hodina byla nejprve pozorována. Rozhovor sloužil k pilotáži původní struktury rozhovoru. Některé výpovědi učitelky se zabývají spíše jejím jednáním a původně zvolená struktura rozhovoru v některých případech předjímal učitelčiny odpovědi. Z tohoto důvodu jsem vyhodnotila tento postup a scénář rozhovoru za nevhodný a učinila určité změny. Důležitou změnou oproti původní struktuře rozhovoru je zařazení pojmové mapy, která by měla

tázanému pomoci ujasnit si šíří aspektů žákovy autonomie. Abych měla jistotu, že tato pojmová mapa bude srozumitelná a přehledná, a tudíž využitelná pro další výzkum, provedla jsem pilotáž této pojmové mapy s vyučující působící na ZŠ i SŠ. Daná vyučující neshledala žádné nejasnosti a byla schopna se v mapě dobře zorientovat a pohovořit o ní, proto jsem s touto pojmovou mapou vstoupila i do prvního výzkumného šetření.

3.8 Etické otázky výzkumu

Jak tvrdí Šedřová, Švaříček a kol. (2007), každá výzkumná studie by měla zahrnovat také objasnění etických otázek výzkumu. Mezi etické otázky, které tito autoři zmiňují, patří *důvěrnost, poučený souhlas, zpřístupnění práce účastníkům výzkumu a respektování autorských práv. Důvěrnost* se týká anonymity a zveřejňování dat. V tomto výzkumu je anonymita učitelek i zúčastněných škol zcela zachována, nejsou zde uvedeny žádné informace, které by umožnily identifikovat, o které školy a učitelky se jedná. Učitelkám jsou ve výzkumu přiřazena fiktivní jména. Pořízené videozáznamy z výuky ani nahrávky rozhovorů nejsou a nebudou nikde zveřejňovány na základě zákona č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů. Dalším požadavkem je *poučený souhlas* s účastí ve výzkumu. Nejprve byla navázána komunikace s vedením školy, kterému byl celý výzkum včetně tématu a cílů představen; pokud vedení školy souhlasilo se zapojením do výzkumu, byla navázána komunikace s učitelkami, které byly obeznámeny s okolnostmi výzkumu, a pokud s natáčením své výuky a nahráváním rozhovoru souhlasily, byla navázána spolupráce. Bylo také důležité oslovit rodiče žáků a požádat je o souhlas s účastí na natáčení výuky anglického jazyka. Tento souhlas rodiče potvrdili písemně v průvodním dopise, který jsem učitelkám poskytla.

Při navazování spolupráce se zúčastněnými učitelkami bylo dohodnuto, že jim budou *výsledky výzkumného šetření zpřístupněny*. V publikaci *respektuji autorská práva*, dodržuji pravidla citování, snažím se předcházet přílišnému generalizování zjištění a uvádím pravdivé nezkrácené informace. Je také nicméně nutno podotknout, že není možné být vždy zcela objektivní, neboť kvalitativně zaměřená analýza dat mi umožnila nahlížet do výuky očima zúčastněného učitele.

3.9 Validita a reliabilita

Gavora (2010) uvádí, že validita u kvalitativně orientovaného výzkumu (v případě této práce se jedná o analýzu učitelova přesvědčení, dále o analýzu

výukových situací a vyhodnocení povah vyučovacích hodin) je zabezpečena prostřednictvím přesného popisu a využití autentických citátů zkoumaných osob. Oba tyto principy byly v této práci uplatněny. Dalším prostředkem k podpoře validity je triangulace. V této práci byla realizována pomocí využití více metod sběru dat (pozorování a rozhovor), které umožňují na zkoumanou problematiku nazírat z různých úhlů pohledu.

Reliability se v kvalitativně orientovaném výzkumu dosahuje složitě, protože se jedná spíše o specifické než typické situace. Tento požadavek může být *částečně dosažen podrobným popisem použitých metod a postupů* analýzy (Gavora, 2010, s. 184). Pro pozorování příležitostí k rozvíjení žákovy autonomie jsem vytvořila pozorovací arch založený na kategoriálním systému (podrobněji v kapitole 3.6.1). Zaznamenávání informací do pozorovacího archu v sobě nese také prvky kvantitativně orientovaného výzkumu. Z tohoto důvodu je možné mluvit o reliabilitě tohoto výzkumného nástroje. Reliabilita nástroje byla zajištěna dvěma způsoby. Nejprve byla zjišťována shoda mezi dvěma posuzovateli (interrater realibilita, Gavora, 2010, s. 89), která byla vyšší než 50%. Zde je nutné, aby byli oba posuzovatelé dobře seznámeni s výzkumným nástrojem. Dále jsem vyučovací hodiny pozorovala třikrát s výrazným časovým odstupem (intrarater realibilita) a zde byla shoda v pozorování více než 90%.

3.10 Analýza získaných dat

Na úrovni učitelova přesvědčení ohledně žákovy autonomie a jejího rozvíjení jsou data získána z rozhovorů s učiteli. Tyto rozhovory byly přepsány, aby data v nich obsažená mohla být deduktivně-induktivně kódována. Tímto kódováním je myšlen takový proces, během kterého dojde nejprve k deduktivnímu kódování na základě předem vytvořených kategorií a posléze k induktivnímu kódování na základě dalších kategorií, které se v získaných datech objeví (Šedřová & Švaříček et al., 2007).

Následující výčet představuje mnou navržený seznam kategorií pro deduktivní kódování dat z rozhovorů, které byly vytvořeny tak, aby přinesly odpovědi na formulované výzkumné otázky (VO):

VO 4, 4.1

- subjektivní chápání autonomie a jejích aspektů
- rozvíjení autonomie je důležité
- rozvíjení autonomie není důležité

VO 4.2

- příležitosti poskytované ve výuce
- v konkrétní, pozorované hodině
- běžně, pravidelně při výuce
- potenciální (nevyužité) příležitosti v pozorované výuce
- vhodné (ideální) příležitosti

VO 4.3

- proměnné podporující/usnadňující rozvíjení autonomie
- proměnné úplně bránící rozvíjení autonomie
- rozvíjení autonomie je náročné/obtížné
- kvůli žákům
- kvůli učitelům
- další

V rámci induktivního kódování jsem přidala ještě kategorii *Role učitele*, neboť v několika rozhovorech se objevovaly zajímavé názory a postřehy učitelů vztahující se k roli učitele, sdílení zodpovědnosti a dominantnosti jeho postavení ve třídě. Další kategorie jsem nepovažovala za důležité pro účely tohoto výzkumu. Většinu kódovaných výroků bylo možné přiřadit k některé z předem daných kategorií, neboť struktura rozhovoru, stejně jako kategorie pro kódování, byla vytvářena s ohledem na výzkumné otázky, takže by se mělo podařit na tyto otázky nalézt odpovědi v získaných datech.

Co se týče rozvíjení žákovy autonomie, je velmi důležité vymezit, optikou kterého paradigmatu jsou data týkající se této problematiky nahlížena. Získaná data jsou prezentována a analyzována na třech úrovních v rámci vyučovací hodiny (45 minut), která je považována za jednotku analýzy. Tyto tři úrovně zahrnují (1) příležitosti k rozvíjení autonomie poskytnuté žákům, (2) výukové situace, které během hodiny nastaly, a na závěr je zhodnocena (3) povaha vyučovací hodiny jako celku z hlediska rozvíjení žákovy autonomie. Je logické, že analýza začíná nejprve příležitostmi, poté výukovými situacemi a posléze dojde k vyhodnocení vyučovací hodiny jako celku; tento postup je uplatněn i při prezentaci výzkumných zjištění. Na druhou stranu také uznávám, že pro čtenáře může být přehlednější podívat se nejprve na získané výsledky jako celek a poté přejít k jednotlivým situacím a příležitostem. Na tomto místě, v souladu s principy autonomie, nechávám na každém čtenáři, aby sám rozhodl, v jakém pořadí bude číst výzkumná zjištění v kapitole 5.

Úroveň příležitostí je nahlížena z kvantitativního hlediska; sledována je zejména četnost výskytu příležitostí a je vyhodnoceno, o které příležitosti

se jedná. Na výsledky lze v této části nahlížet také optikou monologického paradigmatu, přičemž v tuto chvíli není tolik podstatný kontext ani interakce učitele se žáky. Pro monologismus je klíčový jedinec a chápání interakce jako jednosměrného procesu, během kterého dochází k přenosu informací. Monologické paradigma umožňuje analyzovat data dekontextualizovaně (Rommetveit, 1988, s. 51–53). Zde je nutno podotknout, že si jsem vědoma konceptu příležitostí, který by měl být nahlížen v rámci paradigmatu proces-produkt, tedy v interakci s tím, co dělají žáci (srov. Knecht, 2014). Při analýze příležitostí tedy nahlížím na poskytování příležitostí jako na jednosměrný proces, který je ale v reálné praxi obousměrný. To, zda poskytované příležitosti rozvíjí autonomii u žáků a do jaké míry (obousměrnost procesu), není předmětem tohoto výzkumu.

K analýze výukových situací naopak přistupuji optikou dialogického přístupu (srov. Tůma, 2014), neboť cílem je poznat rozvíjení autonomie ve vzájemném procesu mezi učitelem a žáky, kontextem vyučovací hodiny a probíraným učivem. Pro dialogismus je důležitá interakce mezi mluvčími a situovanost v kontextu (Rommetveit, 1988). Na základě analýzy interakce a kontextu se snažím zjistit, v jakých výukových situacích dochází k rozvíjení autonomie, zda se dá vytvořit typologie výukových situací rozvíjejících žákovu autonomii, které aspekty jsou rozvíjeny nejčastěji a jakým způsobem a jaké aspekty určují rozvíjení autonomie žáka v reálné výuce u vybraných učitelů.

Na základě těchto dvou provedených analýz by mělo být možné zhodnotit povahu hodin z hlediska rozvíjení autonomie. Tato analýza poskytuje data jak ohledně kvantity poskytnutých příležitostí (která by sama o sobě nebyla průkazná, neboť více než kvantita je důležitá kvalita či podoba nabízených příležitostí), tak ohledně podoby těchto příležitostí a jejich zasazení do kontextu výukových situací.

4

Výsledky výzkumného šetření 1 a jejich interpretace

V této kapitole jsou představeny výsledky prvního výzkumného šetření, které se týká učitelova přesvědčení ohledně žákovy autonomie a jejího rozvíjení. Získaná data jsou prezentována nejprve pro každou učitelku zvlášť a poté jsou zjištění formulována jako odpovědi na výzkumné otázky 4.1–4.3. V závěru kapitoly jsou shrnuta, diskutována a interpretována výzkumná zjištění.

4.1 Profily učitelek

Pro každou učitelku jsem sestavila profil s přehlednou tabulkou se základními faktickými údaji (délka praxe na ZŠ, učebnice angličtiny používaná ve výuce, kde proběhlo pozorování), zhodnocením výuky (slovy učitelky) zaměřeným na charakteristiku skupiny a zhodnocením aktivity a zájmu žáků během výuky a typičnosti výuky. Předposlední řádek tabulky prezentuje mé postřehy z pozorované výuky, které by měly sloužit pro lepší pochopení kontextu výuky a jednání učitelky. Poslední řádek obsahuje výrok, kterým učitelka vysvětlovala, co pro ni znamená autonomie žáka. V profilu jsou představeny klíčové výroky ohledně autonomie a jejích aspektů. Profily učitelek jsou seřazeny na základě deklarovaného přesvědčení, přičemž začínám učitelkami s přesvědčením, které méně inklinuje k rozvíjení žákovy autonomie, a postupuji k učitelkám, které se snaží autonomii ve výuce rozvíjet.

4.1.1 Učitelka Šárka

Tabulka 3: Profil učitelky Šárky

| | | |
|--|--|---|
| Základní informace | <i>Délka praxe na ZŠ</i> | 7 let |
| | <i>Pozorování výuky AJ ve třídě</i> | 8. třída, 15 žáků |
| | <i>Používaná učebnice AJ</i> | Project 3, 1. vydání Oxford University Press (OUP) |
| Zhodnocení výuky dle učitelky | <i>Charakteristika skupiny</i> | průměrná, méně aktivní skupina s několika pomalejšími jedinci |
| | <i>Aktivita a zájem žáků</i> | obvyklé v porovnání s běžnou výukou |
| | <i>Typičnost výuky</i> | typická výuka |
| Postřehy z pozorování | Učitelka projevovala přátelský vztah k žákům, byla schopná reagovat na jejich humor a jednala s nimi upřímně. Žáci díky tomu působili dojemem, že je výuka angličtiny baví. Při skupinové práci dostali poměrně velký prostor pro samostatnou práci, učitelka monitorovala průběh jejich činností. Při frontální interakci se žáky měla tendenci mluvit více než žáci, případně za ně dořekla odpovědi nebo je rychle opravovala, velká část promluvy se odehrávala v češtině. | |
| Subjektivní chápání autonomie a jejích aspektů | „Asi to, nevím, jestli to chápu dobře, ale jakoby to mít tam svoji pozici v té třídě, mít tam prostě svůj prostor, kde si můžu říct víceméně, co chci, asi tak.“ | |

S vymezením autonomie žáka měla učitelka menší problém a rozvíjení autonomie by bylo dle jejího názoru možné uskutečnit tím, že by žáci dostali možnost sdílet názory, za které by neměli být trestáni, a byli vedeni ke větší spolupráci. Rozvíjení autonomie považuje učitelka za důležité, ale jak bylo patrné, pojmová mapa i hlavní aspekty autonomie žáka jí nebyly úplně blízké. Sama říká: „Já jsem se s tímhle ještě vůbec nikde nesešla a jakože toho studia mám za sebou dost.“ Dále také věří, že aby učitel autonomii rozvíjel, muselo by mu to stále něco připomínat. „Já se vždycky snažím, když třeba absolvuji nějaký školení, tak jakoby se na to zaměřit a vždycky mi to chvilku vydrží, ale pak se to brzo vrátí do té struktury, jak to mám zažitý.“

Při diskuzi nad pojmovou mapou se zmínila o tématech žákovy spoluúčasti na výuce, vyvozování gramatických pravidel, které se žáky dělá, a žákovy volby a motivace. Nedovedla si příliš představit, jak by mohla probíhat žáková spoluúčasť na výuce a při představě žákovy volby měla pocit, že by skončili u sledování Mr. Beana. Co se týče motivace, motivování žáků považuje za obtížné a věří, že stále „funguje to naučte se to, ať nedostanete špatnou známku“. V tomto věku nevidí u žáků snahu učit se, protože je to pro ně dobré a užitečné. Spíše vidí to, že žáky motivuje, pokud má učitelka z jejich úspěchu radost nebo když se chtějí předvést před třídou. Také většinou sama rozhoduje o tom, co by se měli učit a jak: „*Ten učitel ví, co je pro ně nejlepší.*“

V konkrétní, pozorované hodině si neuvědomila situaci či příležitost, kde docházelo k rozvíjení autonomie. Věří ale, že kdyby změnila svoji snahu o perfekcionismus, dala by více prostoru žákům samotným. Je si vědoma toho, že často mluví za žáky, pracuje místo nich a nechce je nechat říkat chyby. S tímto přístupem se ale snaží pracovat a ustupuje od opravování všech žákových chyb.

4.1.2 Učitelka Lucie

Tabulka 4: Profil učitelky Lucie

| | | |
|-------------------------------|-------------------------------------|--|
| Základní informace | <i>Délka praxe na ZŠ</i> | 14 let |
| | <i>Pozorování výuky AJ ve třídě</i> | 8. třída (2 hodiny), 17 žáků, 9. třída (1 hodina), 23 žáků |
| | <i>Používaná učebnice AJ</i> | řada učebnic Way To Win, 1. vydání, Fraus |
| Zhodnocení výuky dle učitelky | <i>Charakteristika skupiny</i> | 8. třída nízká úroveň angličtiny, žáci nejsou příliš ochotní se učit a nevidí potřebu využít angličtinu v reálném životě 9. třída aktivnější a šikovnější skupina, někteří žáci až na úrovni B1 |
| | <i>Aktivita a zájem žáků</i> | 8. třída – aktivita a zájem vyšší než obvykle, 9. třída – aktivita a zájem nižší než obvykle |
| | <i>Typičnost výuky</i> | typická výuka |

| | |
|---|---|
| Postřehy z pozorování | Ve výuce panovala klidná, příjemná atmosféra, učitelka projevovala o žáky zájem. Chovala se k nim vlídně a nekontrolovala přísně jejich činnost. I přesto bylo patrné dominantní postavení učitelky při zadávání instrukcí a řízení aktivit, v těchto oblastech neměli žáci příliš svobody či volby. Učitelka občas vhodně využívala češtinu, aby žáky seznámila s tím, co a jak budou dělat, ale chybělo zamýšlení nad tím, proč to budou dělat. |
| Subjektivní chápání autonomie a jejich aspektů | „Kdyby si žák mohl sám zorganizovat, co si kdy bude studovat, co se kde bude učit.“ Na ZŠ je to ale „těžká utopie“. „Čím víc si to člověk udělá sám za sebe, tím líp si to pamatuje.“ „... protože mně přijde, že když to dělají, jako že to učitel řekne, tak jim právě odpadá zbytek té jejich zodpovědnosti.“ |

Během rozhovoru vyjadřovala tato učitelka své názory ohledně rozvíjení metakognice, žákovy spoluúčasti na výuce, vyvozování pravidel a smysluplnosti učiva a zájmu o něj. Co se týče metakognice, dodává, že žáci si sami nemohou rozhodnout, co budou studovat, ale že se jim vždy snaží přiblížit, co budou dělat a proč, na co to navazuje. Tuto svoji snahu zdůvodňuje takto: „Protože mně přijde, že když to dělají, jako že to učitel řekne, tak jim právě odpadá zbytek té jejich zodpovědnosti.“ Obtíž spatřuje ve vyvozování gramatiky samotnými žáky. I když přiznává, že učit gramatiku přednáškou je nudné, má pocit, že žáci nedokáží pravidla sami vyvodit. Jistou skepsi vyjadřuje i nad některými žáky a jejich zájmem o učení, obzvláště v 8. třídě. Sama se jim snaží ukazovat možnosti, jak angličtinu využít mimo školu a proč má smysl, ale obává se, že ani to není pro spoustu žáků dostatečně silný impuls k tomu, aby se více učili.

Při reflexi posledních dvou hodin si učitelka byla schopná vybatvit některé příležitosti, kdy byla autonomie alespoň částečně rozvíjena (viz tabulka 11). V konverzačních aktivitách podpořila žáky v tom, aby přicházeli s vlastními nápady a názory, snažila se je přimět k tvorbě vlastních podmínkových vět a při studiu měř a jednotek se jim opět snažila téma co nejvíce přiblížit a žáci přepočítávali svoji vlastní výšku na jednotky délky používané v Americe. Těmito kroky usilovala o aktivizaci žáků a jejich zapojení a také o co nejsmysluplnější užití učiva, které by vycházelo z přímé žákovy zkušenosti. Bylo pro ni těžké si uvědomit příležitosti k rozvíjení autonomie, které nevyužila, ale to lze přičíst skutečnosti, že rozhovor proběhl s odstupem několika dní od natáčení.

4.1.3 Učitelka Simona

Tabulka 5: Profil učitelky Simony

| | | |
|--|--|--|
| Základní informace | <i>Délka praxe na ZŠ</i> | 4 roky |
| | <i>Pozorování výuky AJ ve třídě</i> | 9. třída, 14 žáků |
| | <i>Používaná učebnice AJ</i> | Project 4, 3. vydání OUP |
| Zhodnocení výuky dle učitelky | <i>Charakteristika skupiny</i> | většina žáků dosahuje úrovně A2, živější, komunikativní a pracovitá skupina, žáci jsou hraví, učitelka je nemusí nutit k práci, neradi píší v angličtině |
| | <i>Aktivita a zájem žáků</i> | chování obvyklé, ale aktivita a zájem vyšší než obvykle |
| | <i>Typičnost výuky</i> | typická výuka |
| Postřehy z pozorování | Výuka byla dynamická, didakticky velmi dobře připravená, aktivity na sebe logicky navazovaly a z chování žáků bylo patrné, že jsou na tento způsob práce zvyklí. Velké množství aktivit ale bylo řízeno samotnou učitelkou, žáci plnili její pokyny bez možnosti podílet se na rozhodování a absentovala přirozená komunikace, při které by se žáci mohli volně vyjadřovat na určité téma. | |
| Subjektivní chápání autonomie a jejích aspektů | „Samostatnost nebo něco podobného“ a rozvíjet by se dala tím, kdyby „žáci měli možnost vybrat si z různých úkolů“. „Autonomie je spíš pro dospěléjší, dospělé lidi, oni ví, že se potřebují něco naučit.“ | |

Při rozhovoru se tato učitelka zaměřila na některé aspekty autonomie, konkrétně sebehodnocení a reflexi, učební strategie, žákovu volbu a s tím spojenou zodpovědnost a práci s chybou. Učitelka tyto aspekty ilustrovala příklady aktivit, které využívá ve své výuce. Co se týče práce s chybou, u té vyjádřila skepsi nad zájmem žáků věnovat se dále svým chybám a poučit se z nich: „Pro ně je nejdůležitější to napsat, dostat z toho známku a hotovo. Uzavřená kapitola, tím to skončí.“ Rozvíjení autonomie považuje za důležité, ale zároveň připouští, že „autonomie je spíš pro dospěléjší, dospělé lidi, oni ví, že se potřebují něco naučit. Na vysoké škole přicházejí motivovaní

lidi. My platíme peníze a chceme se naučit a můžeme pracovat samostatně.“ Zároveň vyjádřila svou obavu nad tím, když se žákům dá svoboda, což pro některé znamená, že „nebudeme dělat už nic... anarchie...“.

Učitelka měla problém určit, kde konkrétně docházelo k rozvíjení autonomie v poslední pozorované hodině, ale byla schopna si uvědomit momenty, kdy k rozvíjení autonomie mohlo docházet (viz tabulka 11).

V jejích výpovědích se objevil zajímavý rozpor, neboť na jednu stranu je zřejmé její dominantní postavení ve třídě a pevná kontrola aktivit a činnosti žáků, na druhou stranu si je vědoma toho, že za tím může být strach učitele dát žákům více volnosti, svobody a s tím spojené zodpovědnosti. Uvědomuje si, že problém by mohl být i u učitele samotného, protože podceňuje žáky a má neustálou potřebu je kontrolovat. S podobným zjištěním přišel i Little (2000), který na základě svých zkušeností ze seminářů pro učitele dospěl k závěru, že učitelé se zajímají hlavně o čas a plnění plánu spíše než o vlastní učení žáků a že žáky velmi často podceňují. Tyto výsledky byly odhaleny v různých zemích Evropy (včetně České republiky), čímž Little (2000) poukazuje na to, že učitelé by se měli soustředit spíše na žáky než na čas a učební materiály a v souvislosti s tím zdůrazňuje interakci a učení se s ostatními a od ostatních.

4.1.4 Učitelka Kamila

Tabulka 6: Profil učitelky Kamily

| | | |
|-------------------------------|-------------------------------------|---|
| Základní informace | <i>Délka praxe na ZŠ</i> | 4 roky |
| | <i>Pozorování výuky AJ ve třídě</i> | 8. třída, 16 žáků |
| | <i>Používaná učebnice AJ</i> | Project 3, 3. vydání OUP |
| Zhodnocení výuky dle učitelky | <i>Charakteristika skupiny</i> | 2 problémoví žáci, několik žáků se specifickými poruchami učení (SPU), kolektiv funguje dobře, jsou orientovaní více na psaní a konverzační aktivity jsou pro ně náročnější |
| | <i>Aktivita a zájem žáků</i> | nižší než obvykle a žáci byli tišší až unavení |
| | <i>Typičnost výuky</i> | spíše netypická (běžně pracuje více na projektech a s počítačem) |

| | |
|---|--|
| Postřehy z pozorování | Příležitostí k rozvíjení žákovy autonomie nebylo pozorováno mnoho, ale žáci se při výuce projevovali poměrně samostatně, nemusel na ně být vyvíjen nátlak a učitelka je nemusela stále kontrolovat, spíše jim nechávala zodpovědnost za provedení úkolů. Ve výuce panovala uvolněná a přátelská atmosféra, učitelka projevovala o žáky zájem a přistupovala k nim pozitivně. |
| Subjektivní chápání autonomie a jejích aspektů | „Vedení sám sebe, schopnost nějakým způsobem se zorientovat v té věci, která se řeší v daném úkolu, nějakým způsobem potom s tím pracovat a sám sebe rozvíjet, nějakým způsobem pracovat sám se sebou.“ „Je důležité, jak oni sami se dokáží rozvíjet a že k tomu vynaloží nějaký úsilí.“ |

Během rozhovoru se tato učitelka zaměřila na všechny klíčové aspekty autonomie uvedené v pojmové mapě a ke každému aspektu připojila svůj způsob chápání daného aspektu či příklad toho, jak ho rozvíjí při výuce. Tímto přehledem ukázala, že se v oblasti autonomie žáka velmi dobře orientuje a že se při výuce napříč různými ročníky snaží autonomii žáků rozvíjet. Za nejdůležitější aspekt považuje motivaci. Takto zní cíl její výuky: „Vlastně mým cílem, celého mého působení tady je, aby neměli k té angličtině odpor a aby se k tomu mohli kdykoliv vrátit a pracovat s tím, že v tom mají zážitek, že to není nejhorsší věc na světě.“ Naopak za nejméně důležitou považuje zodpovědnost za učení a plnění úkolů, o čemž říká, že „toho se snažíme docílit tím, že to občas kontrolujeme, ale myslím si, že to není vždycky, takže v tomhle bych řekla, že je to pro mě nejméně důležité, že jsem jeden z těch učitelů, který jako méně nějak svědomitě do detailu řeší všechny tyhle věci, protože občas se to fakt nechá plout, když toho mají třeba hodně, tak si říkám, že je nebudu stresovat nebo nebudu to prostě řešit, takže to bych řekla, že je asi to, co nejméně dodržuju.“ Zde ale pravděpodobně došlo k neúplnému porozumění ze strany učitelky. Chápe aspekt zodpovědnosti za plnění úkolů pouze ve smyslu plnění a kontroly domácích úkolů, a to vnímá spíše jako zodpovědnost svoji než žáků (srov. Benson, 2001; Holec, 1981). Méně se věnuje samostatnému vyvozování gramatických pravidel žáky, protože tvrdí, že „to trvá mnohem déle, než když jim to člověk nějak řekne nebo dá napsané na papíře.“

I přes množství nápadů a správných vhledů do problematiky měla tato učitelka během rozhovoru problém najít příležitosti k rozvíjení autonomie v pozorované výuce a stejně tak měla problém zpětně odhalit momenty ve výuce, kde autonomie mohla být potenciálně rozvíjena (viz tabulka 11).

4.1.5 Učitelka Martina

Tabulka 7: Profil učitelky Martiny

| | | |
|--|---|--|
| Základní informace | <i>Délka praxe na ZŠ</i> | 19 let |
| | <i>Pozorování výuky AJ ve třídě</i> | 9. třída, 11 žáků |
| | <i>Používaná učebnice AJ</i> | Project 4, 3. vydání OUP |
| Zhodnocení výuky dle učitelky | <i>Charakteristika skupiny</i> | žáci jsou na velmi dobré úrovni A2, někteří i výše, žáci jsou šikovní, pohotoví, aktivní a ochotní riskovat a mluvit v angličtině |
| | <i>Aktivita a zájem žáků</i> | obvyklé, učitelka nepozorovala žádné změny oproti běžné výuce |
| | <i>Typičnost výuky</i> | typická výuka |
| Postřehy z pozorování | <p>Atmosféra v hodinách byla velmi přátelská a pracovní. Žáci se projevovali samostatně, nebáli se klást otázky a svědomitě pracovali ve skupinách. Učitelka dávala žákům najevo velký zájem a bylo patrné, že je dobře zná a může navazovat na jejich zkušenosti. Velké množství času bylo věnováno samostatné či skupinové práci, žáci měli dostatek prostoru komunikovat. Učitelka aktivity žáků monitorovala, příliš do nich nezasahovala.</p> <p>Vedle práce na běžné základní škole tato učitelka také prvním rokem vyučuje na alternativní škole a z pozorování i výpovědí v rozhovoru bylo patrné, že principy autonomie a žákovy volby používané v alternativní škole využívá i při běžné výuce.</p> | |
| Subjektivní chápání autonomie a jejích aspektů | „Vnitřní svět, který já obohacuju ve formě jazyka, až tam kam on sám chce a jeho schopnosti to dovolí. Takže podle mě je to jeho prostor, který já mu pomůžu obohatit tím, co mu přináším.“ | |

Při rozhovoru nad pojmovou mapou zmiňovala tato učitelka činnosti, které akceptuje a které se žáky při výuce vykonává, ale začala přemýšlet i o takových možnostech, které ji až doposud nenapadly. Mluvila o učebních strategiích, přemýšlení o učení a plánování učebních postupů, kde zmínila hlavně samostatné vyvozování žáky, sebehodnocení a reflexi. Dále mluvila o žákově spoluúčasti na výuce, konstruování a samostatné práci, o jazykovém povědomí a práci s chybou, vnímání jazykových struktur, motivaci, žákově volbě a zodpovědnosti. Z tohoto přehledu je patrné, že se zaměřila

na všechny hlavní aspekty autonomie a u většiny z nich byla schopná ilustrovat, jakým způsobem daný aspekt rozvíjí ve své výuce nebo jak by se toho dalo dosáhnout. Za nejdůležitější aspekt považuje motivaci a tvrdí: „Došla jsem k závěru, že vnitřní motivace u dítěte je nadlidský termín, který se dá těžko naplnit a že samozřejmě se dá u některých dětí, který mají trochu jiný level, to uvědomění, ty se neučí jenom pro ty známky, ale je to prostě velmi těžké najít vnitřní motivaci.“ Druhý klíčový aspekt pro ni představuje žáková volba a po bohatých zkušenostech z běžné i alternativní školy věří, že „žáková volba je jakoby domluvení se s ním na jeho hranicích, jakoby kam až půjde, a moje nabídnutí mu vlastně přizpůsobení se jeho tempu, jeho způsobu a asi dneska už netrvám na tom, na čem jsem trvala třeba před dvaceti lety, že prostě všichni musí všechno umět.“ Toto tvrzení dále podpořila tím, že se v hodinách snaží respektovat individuální rozdíly každého žáka a pokud žák naráží na neúspěch při výběru postupu či při práci samotné, je ochotná s ním pracovat a hledat jiné, vhodnější řešení i za cenu toho, že žák odvede jinou práci než zbytek třídy. Tato propojenost či bytí s žákem představuje ve výzkumu Píšové a kol. (2013) jeden z klíčových aspektů žité zkušenosti s žákem a poukazuje na expertnost učitele. Bytí s žákem umožňuje kvalitativně analyzovat dění při výuce a vnímat problémy, dále představuje trvalou snahu porozumět žákům za účelem hlubšího pochopení a také zohledňování individuálních zvláštností (Píšová et al., 2013, s. 37).

Největší problém, jak sama říká, Martina má s aspektem žákovy zodpovědnosti za učení, neboť se cítí sama velmi zodpovědná za to, co žáky naučí a co si ze školy odnesou. Z pozorovaných hodin ale bylo velmi patrné to, co později vyjádřila i při rozhovoru, a sice následující: „Tu úplnou svobodu a takovou tu zodpovědnost za plnění úkolu se jim snažím vštípit, ale přesto já s tím mám asi trošku problém a snažím se jim do toho vnést tu svoji roli jako člověka, který nese tu odpovědnost a trochu je tlačí k tomu, aby něco dělali.“ Tento postoj ukazuje, že učitelova zodpovědnost hraje velice důležitou roli, neboť učitele motivuje k lepší práci se žáky, ale zároveň učitelu umožňuje dát žákům prostor pro rozvíjení vlastní zodpovědnosti.

V konkrétní pozorované hodině byla učitelka Martina schopná určit několik momentů, kde reálně docházelo k rozvíjení autonomie i kde k tomu rozvíjení potenciálně dojít mohlo (viz tabulka 11).

4.2 Deklarované přesvědčení učitelek

V této podkapitole je představeno shrnutí výzkumných zjištění s cílem nalézt v nich odpovědi na výzkumné otázky, které byly stanoveny pro tuto část

výzkumu. Nebudu zde odpovídat na výzkumnou otázku 4.4, která se zabývá tím, zda přesvědčení vybraných učitelů ohledně autonomie koresponduje s jejich jednáním při výuce, protože na tuto otázku bude možné odpovědět až po analýze pozorovaných příležitostí k rozvíjení žákovy autonomie, a proto bude odpověď prezentována až v kapitole 5.4. Získaná data jsou pro lepší přehlednost prezentována v tabulkách a doprovázena vysvětlujícím komentářem a interpretací.

4.2.1 Přesvědčení učitelů o žákově autonomii a její důležitosti

V této podkapitole jsou prezentována zjištění týkající se částečně výzkumné otázky 4 a výzkumné otázky 4.1.

VO 4. Jaká přesvědčení mají učitelé anglického jazyka ohledně autonomie žáka a procesů jejího rozvíjení?

VO 4.1 Považují vybraní učitelé rozvíjení autonomie za důležité?

Na základě informací v profilech participujících učitelek je možné konstatovat, že jejich přesvědčení ohledně toho, co je autonomie žáka a jak je možné ji rozvíjet, se poměrně liší. Důkazem pro toto tvrzení jsou např. tyto výroky, které se pohybují na opačném konci kontinua podle svého zaměření na učitele či na učícího se jedince (Tudor, 1996):

„Ten učitel ví, co je pro ně (žáky) nejlepší.“ (uč. Šárka)

„Hodně se snažím, aby si na to přišli sami, aby si přišli na to, co budeme dělat, aby si přišli na to, co je vlastně smysl toho, co děláme, co se chceme naučit.“ (uč. Martina)

Participující učitelky poskytly svá subjektivní chápání autonomie žáka, která jsou shrnuta v tabulce 8. Tyto výroky jsem porovnála s vlastním vymezením autonomie žáka (viz kapitola 1.7) sestaveným na základě studia odborné literatury diskutované v první kapitole a označila jsem je jako výroky povahy výstižné, úzce zaměřené a metaforické mylné a metaforické vhodné ve vztahu k vlastnímu vymezení autonomie žáka.

Tabulka 8: Subjektivní chápání autonomie žáka

| Subjektivní chápání | Výrok učitelky |
|---------------------|---|
| Výstižné | Kamila: „vedení sebe, schopnost orientovat se, sám se rozvíjet“ |
| Úzce zaměřené | Simona: „samostatnost“ Lucie: „žák si zorganizuje co, kde bude studovat“ |

| | |
|----------------------|---|
| Metaforické –mylné | Šárka: „pozice, prostor ve třídě, kde žák může vyjádřit své názory“ |
| Metaforické – vhodné | Martina: „vnitřní svět, který já obohacuju ve formě jazyka, až tam, kam on sám chce a jeho schopnosti dovolí“ |

Jelikož se výroky lišily svou povahou a tím, co vše zahrnovaly, považovala jsem v průběhu rozhovoru za přínosné použít pojmovou mapu, která autonomii žáka v mém pojetí učitelkám přiblížila; až na učitelku Šárku byly schopné se vyjádřit ke většině aspektů. Učitelka Šárka chápala autonomii odlišně a jako jediná také uvedla, že ač považuje její rozvíjení za důležité, ve své výuce se tomu příliš nevěnuje, protože to nemá zažité a příliš se v tom neorientuje.

Z profilů participujících učitelek je patrné, že byly schopné se vyjádřit k většině klíčových aspektů rozvíjení autonomie. Shledávám ale dva aspekty, o kterých učitelky mluvily méně nebo pouze okrajově. Jedná se o žákovo zodpovědnost za vlastní učení a rozhodování a rozvíjení žákovy metakognice, hlavně v podobě příležitostí plánovat své vlastní učení a poznávat své individuální rozdíly při učení. Jedná se o dva klíčové aspekty rozvíjení autonomie a v přesvědčení zúčastněných učitelek byly poměrně opomíjeny. Jedním z vysvětlení může být časová náročnost takto vedené výuky. Jedná se o náročnost přípravy takové výuky, ale i její realizace, protože žáci by postupovali individuálním způsobem a tempem, což by zcela narušilo tradiční, frontální výuku a mohlo by se zpomalit pracovní tempo, což by zase mohlo vyvolávat tlak na učitelky, aby stihly učivo dle školního vzdělávacího programu.

Všech pět učitelek se shodlo na tom, že považují rozvíjení žákovy autonomie za důležité pro žákovo učení se. Učitelka Šárka ale vzápětí dodala, že „člověk by to musel mít stále před sebou“, aby na záměrné rozvíjení autonomie nezapomínal. Tím ukazuje, že o důležitosti rozvíjení autonomie není tolik přesvědčena a že se o to ve výuce příliš nesnaží. Ostatní učitelky věřily, že je to velmi důležité, a dokládaly to i svými snahami při výuce, ale i přesto se občas objevily tak výrazné překážky (viz tabulka 8) bránící rozvíjení autonomie, že lze usuzovat, že v mnoha případech je rozvíjení autonomie považováno za ideál, kterého se ale v realitě běžné výuky těžko dosahuje. K podobnému závěru dospěl i Camilleri (1997, s. 13), který na základě tvrzení učitelů, jejichž přesvědčení zkoumal, pojmenoval svoji výzkumnou zprávu *Learner autonomy is a dream to be achieved* (Autonomie učícího se jedině je sen, který by měl být dosažen, vlastní překlad). Náročnému dosahování tohoto „snu“ odpovídají i tvrzení některých učitelek. Učitelka Šárka vidí hlavní motivaci žáků učit se v tom, aby buď dostali dobrou známku, nebo

udělali radost učitelce, a nevěří, že by žáci v tomto věku (8.–9. ročník) byli motivováni vnitřně. I učitelka Simona vidí u žáků známky jako hlavní zdroj motivace. Učitelka Lucie otevřeně chápe rozvíjení autonomie na ZŠ jako „těžkou utopii“. To odporuje výsledkům některých výzkumů, např. Damové a Legenhausena (1996), kteří úspěšně rozvíjeli autonomii žáků základních škol. Učitelka Simona se obává reakcí žáků na to, že dostanou více svobody, protože žáci tuto svobodu poté berou jako absolutní svobodu až anarchii. Z obou těchto přirovnání (utopie, anarchie) je patrná i obava učitelek z poskytování více svobody žákům, protože ve školství je stále zakořeněný duch toho, že učitel drží vše pevně ve svých rukou, stanovuje limity a kontroluje žáky (srov. Nunan, 1996; Tudor, 1996). Podobnou obavu sdílí i učitelka Kamila, která je jinak autonomii poměrně nakloněná. Tvrdí, že „člověk jim dost často nemůže dát prostor, aby se ta hodina dala zvládnout“. Nasnadě je tedy otázka, v čem spočívá hlavní příčina toho, že autonomie není souvisle a záměrně rozvíjena, přestože učitelky její rozvíjení považují za důležité. Jedná se o strach a neochotu učitelů nebo o chování žáků samotných? Více informací o konkrétních překážkách bránících autonomii se nachází u diskuze k výzkumné otázce 4.3 v kapitole 4.2.3.

Se subjektivním chápáním žákovy autonomie souvisí i to, jak učitelé vnímají svoji roli ve třídě ve vztahu k žákům a ke sdílení zodpovědnosti se žáky. Během kódování dat z rozhovorů jsem ke stanoveným kategoriím induktivně přidala ještě kategorii *Role učitele*. Ukázalo se, že výpovědi učitelek se zde poměrně výrazně odlišují a sahají od dominantního postavení učitele, který má vše ve třídě na starosti, až po učitele, který se více zaměřuje na žáky a jejich činnost. Relativně nejvíce „učitelocentricky“ zaměřený postoj ilustruje výrok typu, že se jedná o „one man show“ (učitelka Lucie), kdy učitelka tvrdí, že žáci nemají zodpovědnost a nic nemusí, protože vždy se najde někdo, kdo za ně problémy vyřeší. Tato učitelka ještě dodává „žáky za sebou táhnu jako kamení“. Těmito slovy poukazuje na nízkou víru v žáky samotné a jejich zodpovědnost, i když věří v důležitost rozvíjení autonomie. Stále se u ní objevuje silný pocit toho, že by žákům ráda ponechala více samostatnosti a zodpovědnosti, ale nevěří, že by byli schopni toho využít. K podobným závěrům dospěli Reinders a Lazaro (2011). Z jejich zjištění vyplývá, že učitelé cítili, že žáci nerozumí důležitosti rozvíjení své autonomie, že jim chybí schopnost samostatně se učit a že nejsou zvyklí přebírat zodpovědnost za své učení.

Další výrok, který ukazuje na dominantní postavení učitele, zní takto: „Někdy si připadám, že se tam opravdu snažím jen já.“ (učitelka Šárka). Z výpovědí této učitelky bylo patrné, že její představy o autonomii nejsou

úplně přesné a že při výuce se většinu klíčových aspektů nesnaží rozvíjet. I přesto nevystupovala vůči žákům nadřazeně ani nepůsobila jako učitelka, která pouze dává příkazy a dominantně vede celou třídu.

Další tři učitelky (Simona, Kamila, Martina) spatřovaly svoji roli na opačném konci kontinua, více zaměřenou na žáky samotné. Jejich označení pro svou vlastní roli učitele jsou zaznamenána v tabulce 9. U těchto tří učitelek je zřejmé, že se snaží se žáky sdílet zodpovědnost, snaží se o jejich větší samostatnost, i když mnoho instrukcí, cílů a činností je stále v jejich rukou.

Tabulka 9: Subjektivně vnímaná role učitele ve výuce

| Učitelka | Zhodnocení role učitele při výuce |
|----------|--|
| Lucie | „one man show“, žáci nemají zodpovědnost, tak je „za sebou táhnu jako kamení“ |
| Šárka | „někdy se snažím jen já, i když někteří už chápou, že to dělají pro sebe“ |
| Simona | řídit aktivity, motivovat a ukázat žákům cestu a poté to nechat na nich |
| Kamila | manažer, zprostředkovatel učiva |
| Martina | průvodce, rádce, studnice, připravit aktivity, ale nechat žáky, aby si na to přišli sami |

4.2.2 Poskytované příležitosti k rozvíjení žakovy autonomie ve výuce

V této podkapitole jsou prezentována zjištění týkající se výzkumné otázky 4.2, která se ptá na to, zda si *jsou tyto učitelé vědomi příležitostí pro rozvíjení autonomie ve své výuce*. V rámci této výzkumné otázky se zabývám příležitostmi, které učitelé poskytují ve své výuce pravidelně a běžně (nemusely být nutně přítomny během pozorování), a dále se zabývám tím, zda jsou si učitelé vědomi příležitostí, které byly poskytnuty v konkrétní, pozorované výuce, a jestli vnímají potenciální momenty, kdy k rozvíjení autonomie žáka mohlo dojít, kdyby byly učiněny některé kroky jinak.

Příležitosti, které tyto učitelky běžně poskytují ve své výuce, jsou přehledně zaznamenány v tabulce 10. Příležitosti, o kterých učitelky hovořily, jsem seskupila do obecnějších kategorií, které odpovídají hlavním aspektům autonomie žáka v podobě, v jaké je vymezen kategoriální systém pro pozorování příležitostí k rozvíjení autonomie.

Z tabulky 10 je patrné, že mezi nejčastěji zastoupené, běžně poskytované příležitosti patří žakova spoluúčast na výuce v podobě přípravy

různých aktivit a materiálů pro spolužáky, spoluúčast žáků při tvorbě pravidel chování ve třídě, samostatná práce, která je nejčastěji realizována prostřednictvím projektů, (sebe)hodnocení a reflexe, ať již v podobě portfolia, dotazníku či společné diskuze, a praktické rady a návody, jak být autonomní při učení se angličtině mimo školu a mimo výuku.

Tyto nejčastěji zastoupené příležitosti patří k pilířům moderně pojaté výuky anglického jazyka (viz kapitola 1.2.3) a na základě učitelkami deklarovaného přesvědčení můžeme usuzovat, že s nimi jsou učitelky obeznámeny, pracují se svými žáky na projektech a snaží se s nimi sdílet zodpovědnost za hodnocení a tvorbu pravidel. Pozitivním zjištěním je i fakt, že čtyři učitelky nechávají žákům prostor připravovat a tvořit vlastní aktivity a materiály, i když je otázkou, jak často žáci tuto příležitost mají.

Mezi méně zastoupené příležitosti patří vyvozování gramatických pravidel samotnými žáky, které bylo vyzdvihováno dvěma učitelkami, ale další dvě s ním mají u svých žáků problém. Hlavním důvodem zde bude zřejmě časová náročnost (žákům trvá vyvození pravidla více času, než učitel zabere jeho výklad) či nedůvěra učitele ve schopnosti žáků. Toto byly dvě proměnné, které učitelky uváděly jako bariéry rozvíjení autonomie.

Dvě učitelky také poskytují svým žákům prostor pro volbu, většinou se týká výběru partnera případně tématu pro projektovou práci. Toto zjištění může souviset s nedůvěrou učitele v žáky nebo s obavou s nimi sdílet zodpovědnost. Dvě učitelky totiž uvedly, že mají problém se zodpovědností žáků, neboť se cítí stále více zodpovědné za žáky a za to, co se ve škole naučí.

Tabulka 10: Příležitosti k rozvíjení autonomie žáka poskytované běžně při výuce

| Kategorie příležitostí | Učitelka Kamila | Učitelka Simona | Učitelka Lucie | Učitelka Martina | Učitelka Šárka |
|----------------------------------|--|-----------------------------------|--|---|----------------|
| Žákova spoluúčast na výuce | příprava a prezentace kvízů a aktivit žáky samotnými | příprava aktivit (např. písnička) | příprava aktivit (např. seznam slovíček, vytváření her a křížovek pro mladší žáky) | příprava materiálů do hodin (např. plakáty) | |
| Tvorba pravidel chování ve třídě | | vytváří je učitel | ano | ano | |

| | | | | | |
|------------------------------------|--|---|--|---|---|
| Samostatná práce, projekty | práce na projektech | práce na projektech (libovolné téma) | | práce na projektech a pololetní prezentace | |
| (Sebe) hodnocení | | sebehodnocení | vedení portfolia a sebehodnocení svého pokroku | hodnocení skupinové práce | hodnocení projektů či samostatné práce |
| Rozvíjení autonomie mimo školu | diskuze ohledně rozvíjení autonomie mimo školu | diskuze o tom, jak se učit, co se dá najít na internetu | | | |
| Rozvíjení autonomie mimo výuku | | | | divadla v AJ, zájezdy do Anglie, knihovna s anglickými knížkami, soutěže v AJ | |
| Konstruování gramatických pravidel | | | | samostatné konstruování a vyvozování gramatických pravidel | samostatné vyvozování gramatických pravidel |
| Žákova volba | volba materiálů a partnera pro spolupráci | | | | |
| Učební strategie | návody na vhodné učební strategie | | | | |
| Práce s chybou | | | | práce s chybou v písemné podobě | |

Otázka, zda jsou si učitelé vědomi příležitostí pro rozvíjení žákovy autonomie ve své výuce, zahrnuje také konkrétní příležitosti, které se ve výuce objevily, a zjišťuje, zda jsou učitelé schopni si je zpětně vybavit. Z výpovědí učitelek je patrné, že v polovině případů si tyto příležitosti neuvědomovaly nebo uvědomovaly pouze povrchově (viz tabulka 11). Učitelky Martina a Lucie byly schopné rozeznat tři příležitosti, které ve výuce nastaly, ostatní učitelky buď pouze jednu (uč. Kamila, Simona), nebo žádnou (uč. Šárka). Tato situace může mít několik příčin. Buď se může jednat o sníženou schopnost reflexe vlastní výuky nebo nezáměrné a neuvědomované rozvíjení žákovy autonomie či nedostatek informací o tom, jak takové rozvíjení může vypadat. Učitelka Lucie sice identifikovala tři příležitosti, ale týkaly se převážně zvyšování žákovy zájmu o učení a personalizace tématu, jinými slovy nejednalo se o klíčové aspekty autonomie. V případě učitelky Martiny je situace lepší, neboť jí zmiňované příležitosti měly potenciál rozvíjet autonomii žáků.

Tabulka 11: Uvědomované příležitosti k rozvíjení žákovy autonomie v pozorované výuce

| Uvědomění si příležitosti / učitelka | Poskytnuté příležitosti v konkrétní pozorované výuce | Potenciální, nevyužité příležitosti v konkrétní pozorované výuce |
|--------------------------------------|--|---|
| Kamila | spolupráce žáků | - |
| Simona | skupinová práce | samostatný výběr partnera pro spolupráci, příprava stanovišť, kde by pracovali žáci svým tempem, samostatnější opravování cvičení |
| Lucie | důraz na žákovy zapojení se a sdílení názorů, přiblížení tématu jeho zkušenosti, personalizace tématu a jeho smysl | - |
| Martina | vyvozování gramatických struktur, skupinová práce, prezentace projektů | více samostatnosti a možnost volby, větší zapojení žáků do přípravy aktivit pro spolužáky |
| Šárka | - | více prostoru pro žákovu činnost, méně vlastní aktivity |

K této výzkumné otázce patří i příležitosti, které nebyly využity, ale představují potenciál, který by mohl být naplněn, kdyby byly učiněny poněkud jiné kroky či postupy. Učitelky Martina a Simona byly schopny přijít

na to, kde by potenciálně mohlo v hodině k rozvíjení autonomie dojít, kdyby něco ve své výuce změnily. Učitelku Šárku napadla jedna změna, zbylé dvě učitelky žádná (viz tabulka 11). Z těchto výsledků plyne, že povědomí těchto učitelek ohledně záměrného rozvíjení autonomie je poměrně nízké a že při reflexi hodin může dojít k problémům s analýzou vlastní výuky. Učitelky tedy pravděpodobně jednájí více neuvědoměle s tím, že sledují určité cíle, mezi kterými může být i rozvíjení žákovy autonomie.

4.2.3 Proměnné ovlivňující rozvíjení žákovy autonomie z pohledu vybraných učitelů

V této podkapitole jsou prezentována zjištění týkající se výzkumné otázky 4.3, která zní: *Jaké proměnné ovlivňují rozvíjení žákovy autonomie z pohledu vybraných učitelů?* Tato výzkumná otázka se ptá na proměnné, které buď pozitivně, nebo negativně ovlivňují rozvíjení žákovy autonomie. Učitelky uváděly více negativních vlivů (viz tabulka 12). Mezi nejčastěji zmiňovanou překážku patří náročnost příprav na výuku, kde by měla být autonomie cíleně rozvíjena (celkem 4×). Učitelky zmiňují, že jsou zahlcené prací, když denně učí několik různých skupin, že takové přípravy jsou vyčerpávající a je nutné se držet plánu učiva dle ŠVP. Další typy překážek jsem souhrnně označila jako chování učitele, kam patří to, že učitel může mít obavy dát žákům více svobody a možnost volby nebo může projevat nedůvěru v jejich schopnosti a jazykovou úroveň. Další zastoupenou překážkou je chování žáků samotných či povaha konkrétní jazykové skupiny, obzvláště pokud jsou žáci neuvědomělí a nemotivovaní a přicházejí do školy s očekáváním, že řízení výuky je plně v rukách učitele (a pokud učitel nestanoví pravidla a meze, někteří z nich znejistí). Poslední zmiňovanou překážkou bylo i chování rodičů a jejich tlak na dítě či na učitele. Ambiciózní rodiče velice často „tlačí“ na své děti (i učitele), aby si osvojovaly co nejvíce poznatků (např. aby uspěly u přijímacích zkoušek), a někteří učitelé se tomuto tlaku mohou podvolit a ve výuce se soustředit hlavně na rychlé osvojování poznatků bez záměrného rozvíjení žákovy autonomie a dovednosti učit se efektivně.

Na druhou stranu, proměnné usnadňující rozvíjení autonomie opět zahrnují žáky, ale nyní takové, kteří jsou motivovaní a mají kladný postoj k přebírání zodpovědnosti za své učení. Vždy záleží na povaze jazykové skupiny, která se v konkrétní výuce sejde. Jedna učitelka zmínila i častější nácvik samostatné práce, který by přiměl žáky zvyknout si na takovou činnost a naučil je přebírat zodpovědnost.

Tabulka 12: Proměnné ovlivňující rozvíjení žákovy autonomie

| Vliv | Kategorie | Uč. Kamila | Uč. Simona | Uč. Lucie | Uč. Martina | Uč. Šárka |
|-----------|-------------------|-------------------------------------|--|---|---|--|
| Pozitivní | Motivace, postoj | motivovanost žáků | | | postoj žáků (ochota pracovat samostatně a zodpovědně) | |
| | Pravidelný nácvik | | častější samostatná práce | | | |
| Negativní | Náročnost | časová náročnost na přípravu | | časová náročnost na přípravu | časová náročnost na přípravu | časová náročnost na přípravu |
| | Chování učitele | | nejistota, strach a podceňování žáků ze strany učitele | lenost, vyčerpánost učitele, individuální přístup k žákům | vyčerpánost | necht' pouštět se do nových přístupů |
| | Chování žáků | nemožnost dát jim prostor a svobodu | méně uvědomělí žáci, žákovo očekávání od učitele | | | neschopnost se vyjádřit a vést diskuzi |
| | Volba jazyka | použití češtiny na úkor angličtiny | | | | |
| | Rodiče | | | tlak na dítě a jeho výsledky | | |
| | ŠVP | | | | | tlak ŠVP a množství učiva |

4.3 Shrnutí a diskuze ke kapitole

V rámci výzkumného šetření bylo provedeno, přepsáno a analyzováno pět rozhovorů s pěti učitelkami anglického jazyka na různých základních školách v Jihomoravském a Pardubickém kraji. Výpovědi v rozhovorech jsem kódovala pomocí předem daných kategorií, v průběhu analýzy se vynořila ještě jedna kategorie, kterou jsem nazvala *Role učitele*. Získané výsledky přinesly odpovědi na výzkumné otázky 4., 4.1–4.3. Odpověď na výzkumnou otázku 4.4 je prezentována v kapitole 5.4. Tuto odpověď bylo možné získat na základě komparací výpovědí učitelů a pozorování jejich výuky.

Odpovědi na výzkumné otázky 4. a 4.1 zahrnují zjištění týkající se učitelova chápání pojmu žákovy autonomie, důležitost autonomie a vnímání vlastní role ve výuce. Deklarované přesvědčení učitelek ohledně rozvíjení žákovy autonomie a toho, co vlastně autonomie je, se poměrně lišilo, i když u čtyř z pěti učitelek (kromě učitelky Šárky) bylo patrné, že vědí, čeho se autonomie týká a jak by se dala rozvíjet. Vymezení žákovy autonomie, které učitelky uvedly (tabulka 8), je možné srovnat s výpověďmi učitelů ve výzkumu provedeném Borgem a Al-Busaidim (2012). Učitelé v jejich výzkumu chápali autonomii nejčastěji v její psychologické dimenzi (Benson, 2001), tedy hlavně v podobě „učit se, jak se učit“. Také u tří učitelek (Kamila, Simona, Lucie) v mém výzkumu je patrná tendence spojovat autonomii s dovedností samostatně se učit. Zbylé dvě učitelky (Martina, Šárka) vysvětlují své chápání autonomie metaforicky a označují autonomii za „prostor“ či „vnitřní svět“, tedy nikoli schopnost, dovednost či samostatnost. Tyto učitelky svým chápáním autonomie inklinují spíše k politické dimenzi autonomie dle Bensona (2001), týkající se svobody a rozhodování. Ani v jednom vymezení podle těchto učitelek nebyla jasně zastoupena dimenze socio-kulturní (Oxford, 2003). Toto zjištění naznačuje, že učitelky si pravděpodobně neuvědomují význam spolupráce a sociální interakce pro rozvíjení žákovy autonomie (srov. Vygotsky, 1978). Učitelky vnímaly žákovu autonomii individualisticky, což je poměrně omezené chápání tohoto konstruktů, které také může ovlivnit jednání při výuce, např. převahou individuální práce nad skupinovou (srov. Dam & Legenhausen, 1996).

Všechny učitelky uvedly, že považují rozvíjení žákovy autonomie za důležité. S podobně pozitivním zjištěním přišli v českém kontextu Straková a kol. (2014), kteří identifikovali, že čeští učitelé kladně hodnotí a vnímají konstruktivistické učení vycházející z potřeb žáků a založené na vlastním objevování a také výuku orientovanou na žáky, která umožňuje spolupodílení se na rozhodování a partnerský přístup. Otázkou nicméně zůstává, do jaké

míry učitelé tyto principy uplatňují ve výuce. K tomu je důležité pozorování výuky, jež bude analyzováno a představeno v páté kapitole.

Názory na to, jak učitelky vnímají svoji roli učitele, se také lišily. V souladu s teoretickým vymezením v kapitole 1.2.3 se tyto názory pohybovaly na kontinuu v rozmezí od dominantního postavení učitele, který má na starosti všechny aktivity a organizaci třídy, až po učitele, kteří výuku připraví předem, ale během výuky se snaží ponechat co nejvíce prostoru žákům samotným. Na základě deklarovaného přesvědčení těchto učitelek lze usoudit, že dominantní postavení učitele velmi často pramení z nedůvěry v žáky a jejich schopnost převzít zodpovědnost za své učení. Učitelky se také často cítily více zodpovědné za to, co se žáci naučí, než žáci samotní. Tři učitelky (Simona, Kamila, Martina) vnímaly svoji roli v souladu s přístupem zaměřeným na žáka, který byl popsán v kapitole 1.2.3, a také v souladu s rozvíjením autonomie. Camilleri (1997) vymezil role učitele pro rozvíjení žákovy autonomie takto: manažer, poradce a zdroj (z angl. resource person). Učitelka Martina chápala svoji roli velmi podobně („průvodce, rádce, studnice“, viz tabulka 8).

Učitelky vyjadřovaly svá přesvědčení ohledně většiny aspektů žákovy autonomie, ale v malé míře se vyjadřovaly ke sdílení zodpovědnosti se žáky a k rozvíjení jejich metakognice, což jsou klíčové aspekty rozvíjení autonomie, které byly vymezeny v kapitole 1.4.

Během rozhovorů uvedly učitelky poměrně širokou škálu příležitostí, které žákům k rozvíjení žákovy autonomie běžně poskytují (mnohé z nich se shodují s možnostmi rozvíjení žákovy autonomie v kapitole 1.3), ale které nebyly v pozorované výuce zaznamenány. Z tohoto tvrzení není možné činit pozitivní závěry, neboť není jasné, jak tyto příležitosti v reálné výuce vypadají (srov. Straková et al., 2014, s. 57). Jako pozitivní lze hodnotit fakt, že učitelky mají o těchto příležitostech přehled.

Učitelky si byly vědomy příležitostí pro rozvíjení žákovy autonomie ve své výuce zhruba v polovině případů (většinou se jednalo o příležitosti týkající se spolupráce žáků, samostatné práce, vyjadřování vlastního názoru apod.) a měly problém reflektovat příležitosti, jejichž potenciál rozvíjet žákovu autonomii nebyl naplněn. Toto zjištění může naznačovat málo uvědomované rozvíjení žákovy autonomie či slabší schopnost reflexe výuky. Obě tyto aktivity považují za důležité pro rozvíjení žákovy autonomie a měly by být rozvíjeny u studentů učitelství, o čemž pojednám v závěrečné kapitole.

Přestože všechny učitelky věří v důležitost rozvíjení autonomie, vnímají také negativní vlivy, které souvisí s tím, zda učitel autonomii cíleně rozvíjí. Mezi nejčastěji uváděnou negativní proměnnou patří náročnost takto

pojaté výuky a nároky kladené na učitele. Často se také odvolávají na chování žáků a jejich neschopnost převzít zodpovědnost. Podobně vnímala své žáky Thomsenová (2000, citováno dle Turloiu & Stefánsdóttir, 2011, s. 37), která je označila za pasivní příjemce závislé na učiteli, kteří chtějí být při výuce baveni a chtějí, aby o všem rozhodoval učitel a nemuseli na sebe přebírat iniciativu. Tito žáci byli stejně staří jako žáci v tomto výzkumu. Thomsenová se vlivem inspirace Leni Damové pustila do rozvíjení autonomie žáků a zaváděním postupných kroků k rozvíjení autonomie dosáhla u sebe i u žáků pozitivních výsledků.

Z výpovědí učitelek také nepřímou vyplývá, že překážkou může být i obava učitele nechat žákům více prostoru a volby. Tato zjištění lze porovnat s dalšími výzkumy (např. Al-Asmari, 2013; Borg & Al-Busaidi, 2012), které sledovaly podobné cíle jako toto šetření a které rovněž identifikovaly překážky rozvíjení žákovy autonomie. Porovnání je spíše ilustrační, je třeba brát v úvahu rozdílné kulturní a vzdělávací prostředí, kde byly výzkumy realizovány. Borg a Al-Busaidi (2012) identifikovali tři skupiny překážek týkající se vzdělávací instituce, učitele a žáků (s. 19). Nejvíce limitující faktory spatřují učitelé v postojích, schopnostech, znalostech a motivaci žáků. Podobně jako v tomto výzkumu, žáci spoléhají na učitele, který bude řídit výuku, žáci nemají dostatek zkušeností a nejsou iniciativní. Rozdíl lze spatřit v překážkách týkajících se učitele. V tomto výzkumu učitelé považují za překážku podceňování žáků (v tom panuje shoda s výše uvedeným výzkumem), dále nejistotu, lenost, vyčerpanost či nechuť, zatímco ve výše uvedeném výzkumu se jedná hlavně o nízkou úroveň učitelovy autonomie a nedostatek učebních materiálů. Překážky na straně žáků byly identifikovány také ve výzkumu provedeném (2013). Učitelé v jeho výzkumu pozitivně vnímají komunikační aktivity, skupinovou práci a přístup zaměřený na žáky, ale výzvy, kterým při rozvíjení autonomie čelí, zahrnují žáky a jejich schopnost převzít zodpovědnost za vlastní učení a jejich motivaci. Téma motivace bylo diskutováno učitelkami i v tomto výzkumu a shodují se v tom, že není snadné žáky motivovat; učitelky ukázaly, že k motivování žáků přistupují různě (ať se jedná spíše o rozvíjení vnitřní nebo vnější motivace, Deci & Ryan, 1985). Toto porovnání ukazuje, že učitelé napříč různými státy a stupni vzdělávacích institucí vnímají podobné překážky, které negativně ovlivňují rozvíjení žákovy autonomie. Tyto překážky se do velké míry týkají učitele i žáků, proto považují za přínosné provádět výzkumy týkající se také žákovy přesvědčení ohledně vlastního učení (Horwitz, 1987; Stodolová, 2013), jejich připraveností k autonomnímu učení (Cotterall, 1995; Guglielmino,

1978), ale také výzkumy učitelovy autonomie, která má prokazatelný vliv na rozvíjení žákovy autonomie (Little, 1995; Sert, 2006).

Závěrem lze říci, že na základě rekonstrukce deklarovaného přesvědčení pěti vybraných učitelek se podařilo nalézt odpovědi na výzkumné otázky. Jelikož se jedná o velmi úzký výběrový soubor, zobecňování těchto zjištění není mým cílem. Zkoumání přesvědčení hraje důležitou roli při analýze videozáznamů z výuky a při zkoumání příležitostí, které učitelky poskytly svým žákům k rozvíjení autonomie. Znalost těchto názorů a přesvědčení umožní lépe pochopit pozorované příležitosti. Poznatky získané na základě tohoto výzkumného šetření také pomohou formulovat další možné směry budoucího výzkumu a doporučení pro učitele a vzdělavatele budoucích učitelů, která jsou uvedena v závěrečné kapitole.

5

Výsledky výzkumného šetření 2 a jejich interpretace

V této kapitole jsou představena data a výsledky, které jsem získala po provedení analýzy vyučovacích hodin anglického jazyka natočených v 8. a 9. ročnících ZŠ. Získané výsledky se týkají příležitostí k rozvíjení žákovy autonomie, které byly během vyučovacích hodin pozorovány, a toho, v jakých výukových situacích docházelo k rozvíjení žákovy autonomie a jaké povahy nabývají pozorované hodiny jako celky s ohledem na rozvíjení žákovy autonomie. V poslední části kapitoly jsou porovnána zjištění vyplývající jak z analýzy videí, tak z analýzy rozhovorů a je sledováno, zda existuje korespondence mezi zjištěními z pozorování a z výpovědí učitelů, popř. v jakých oblastech se objevují rozpory. Výpovědi z rozhovorů a data vztahující se k jednání učitelek jsou v této kapitole konfrontovány s obsahem školních vzdělávacích programů (ŠVP) zúčastněných škol.

Výzkumná zjištění, ke kterým jsem na základě analýz dospěla, jsou zde prezentována na třech úrovních. Nejprve jsou zde představeny výsledky týkající se poskytnutých příležitostí k rozvíjení žákovy autonomie, dále se zabývám výukovými situacemi, ve kterých byla žáková autonomie rozvíjena, a v závěru je vyhodnocena povaha každé vyučovací hodiny z hlediska jejího potenciálu rozvíjet žákovu autonomii. Za každou podkapitolou následuje shrnutí výzkumných zjištění a jejich diskuze a interpretace. Na základě prezentovaných výsledků jsou zde formulovány odpovědi na stanovené výzkumné otázky.

5.1 Příležitosti k rozvíjení žákovy autonomie

5.1.1 Množství příležitostí poskytnutých k rozvíjení žákovy autonomie

Tato podkapitola se zabývá výzkumnou otázkou 5.1, která zní: *V jakém množství jsou žákům poskytovány příležitosti k rozvíjení žákovy autonomie*

v rámci 45minutové vyučovací jednotky? Příležitosti k rozvíjení žákovy autonomie jsou v provedeném výzkumu (podrobněji v kapitole 1.5) chápány jako podněty či možnosti ze strany učitele, které poskytuje svým žákům a které nevedou pouze k osvojování a procvičování učiva, ale přispívají i k rozvíjení žákovy autonomie či některých jejích aspektů, které byly vymezeny v kapitole 1.4. Každou příležitost je možné identifikovat pomocí indikátorů, tedy ukazatelů, které pomáhají určit, který aspekt autonomie je v dané příležitosti rozvíjen. Přehled aspektů autonomie, příležitostí a jejich indikátorů je uveden v manuálu pro kódovatele v příloze 2.

Výsledky zde prezentované udávají informaci nejen o množství příležitostí během vyučovací jednotky každé učitelky, ale také o celkovém počtu těchto příležitostí poskytnutých všemi pěti učitelkami v průběhu 15 pozorovaných hodin a o průměrných hodnotách za jednu vyučovací jednotku. Celkem bylo během 15 pozorovaných vyučovacích hodin (vyučovací hodina je chápána jako 45minutová jednotka) rozlišeno 77 výukových situací, tzn. že průměrně se během jedné vyučovací hodiny vystříдалo pět různých výukových situací (jejich bližší vymezení je v podkapitole 3.6.1). V rámci vyučovacích hodin bylo pozorováno a zaznamenáno celkem 192 příležitostí k rozvíjení žákovy autonomie, což odpovídá průměrně 13 příležitostem během jedné vyučovací jednotky. Výzkumná zjištění jsou pro přehlednost uvedena v tabulce 13.

Tabulka 13: Množství příležitostí poskytnutých k rozvíjení žákovy autonomie

| Uč. | Hodina | Počet příležitostí | Celkem příležitostí / 3 hod | Počet situací | Celkem situací / 3 hod |
|-----|--------|--------------------|-----------------------------|---------------|------------------------|
| S | 1 | 13 | 46 | 8 | 21 |
| S | 2 | 16 | | 6 | |
| S | 3 | 17 | | 7 | |
| Š | 1 | 10 | 31 | 6 | 15 |
| Š | 2 | 9 | | 4 | |
| Š | 3 | 12 | | 5 | |
| L | 1 | 9 | 32 | 6 | 13 |
| L | 2 | 12 | | 4 | |
| L | 3 | 11 | | 3 | |

| | | | | | |
|---|---|----|----|---|----|
| K | 1 | 13 | 33 | 5 | 13 |
| K | 2 | 11 | | 4 | |
| K | 3 | 9 | | 4 | |
| M | 1 | 16 | 50 | 5 | 15 |
| M | 2 | 19 | | 5 | |
| M | 3 | 15 | | 5 | |

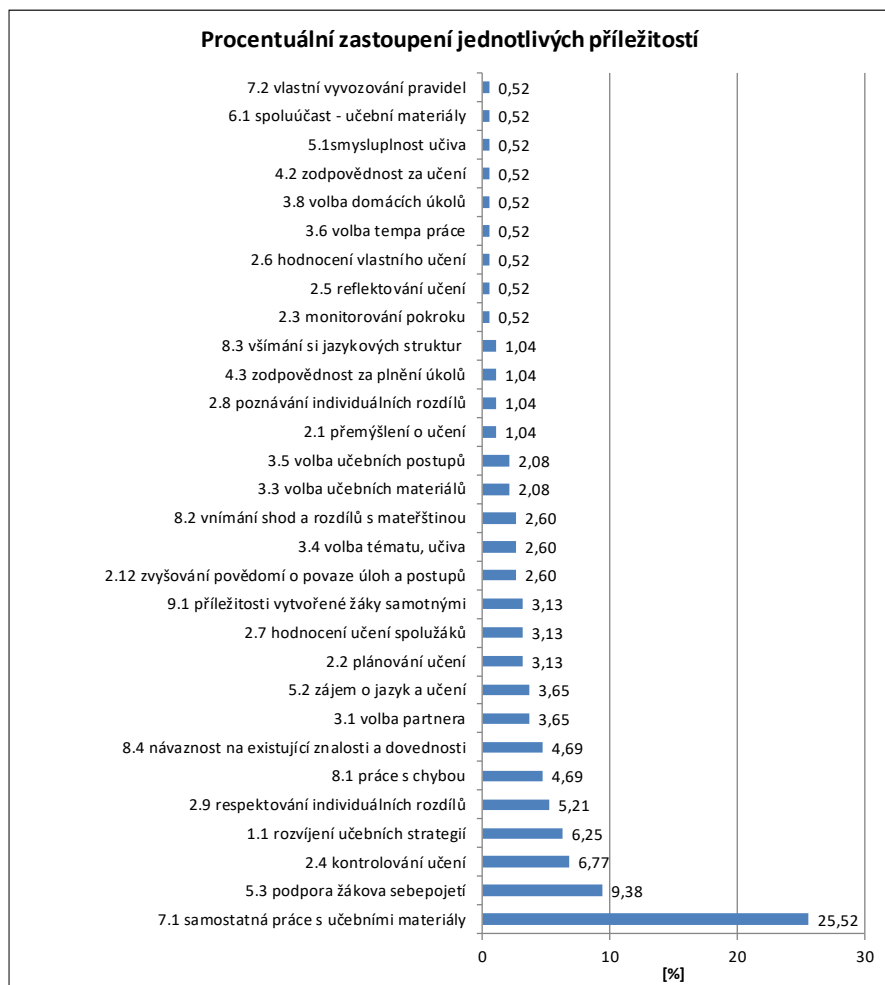
Z uvedené tabulky vyplývá, že nejvíce příležitostí k rozvíjení žákovy autonomie poskytovala při své výuce učitelka Martina (celkem 50 zaznamenaných příležitostí ve třech vyučovacích hodinách), zatímco učitelka Šárka poskytla příležitostí nejméně (31 příležitostí), ale učitelky Lucie (32 příležitostí) a Kamila (33 příležitostí) poskytly podobné množství v rámci tří vyučovacích hodin. Učitelka Martina poskytla v průměru během jedné vyučovací hodiny 17 příležitostí, kdežto učitelka Šárka poskytla průměrně 10 příležitostí. Tato zjištění jsou v kapitole 5.4 konfrontována s deklarovaným přesvědčením těchto učitelek a dále interpretována.

Na tomto místě je nutné podotknout, že množství zaznamenaných příležitostí nemusí být přímo úměrné kvalitě rozvíjení žákovy autonomie, tedy že vyšší počet příležitostí nutně neznamená lepší rozvíjení žákovy autonomie. Škála pozorovaných příležitostí je široká a vždy je třeba brát zřetel na konkrétní indikátory dané příležitosti a její zprostředkování žákům. Z tohoto důvodu se zaměřím na vybrané výukové situace, kde byla autonomie rozvíjena (viz podkapitola 5.2) a které by měly ukázat, jak rozvíjení autonomie může vypadat v podmínkách reálné výuky. Na základě poskytnutých příležitostí bude také vyhodnocena povaha hodin jako celku z hlediska rozvíjení žákovy autonomie (viz podkapitola 5.3).

5.1.2 Rozvíjené i opomenuté aspekty žákovy autonomie

V této podkapitole se zabývám aspekty žákovy autonomie, které byly během poskytnutých příležitostí rozvíjeny a které byly naopak opomenuty nebo rozvíjeny jen minimálně, a prezentuji tak odpověď na výzkumnou otázku 5.2, která zní: *Na které aspekty autonomie žáka se poskytnuté příležitosti zaměřují a které jsou naopak opomíjeny?*

Graf na obrázku 5 zobrazuje přehled všech příležitostí k rozvíjení žákovy autonomie, které učitelky při pozorované výuce poskytly, a jejich procentuální zastoupení v celku všech 192 pozorovaných příležitostí.



Obrázek 5: Procentuální zastoupení jednotlivých příležitostí

Z tohoto grafu je patrné, že mezi nejčastěji zastoupenou příležitostí patří samostatná práce žáků (26 %). Mezi další často zastoupené příležitosti patří podpora žákovy sebedůvěry (9 %), kontrolování učení (7 %), rozvíjení učebních strategií (6 %) a respektování individuálních rozdílů (5 %). Právě kontrolování učení a respektování individuálních rozdílů patří mezi nejčastěji

zastoupené příležitosti v rámci kategorie *Metakognice* (viz kategoriální systém v příloze 1). Zde se jednalo hlavně o příležitosti, při kterých byli žáci vybídnuti k viditelnému opravování při společné kontrole nebo k samostatnému či vzájemnému kontrolování provedené aktivity. Respektování individuálních odlišností se projevovalo v hlavně v přizpůsobení tempa práce, zjednodušení, zkrácení či obměnění zadání úlohy či v individuálním zadávání instrukcí. Co se týče podpory žákova sebepojetí, k těmto příležitostem patří učitelova pochvala vykonané aktivity a pochvala žákových úspěchů, které slouží jako motivační faktor. Na poli učebních strategií vycházím z členění dle Oxfordové (1990) a na základě její kategorizace učebních strategií⁵ lze říci, že v pozorovaných hodinách bylo nejčastěji pozorováno rozvíjení strategií kompenzačních a afektivních. V rámci kompenzačních strategií se jednalo o různé návody, jak vyvodit smysl věty či význam neznámého slova. U afektivních strategií šlo hlavně o využívání humoru ke snížení obav žáků a zlepšení pozitivního přístupu k učení.

Z dat nicméně také vyplynulo, že v průběhu 15 vyučovacích hodin nebyl zaznamenán ani jeden indikátor u 10 typů příležitostí. Jednalo se o tyto příležitosti: využívání osvojených učebních strategií, rady a návody pro rozvíjení autonomie mimo školu či aktivity v cizím jazyce mimo kontext školní třídy, volba uspořádání třídy a způsobu hodnocení, zodpovědnost za vlastní hodnocení (explicitně zmíněná učitelem), podpora žákovy aspirace a žákova spoluúčast na podobě výuky, ať již formou žáky připravených aktivit, úloh či pravidel.

Dále byly velmi málo (v rozsahu jednoho až tří indikátorů v celku všech hodin) zastoupeny následující příležitosti: přemýšlení o učení, monitorování pokroku, reflektování učení, hodnocení vlastního učení, poznávání individuálních rozdílů, volba tempa práce a domácího úkolu, zodpovědnost za plnění úkolu a za vlastní učení, smysluplnost učiva, žákova spoluúčast při přípravě učebních materiálů, vlastní vyvozování pravidel a všímání si jazykových struktur.

5.1.3 Shrnutí a diskuze

Výsledky týkající se příležitostí k rozvíjení žákovy autonomie přinesly odpovědi na výzkumné otázky 5.1 a 5.2, které jsou v této kapitole diskutovány. Během pozorování bylo v průměru zaznamenáno 13 příležitostí na jednu

⁵ Pozn.: tato kategorizace byla pro účely této práce zjednodušena, viz vymezení učebních strategií v příloze 2, tabulka 42.

vyučovací hodinu, což může vyvolat dojem, že žáci mají během 45 minut dostatek příležitostí rozvíjet svoji autonomii. Nicméně, je důležité zaměřit se na to, jak taková příležitost vypadá, jak je využit její potenciál a do jaké míry jsou žáci aktivní. Nebylo v mých silách ani v cílech tohoto výzkumu všechny tyto aspekty hodnotit. Nepodařilo se mi bohužel najít výzkum, se kterým by bylo možné tyto výsledky porovnat, neboť většina výzkumů zkoumá záměrné rozvíjení autonomie (např. Wenden, 1995) či míru rozvoje autonomie po implementaci přístupu zaměřeného na toto rozvíjení (Dunne, 2013). I přes tato úskalí se nyní zaměřím na diskuzi zjištění s oporou o teoretická východiska vymezená v první kapitole.

Samotné zjištění, kolik mají žáci příležitostí rozvíjet svoji autonomii při vyučovací hodině, nevypovídá o tom, zdali je autonomie rozvíjena více, či méně. Je důležité vnímat, který aspekt autonomie je rozvíjen a mít na vědomí kvalitativně různé znaky daného aspektu. Na podobný problém narazili také Stefanou a kol.(2004) a Assor (2002, citováno dle Stefanou et al., 2004, s. 102). Během pozorování odhalili, že v některých třídách, které se vyznačovaly vysokou podporou autonomie, nebyli žáci do učení příliš zapojeni nebo byli zapojeni jen povrchově, zatímco v některých jiných třídách, které podporovaly autonomii méně, se žáci zdáli být motivovanější a aktivnější. Na základě pozorování tito autoři dospěli k tomu, že jejich vymezení autonomie nezahrnuje všechny kvalitativně různé projevy rozvíjení autonomie, které se ve výuce mohou objevit. Podobné zjištění týkající se rozporu mezi množstvím příležitostí a skutečným rozvíjením autonomie bylo objeveno i při vyhodnocení povahy některých vyučovacích hodin (podrobněji viz kapitola 5.3.3).

Z tohoto důvodu považuji za přínosné, že jsem se v rámci výzkumné otázky 5.2 zaměřila na to, které aspekty byly rozvíjeny a které byly naopak opomenuty. Nejčastěji zastoupená příležitost se týkala samostatné práce žáků, což je očekávatelný výsledek vzhledem k faktu, že v mém kategoriálním systému je samostatnou prací myšlena nejen individuální činnost každého žáka, ale i práce ve skupině či ve dvojici, tzn. práce bez přímého dohledu a kontroly učitele. Samostatná práce vybízí k žakově autonomii, svobodě v rozhodování i k přijímání zodpovědnosti (srov. Little, 1991), ale při posuzování těchto příležitostí je třeba se vždy dívat na konkrétní instrukce a kontext, ve kterém se samostatná práce odehrává, neboť její potenciál rozvíjet žakovu autonomii se může do velké míry lišit (např. vyplňování pracovního listu během poslechu v porovnání s přípravou rozhovoru ve dvojici podle vlastního scénáře). Jacobs a Farrell (2001, citováno dle Turloiu & Stefánsdottir, 2011, s. 14) označují párovou a skupinovou práci

za prostředek rozvíjení žákovy autonomie, neboť se žáci stávají méně závislími na učiteli a učí se spolupracovat se svými vrstevníky. Z pozorování příležitostí pro samostatnou práci žáků vyplynulo, že často se i přes charakter práce (pár, skupina) obraceli na učitele s prosbou o pomoc, překlad slovíčka nebo objasnění zadání úkolu, čímž ukázali, že se stále spoléhají více na učitele než na spolužáky, se kterými spolupracují. Učitelky jim většinou také rychle odpovídaly a neodkázaly je na jiný zdroj informací (např. spolužáky, slovník).

Ze získaných výsledků je dále patrné, že žáci měli příležitosti se aktivně podílet na kontrole svého učení a že se je učitelky snažily pozitivně motivovat, ať již pochvalou či respektováním jejich potřeb. Jak bylo uvedeno v kapitole 1.4.6, pro rozvíjení žákovy autonomie je důležitá vnitřní motivace žáka. Jak učitelky sdělily v rozhovoru, mají problémy s motivováním svých žáků, a proto pravděpodobně přistupují hlavně k vnější motivaci pomocí pochval či známkování. Na tomto místě je důležité chápat rozvíjení žákovy autonomie jako postupný proces, který se může postupně vyvíjet od vnější motivace přes budování pozitivního vztahu s cizím jazykem až po vnitřní motivaci (Dunne, 2013).

Z těchto výsledků dále vyplývá následující:

- Učitelky některé učební strategie samy používaly nebo je žákům představovaly, ale nedávaly žákům prostor je samostatně využít nebo si je zvolit (např. Nunan, 2003, s. 290, zdůrazňuje důležitost informované volby, informed choice, díky které žáci znají výhody a nevýhody jednotlivých strategií a mají čas s nimi experimentovat, aby mohli vybrat ty vhodné pro danou situaci).
- Málo prostoru bylo věnováno řízení učení samotnými žáky (srov. Nunan, tamtéž, hovoří o tom, že žáci by se měli podílet na tom, co a jak se budou učit). Příležitosti, které učitelky poskytnuly k rozvíjení schopnosti žáků řídit vlastní učení, byly spíše povrchní a nepracované a poměrně omezené ve smyslu projevoování žákovy samostatnosti a iniciativy.
- Možnost jakékoli volby ze strany žáka se orientovala ve většině případů na výběr partnera pro spolupráci. S podobným zjištěním přišli také Stefanou a kol.(2004, s. 100), kteří uvedli, že volby, jež žáci mohli činit, se týkaly irelevantních záležitostí, protože se učitelé obávali, že by žáci mohli činit nevhodná rozhodnutí. Na druhou stranu, rozvíjení autonomie vnímám jako postupný proces (srov. Dunne, 2013; Turloiu & Stefánsdottir, 2011) a i tyto drobné příležitosti pro žákovu volbu mohou u žáků vyvolávat pocit kontroly

svého učení. Je ovšem důležité, aby se možnosti volby žáků rozšiřovaly a rostla jejich autonomie.

- Učitelky otevřeně nepracovaly s žakovou zodpovědností, i když je zřejmé, že žáci musí být při samostatné práci zodpovědní. Učitelky však o této zodpovědnosti nemluvily, a nesnažily se tak zvyšovat žakovo povědomí o důležitosti jeho role ve třídě. Žáci proto mohli nabývat dojmu, že ačkoli pracovali samostatně na zadání určitého úkolu, zodpovědnost za jeho provedení a za to, zda se něco naučí, spočívala stále na učiteli.

Velmi málo byly také zastoupeny příležitosti, které mají potenciál rozvíjet žakovu metakognici, hlavně v podobě diskuze, jejímž cílem je zvýšit žakovo povědomí o učení, typech úloh, možných postupech a možnostech pro mimoškolní osvojování jazyka. Práce s žakovou metakognicí nemusí pro učitele nutně představovat náročnou přípravu. I drobným úsilím by bylo možné před každou aktivitou pracovat s žakovou metakognicí a zvyšovat jeho povědomí, např. pro začátek stačí několik dobře zvolených otázek, které přimějí žáky přemýšlet o učení a možných postupech, o vlastních potřebách a pokroku (např. jak postupovat při řešení této úlohy, jaké jsou výhody a nevýhody některých postupů, jak si ověříte, že postupujete správně, jaká jsou úskalí, co v danou chvíli potřebujete pro učení se atd.)

Negativním zjištěním je také fakt, že čtyři různé příležitosti v rámci kategorie Žakova spoluúčast na podobě výuky byly zastoupeny pouze jedním zaznamenaným indikátorem. Tím je myšleno to, že žáci mají možnost aktivně se účastnit tvorby učebních materiálů, aktivit, úloh či pravidel (srov. Nunan, 2003; Scharle & Szabó, 2000).

5.2 Výukové situace rozvíjející žakovu autonomii

5.2.1 Výběr výukových situací a jejich znaky

V této části je prezentována odpověď na výzkumnou otázku 5.3, která se ptá na to, *jaké typy výukových situací rozvíjejí žakovu autonomii*. Během 15 pozorovaných vyučovacích hodin anglického jazyka bylo celkově identifikováno 77 výukových situací. Je třeba uvést, jakým způsobem docházelo k odlišení jedné výukové situace (VS) od druhé. Pro tyto účely jsem zvolila kritéria, která pomohou odlišit jednotlivé výukové situace (podrobně

Češková & Knecht, 2016; Janík et al., 2013). Kritéria jsem zvolila následující: cíl aktivity, její obsah či téma, návaznost v kontextu a činnost učitele a žáků. Pro odlišení jedné situace od druhé byla pak klíčová první dvě kritéria, cíl a obsah/téma. Pokud došlo ke změně v jednom z těchto kritérií, byla identifikována nová situace.

Během analýzy vyučovacích hodin byla každá hodina přehledně rozdělena do výukových situací (tabulka 14) na základě zadaných kritérií. Příležitosti k rozvíjení žákovy autonomie, které se ve výuce objevily, byly zaznamenány do pozorovacího archu a byly k nim vedeny ještě terénní zápisky o povaze a průběhu každé příležitosti.

Tabulka 14: Ukázka rozčlenění vyučovací hodiny na výukové situace (VS)

| Jméno učitelky: Kamila | | | | |
|------------------------|---|--|---|---|
| Hodina č. 2 | | | | |
| Třída: 8. | | | | |
| VS | Cíl | Téma/obsah | Návaznost/kontext | Činnost učitele/žáků |
| VS 1 | zorganizovat a připravit si uč. materiály | příprava na hodinu (písnička od Beatles) | jedná se o jiné učivo, než bylo minulou hodinu, a žáci čekali něco jiného (na čem byli s učitelkou domluveni) | uč. oznámila téma a rozdala pracovní listy (PL), žáci si připravili učební materiály |
| VS 2 | získat informace o kapele Beatles | video shrnující informace o Beatles | nové, ale uč. se snažila předem zjistit, co žáci znají o Beatles | uč. se zeptala na to, co žáci znají, poté pustila video, žáci se dívali na video, měli odpovědět na otázky v PL, ale neměli mnoho času na přípravu a samostatnou práci, takže si to v podstatě dopisovali až podle toho, co řekli ostatní nebo uč. při kontrole |

| | | | | |
|------|--|---------------------|--|--|
| VS 3 | zlepšit poslech, doplnit chybějící slova do textu a snažit se o porozumění | písnička od Beatles | navazuje na předchozí | uč. pustila písničku, žáci si písničku poslechli a doplnili slova, opět neměli čas si text projít, odhadnout, co by mohlo chybět, pak to společně kontrolovali, ale bylo to pro ně obtížné, na závěr mohli zpívat |
| VS 4 | najít v textu písničky předpřítomný čas (PČ) a nová slovíčka | písnička od Beatles | prohlubuje znalosti gramatiky – ukazuje je v autentickém textu | žáci měli za úkol zvýraznit PČ v textu, měli si také podtrhnout slovíčka, která neznali, ptali se jeden přes druhého učitelky, ta jim odpovídala, ale jinak je příliš nekontrolovala, chybělo shrnutí a závěr hodiny |

Při výběru výukových situací, které mají potenciál rozvíjet žákovu autonomii, jsem se nemohla řídit pouze množstvím zaznamenaných příležitostí, neboť množství příležitostí nemusí naznačovat, že je autonomie cíleně rozvíjena, záleží na tom, do jaké míry je využito potenciál každé příležitosti a také jaké indikátory byly zaznamenány, zda se jedná o klíčové aspekty autonomie, jako je např. metakognice či zodpovědnost, nebo spíše o ty okrajové, jako je jazykové povědomí a podpora žákovu sebepojetí.

Při výběru výukových situací rozvíjejících autonomii bylo z tohoto důvodu vždy nutné se zaměřit nejen na množství pozorovaných příležitostí, ale také na jejich podobu (zda jsou přítomny indikátory klíčové pro rozvíjení autonomie) a na využití potenciálu rozvíjet žákovu autonomii. Na základě tohoto užšího výběru bylo zvoleno 10 výukových situací (viz tabulka 15), které mají potenciál rozvíjet žákovu autonomii. Tento výběr slouží k tomu, aby bylo možné hledat typy výukových situací rozvíjejících žákovu autonomii a podívat se na to, jakým způsobem je autonomie rozvíjena v reálné výuce u vybraných učitelek. Tyto informace přinesou odpovědi na výzkumné otázky 5.3 a 5.4.

Tabulka 15: Deset vybraných situací rozvíjejících žákovu autonomii⁶

| Učitelka | Číslo pozorované hodiny | Pořadí VS v pozorované hodině | Počet příležitostí v analyzované VS |
|----------|-------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|
| S | 3. | 5. | 5 |
| Š | 1. | 3. | 5 |
| Š | 2. | 3. | 5 |
| L | 3. | 1. | 6 |
| K | 1. | 3. | 8 |
| M | 1. | 3. | 5 |
| M | 1. | 5. | 8 |
| M | 2. | 3. | 6 |
| M | 2. | 4. | 6 |
| M | 3. | 2. | 6 |

V tabulce 15 jsou uvedeny vybrané výukové situace, jejich pořadí ve vyučovací hodině a počet zaznamenaných příležitostí. Z tabulky je patrné, že ve výuce každé učitelky bylo možné nalézt alespoň jednu výukovou situaci, ve které byla autonomie žáka cíleně rozvíjena, což by mělo přinést rozmanitý pohled na zkoumanou problematiku. Konkrétně se jedná o jednu výukovou situaci u učitelky Simony, Lucie a Kamily, o dvě výukové situace u učitelky Šárky a o pět výukových situací u učitelky Martiny. Dále je vidět, že z celkového počtu 60 příležitostí bylo v průměru zaznamenáno šest příležitostí na jednu výukovou situaci. Z celkového počtu těchto příležitostí bylo zaznamenáno 31 (tedy více než 50%) u učitelky Martiny a na základě toho usuzují, že u této učitelky je možné sledovat opravdu cílené rozvíjení žákovy autonomie.

Za účelem identifikování shodných znaků mezi výukovými situacemi a vytvoření jejich typologie jsem stanovila kritéria, která by měla umožnit vyhledání těchto shodných znaků. Mezi tato kritéria patří cíl, téma, návaznost na kontext, organizační forma, řečová dovednost, jazykový prostředek. Na každou hodinu jsem se podívala skrze tato kritéria a snažila jsem se identifikovat, jaké typy výukových situací rozvíjejí žákovu autonomii.

Prvním kritériem je *cíl výukové situace*. Cíl jsem pro každou výukovou situaci formulovala obecněji tak, aby bylo možné identifikovat styčné

⁶ Vysvětlivky: Učitelka = počáteční písmeno jména učitelky, VS = výuková situace.

prvky mezi výukovými situacemi. K této formulaci cílů jsem použila slovesa používaná při identifikování učebních cílů pomocí (revidované) Bloomovy taxonomie (Hudecová, 2004). Na základě tohoto zobrazení vyplývá, že v polovině situací bylo cílem použít jazykové znalosti či dovednosti pro splnění zadané aktivity. Fakt, že žáci si již učivo osvojili, poskytuje velké množství příležitostí k tomu, aby s tímto učivem mohli manipulovat, zkoušet ho v nových podmínkách, procvičovat, a své znalosti a dovednosti tak prohlubovat. Takové situace vybízejí ke sdílení zodpovědnosti a rozvíjení žákovy autonomie. Dalším častým cílem vybraných situací bylo vybavit si či zapamatovat jazykovou strukturu či gramatiku a také hodnotit či kontrolovat proběhlé aktivity. V jedné výukové situaci (uč. Šárka, 2. vyuč. hodina, 3. výuková situace) bylo cílem vytvořit vlastní verzi konce příběhu, se kterým žáci v předcházejících situacích pracovali. Je patrné, že cíle se mohou situací od situace různit, ale že v tomto vzorku byla žáková autonomie rozvíjena v situacích, jejichž cílem bylo vybavit si již osvojené a vhodně to aplikovat či zhodnotit proběhlou aktivitu.

Druhým kritériem je *téma, obsah výukové situace*. Téma každé výukové situace se lišilo, jednalo se o příběhy z učebnice, vlastní produkci žáků, gramatická cvičení, práci s pracovními listy a prezentace. Na základě tohoto kritéria neshledávám žádné příbuzné prvky.

Třetím kritériem je *návaznost na kontext*. Zajímavým zjištěním je, že všech 10 výukových situací navazuje buď na předcházející situaci (pět situací), nebo navazují na informace a aktivity z minulé hodiny (čtyři situace) a v jedné situaci se jedná o prezentace žáků, které probíhají každou hodinu. Toto zjištění naznačuje, že učitelky rozvíjely autonomii raději v situacích, ve kterých jsou již žáci obeznámeni s obsahem, znají slovíčka a opakují či procvičují gramatiku. Ani v jednom případě nebyla autonomie rozvíjena v rámci nové výukové situace či při prezentaci nebo osvojování nových znalostí a dovedností.

Čtvrtým kritériem je *organizační forma* (individuální, párová, skupinová, frontální), ve které daná výuková situace probíhala. Dvě situace probíhaly ve dvojicích (uč. S 3./VS5⁷, uč. Š 2./VS3), dvě situace ve skupinách (uč. Š 1./VS3, uč. M 2./VS3), dvě situace byly ve skupinách a poté proběhla frontální kontrola či zhodnocení (uč. M 2./VS4, uč. M 3./VS2), u jedné situace žáci začali individuální práci a pokračovali ve dvojicích (uč. K 1./VS3) a u další situace byly zastoupeny čtyři organizační formy od frontálního uspořádání přes individuální, párové až opět po frontální (uč. L 3./VS1),

7 Vysvětlivka pro tyto zkratky: učitelka Simona, 3. vyučovací hodina, v pořadí 5. výuková situace.

v jedné situaci nejprve žáci pracovali samostatně a poté frontálně (uč. M 1./VS3) a dalo by se říci, že frontálně probíhaly i prezentace (uč. M 1./VS5). Z celkového počtu 10 situací se frontální práce objevila v šesti z nich, nelze tedy tvrdit, že autonomie je rozvíjena hlavně bez přímé kontroly či řízení aktivity učitelem, i když samostatná práce žáků zde našla široké uplatnění. V podstatě žádná situace nebyla vedena celá frontálně, což je pozitivním zjištěním. Ve zbylých se frontální práce nevyskytovala vůbec nebo v kombinaci s dalšími organizačními formami a sloužila hlavně pro kontrolu a zhodnocení provedené práce.

Pátým kritériem je *rozvíjení řečových dovedností*. V sedmi výukových situacích byla rozvíjena řečová dovednost mluvení, přičemž ve třech z nich (uč. Š 1./VS3, uč. M 1./VS5, uč. M 2./VS4) se jednalo o volnou produkci jazyka ze strany žáků. Ve zbylých čtyřech situacích (uč. L 3./VS1, uč. K 1./VS3, uč. M 1./VS3, uč. M 3./VS2) šlo spíše o krátké rozhovory (podle zadaného scénáře), kladení otázek či procvičování gramatiky. Ve třech situacích (uč. Š 2./VS3, uč. L 3./VS1, uč. M 3./VS2) byla rozvíjena řečová dovednost psaní, přičemž pouze u učitelky Šárky (2./VS3) šlo o volný psaný projev žáků, ve zbylých situacích bylo psaní využito spíše jako prostředek pro procvičování gramatiky. Ve třech situacích byla také rozvíjena řečová dovednost čtení (uč. S 3./VS5, uč. M 2./VS3, uč. M 2./VS4). Ve všech třech situacích nešlo pouze o nácvik čtení, ale bylo důležité, aby žáci čtenému opravdu porozuměli, neboť z toho vycházely i další aktivity. Řečová dovednost poslechu byla zaznamenána pouze v jedné výukové situaci, a to u učitelky Martiny (1./VS5). V tomto případě se jednalo o prezentace dvou žákyň, které zbytek třídy poslouchal. O tom, že žáci poslouchali se zájmem, svědčí jejich aktivita po prezentaci, kdy měli možnost se ptát na dodatečné otázky a také zhodnotit průběh prezentace a odhalit případné chyby.

Šestým kritériem je *důraz na jazykové prostředky*. Zde jsem se zaměřovala na to, zda je pozornost soustředěna na gramatiku, slovní zásobu, pravopis či výslovnost. Ve čtyřech situacích (uč. L 3./VS1, uč. K 1./VS3, uč. M 1./VS3, uč. M 3./VS2) byla pozornost soustředěna na použití a procvičování gramatiky. U učitelky Simony (3./VS5) se jednalo o kombinaci gramatiky a slovní zásoby. U ostatních výukových situací nebyl hlavní důraz v dané situaci kladen na jazykové prostředky, ale spíše na rozvíjení řečových dovedností. Toto zjištění znamená, že v polovině vybraných situací učitelky rozvíjely žákovu autonomii při osvojování či opakování gramatiky.

Nyní se zaměřím na *příležitosti k rozvíjení žákovy autonomie*, které byly během těchto 10 výukových situací pozorovány, nejprve jako na celek a posléze budou při analýze jednotlivých situací detailněji zkoumány a popsány. Celkem bylo zaznamenáno 60 příležitostí. Nejčastěji zastoupenou příležitostí byla *samostatná práce žáků* (zastoupena 17×), která se kromě situace, kde probíhaly prezentace, objevila ve všech zbývajících situacích. Samostatná práce se tedy dá považovat za klíčový aspekt určující rozvíjení žákovy autonomie v tomto vzorku učitelů. Další příležitosti se týkaly rozvíjení žákova sebezpojetí (4×) a *volby tématu či učiva* (4×), 3× byla zaznamenána *návaznost na existující znalosti, volba partnera, respektování individuálních rozdílů a hodnocení učení spolužáků* a 2× měli žáci příležitost *zvolit si učební materiály a pracovat aktivně s chybou*. Ostatní příležitosti byly zaznamenány pouze jednou.

Jelikož je v těchto výukových situacích zastoupeno 23 různých typů indikátorů, v jejich výskytu se nedá najít pravidelnost – nelze zjistit, zda se některé z nich vyskytují vždy v určitých situacích. Zastoupení příležitostí pro každou situaci je velmi různorodé a specifické, a proto nebylo zohledněno při vytváření typologie výukových situací. V další kapitole (5.2) proto bude každá výuková situace analyzována samostatně, aby bylo ukázáno, jak různých podob může rozvíjení žákovy autonomie nabývat.

5.2.2 Výsledky analýzy vybraných výukových situací rozvíjejících žákovu autonomii

Nyní se zaměřím na podrobnější analýzu 10 vybraných výukových situací, které byly shledány jako autonomii žáka rozvíjející. Cílem této analýzy je demonstrovat, *jakým způsobem může být autonomie rozvíjena během vybraných výukových situací*, a tím také odpovědět na výzkumnou otázku 5.4. Analýza každé výukové situace pro přehlednost sleduje stejnou strukturu, která má následující podobu. Nejprve je formou stručné tabulky představena vyučovací hodina jako celek. Poté je opět v tabulce popsána vybraná výuková situace a její cíl. Následuje rozbor činnosti učitelky a žáků a poté se zaměřuji na příležitosti k rozvíjení autonomie a na to, jakým způsobem byla autonomie rozvíjena, případně na to, jak mohl být potenciál dané situace využit více. Pro ilustraci jsou zde obsaženy i přepisy částí výukových situací, při kterých byla poskytnuta příležitost k rozvíjení žákovy autonomie. Výukové situace jsou zde seřazeny podle učitelek a jejich přesvědčení ve stejném pořadí, jako jsou prezentovány profily učitelek.

Učitelka Šárka, 1. vyučovací hodina, 3. výuková situace

Tabulka 16: Učitelka Šárka, údaje o 1. vyučovací hodině a 3. výukové situaci

| | |
|-------------------------------------|---|
| Třída | 8. |
| Téma hodiny | Příprava rozhovorů (téma – sourozenci přemlouvají rodiče, aby mohli zůstat déle na večírku) a opakování modálních sloves. |
| Cíl hodiny | Zlepšit komunikační schopnosti během samostatné přípravy rozhovoru a zopakovat si modální slovesa pomocí překladu z češtiny do angličtiny. |
| Informace o vyučovací hodině | Na začátku hodiny učitelka sdělila žákům, co je v průběhu hodiny čeká, poté si napsali krátký test na slovní zásobu, pak žáci pracovali ve skupinách na přípravě rozhovorů (podobný měli v učebnici a zabývali se jím minulou hodinu), jeden rozhovor byl předveden, poté si žáci zapsali známky z testu a na závěr procvičovali modální slovesa. |

Třetí výuková situace

| | |
|---|---|
| Cíl | Připravit rozhovory ve skupině a použít naučené jazykové struktury. |
| Organizační forma | párová práce |
| Řečová dovednost / jazyk. prostředek | mluvení |

Činnost učitelky a žáků

- Učitelka žáky rozdělila do skupin, aby samostatně pracovali na rozhovorech, jejichž zadání znali z minulé hodiny.
- Učitelka jim zadání připomněla a žáci začali pracovat.
- Jelikož se jednalo o téma pro žáky poměrně atraktivní a blízké, pracovali aktivně a často se učitelky ptali na slovíčka, která neznali.

Pozorované příležitosti k rozvíjení žákovy autonomie

Během této výukové situace bylo zaznamenáno pět příležitostí k rozvíjení žákovy autonomie. V prvním případě šlo o *samostatnou práci*. Jelikož tato situace trvala téměř 22 minut, je zřejmé, že žáci měli opravdu dostatek prostoru pro samostatnou práci. Z pozorování navíc bylo patrné, že pracovali poměrně aktivně. Učitelka upozornila žáky na to, že v učebnici mohou najít inspiraci, ale nechala na nich, aby si sami zvolili, zda tento učební materiál využijí, nebo zda si sestaví rozhovor podle svých představ. V tomto případě tedy žáci měli možnost *volby učebního materiálu*. Učitelka jim navíc

otevřeně sdělovala, že to, jak příběh dopadne, je jejich rozhodnutí, žáci si tedy mohli sami *zvolit obsah rozhovoru*, potažmo *tématu učiva*. Přibližně pět minut před koncem této situace učitelka žáky upozornila na další postup. Sdělila jim, kolik času zbývá, kolik času by si měli nechat na nazkoušení příběhu a že se poté příběhy budou předvádět. V tomto místě žáky upozornila také na to, aby si na rozhovorech dali opravdu záležet, aby je stihli nacvičit, protože je potom budou předvádět ostatním. Těmito kroky učitelka seznamovala žáky s *plánem učení*, zvyšovala tak jejich povědomí o tom, co bude následovat a proč, a přiměla je *převzít zodpovědnost za řádné splnění úkolu*. Učitelka během této výukové situace poskytla žákům dostatek prostoru pro samostatnou práci, do které se snažila nezasahovat, a žáci také měli možnost volby obsahu i jazykových struktur, které ve svém vlastním rozhovoru mohli použít. Učitelka se alespoň částečně snažila žáky upozorňovat na další plán učení a na jejich zodpovědnost při práci ve skupině.

Přepis částí výukové situace (08:59–09:12)

U – Listen to me, ten konec nechám na vás, jestli rodiče takzvaně vyměknou a pustí vás déle, nebo jestli budou trvat na svém, prostě do půl desáté doma. Tam to nechám, jak to vyplyne u každého z vás.

(17:08–17:26)

U – Tak dám vám ještě tak pět minut, abyste si to dopsali. Pak pár minutek na takové jakési nazkoušení a pak si to sehrajeme, abychom to vůbec dneska stihli, tak si na tom dejte záležet.

Nevyužití příležitosti

Navzdory výše analyzovaným pozitivním příležitostem se v této výukové situaci nachází i několik momentů, které mohly dále posloužit k cílenému rozvíjení žákovy autonomie, kdyby byly některé kroky učiněny jinak. Jako příklad lze uvést to, že veškeré instrukce, postupy i připomínky z minulé hodiny sdělila učitelka žákům sama a žáci zůstali v tomto ohledu pasivní. Za druhé, učitelka nevyužila možnosti odkázat žáky na samostatné vyhledávání nových slovíček a místo toho jim ochotně odpovídala a slovíčka překládala. Pokud by je ale odkázala na slovníky, které by jim dala k dispozici, zvýšila by tak jejich samostatnost i potřebu spoléhat se více na sebe.

Učitelka Šárka, 2. vyučovací hodina, 3. výuková situace

Tabulka 17: Učitelka Šárka, údaje o 2. vyučovací hodině a 3. výukové situaci

| | |
|-------------------------------------|---|
| Třída | 8. |
| Téma hodiny | Příběh o chlapci jménem Ashley a o jeho novém fotoaparátu. |
| Cíl hodiny | Porozumět textu, zlepšit dovednost čtení a psaní v anglickém jazyce. |
| Informace o vyučovací hodině | Na začátku hodiny učitelka seznámila žáky s plánem hodiny a sdělila jim známky na vysvědčení. Poté pracovali s novým článkem. Žáci společně četli článek, tedy jeden žák četl, učitelka opravovala chyby a ostatní měli poslouchat a poté odpovědět na otázky. Příběh shrnuli česky, aby měla učitelka jistotu, že všichni rozuměli. Příběh nepřečetli celý a učitelka vyzvala žáky, aby ve dvojicích napsali několik vět k tomu, jak příběh dopadl. Jeden žákovský konec příběhu si přečetli společně a ostatní učitelka odložila na další hodinu. Na závěr si kontrolovali výsledky testu a učitelka poskytla žákům zpětnou vazbu ohledně toho, v čem činili chyby. |

Třetí výuková situace

| | |
|---|-------------------------|
| Cíl | Vytvořit konec příběhu. |
| Organizační forma | párová práce |
| Řečová dovednost / jazyk. prostředek | psaní |

Činnost učitelky a žáků

- Učitelka vyzvala žáky, aby ve dvojicích vymysleli a napsali, jak napínavá zápletka příběhu skončí.
- Během jejich činnosti učitelka příliš nezasahovala, ústně zkoušela jednoho žáka.
- Všechny dvojice nestihly příběh dopsat a učitelka tuto činnost ukončila.
- Jedna dvojice přečetla svoji verzi příběhu a učitelka chtěla po ostatních, aby poslouchali a uměli ji shrnout v češtině, žáci ale aktivně nereagovali, pravděpodobně neposlouchali.
- Učitelka vnímala, že žáci neposlouchali, a proto, ačkoliv první dvojici za práci pochválila, končí tuto aktivitu kritikou vůči ostatním žákům a nařizuje jim, že do příště musí svůj příběh dopsat a natrénovat čtení, aby aktivita měla nějaký smysl.

Pozorované příležitosti k rozvíjení žákovy autonomie

Během této situace bylo zaznamenáno pět příležitostí k rozvíjení žákovy autonomie. Jelikož tato výuková situace probíhala ve dvojicích, žákům se dostalo prostoru pro *samostatnou práci* (cca 10 minut) na dokončení příběhu. Jednalo se o napínavý příběh, žáky téma vtáhlo do děje a při psaní působili aktivně. Navíc si mohli *vybrat partnera* pro spolupráci, což se ukázalo být pro většinu žáků motivující. Jejich úkolem bylo dopsat konec příběhu, učitelka je několika příklady toho, jak by příběh mohl skončit, vyzvala k napsání jakéhokoli konce, čímž žákům dala příležitost *zvolit si téma*, případně obsah učiva. Na rozdíl od předchozí situace, v tomto případě dala učitelka žákům k dispozici slovníky a vyzvala je, aby je v případě potřeby používali, mohli si tak *zvolit svůj učební materiál* a přibližně polovina žáků této možnosti využila. Učitelka pochválila odvedenou práci první dvojice, která příběh přečetla. Podobnými pochvalami učitelé mohou *zvyšovat žákovo sebepečetí*. Bohužel, zbytek třídy nevěnoval tolik pozornosti čtení příběhů a učitelka tuto aktivitu raději ukončila a přesunula na příští hodinu.

Přepis části výukové situace (19:11–21:20)

U – Vaším úkolem bude teď utvořit dvojice, so please make pairs, kdyby to nějak nevyšlo, tak můžete klidně i trojice. Tak sesedněte si do jedné lavice, vezměte si jeden sešit a něco na psaní. (učitelka čeká). Vaším úkolem bude během pěti, maximálně deseti, minut opravdu jenom hodně stručně domyslet konec toho příběhu. Představte si ... (učitelka znovu shrne informace z příběhu) Jak si myslíte, že to dopadne poté, co Ashley vylítl z toho domu a začal křičet help please. Takže zkuste pár vět, pět šest vět o tom, jak to dopadlo.

Ž – Česky?

U – No, in English. Chci po vás jasné, stručné věty, jestli to dopadlo špatně nebo dobře, to nechám na vás.

Ž – Může to být podle nás jo?

U – Ano. (žáci byli rádi)

Nevyužití příležitosti

Potenciálu této situace rozvíjet žákovu autonomii by se dalo využít ještě lépe, kdyby byla učitelka méně aktivní a dala více prostoru žákům samotným. Například při zadávání pokynů k psaní příběhu se místo přímého

instruování mohla žáků ptát, jaký čas mají pro příběh použít, kde mohou vyhledávat neznámá slovíčka, jak nejlépe postupovat. Dále po přečtení první ukázky, kterou ale většina žáků nevnímala, nemusela sama kritizovat nepozornost žáků, ale mohla se snažit od žáků získat odpověď na otázku, proč se jí jejich práce nelíbila a v čem byl problém. Ušetřila by si výroky typu, že ta aktivita nemá smysl, že to nefunguje, že čtou potichu, s chybami a že ostatní se to nesnaží vnímat. Kdyby si na to přišli žáci samotní, možná by si lépe uvědomili, jak se příště v takových situacích chovat a na co si dát pozor.

Učitelka Lucie, 3. vyučovací hodina, 1. výuková situace

Tabulka 18: Učitelka Lucie, údaje o 3. vyučovací hodině a 1. výukové situaci

| | |
|-------------------------------------|--|
| Třída | 8. |
| Téma hodiny | Podmínkové věty. |
| Cíl hodiny | Vybavit si gramatiku z minulé hodiny a použít ji v různých typech úloh, zlepšit dovednost práce s textem. |
| Informace o vyučovací hodině | Jednalo se o hodinu opakovací a procvičovací. Na začátku žáci opakovali formu a použití podmínkových vět. Dále pracovali s učebnicí a na základě přečteného textu doplňovali slovíčka do pracovního listu. Poté pracovali s dalším pracovním listem a učitelka mezitím ústně zkoušela. Kontrolu druhého pracovního listu v této vyučovací hodině nestihli. |

První výuková situace

| | |
|---|---|
| Cíl | Vybavit si a použít gramatiku (podmínkové věty). |
| Organizační forma | frontální, individuální, párová a frontální práce |
| Řečová dovednost / jazyk. prostředek | psaní, mluvení a opakování gramatiky |

Činnost učitelky a žáků

Učitelka na začátku této situace sdělila žákům téma hodiny (podmínkové věty) a snažila se od žáků zjistit, co to znamená a jak se tvoří. Žáci reagovali celkem správně tím, že říkali, jaký čas bude použit.

Poté si do sešitu napsali spojení jako např. have money, go to England, have children atd. a měli tyto výrazy použít ve vlastních podmínkových větách. Žáci se během této aktivity ptali na neznámá slovíčka a samostatně psali vlastní věty.

Dále učitelka žákům řekla, aby si s partnerem sdělili své věty a alespoň tři si od něj měli nechat nadiktovat a zapsat.

Na závěr se učitelka snažila zjistit, zda byli žáci při této aktivitě úspěšnější a probírané gramatice rozumí.

Pozorované příležitosti k rozvíjení žákovy autonomie

Během této výukové situace bylo zaznamenáno šest příležitostí k rozvíjení žákovy autonomie. Dvakrát se jednalo o *samostatnou práci* žáků, jednou individuálně při přípravě vlastních podmínkových vět, podruhé ve dvojicích, kdy si žáci sdíleli a zapisovali své věty. Hned na začátku této situace učitelka sdělila téma hodiny a upozornila na to, že žáci toto téma znají z minulé hodiny, zdůraznila tím *návaznost tématu* na již existující znalosti. Dále si žáci mohli vybrat *partnera* pro spolupráci ve dvojicích a během této činnosti je učitelka upozorňovala na to, jak mají pokračovat a že je důležité ve dvojici opravdu mluvit, ne pouze opisovat věty od partnera. Tímto krokem se ale spon částečně mohla snažit *zvyšovat povědomí žáků o učebních postupech*. V závěru této situace se učitelka ptala žáků, jestli jsou schopni vytvořit větu s „if“ a jestli takové větě rozumí. Tím se snažila žáky přimět k tomu, aby si uvědomili, jestli už této gramatice rozumí či nikoli, a poté to shrnula tím, že pokud si v této aktivitě s partnerem rozuměli, je to v pořádku a gramatiku zvládají. Díky těmto dvěma otázkám učitelka *monitorovala průběh učení* žáků, ale také aktivizovala žáky samotné, aby si svůj pokrok uvědomili.

Právě toto monitorování na konci je u této situace považováno za důležité pro rozvíjení autonomie a zvyšování žákovy metakognice (srov. Holec, 1981). Celkově se učitelka snažila zvyšovat žákovo povědomí o tom, co se bude dít a jaký bude postup, ale méně se věnovala zdůvodňování vybraných postupů a také méně iniciativy přenechávala žákům, což bylo patrné i v této situaci. Učitelka spíše oznamovala, co se bude dít, ale neaktivizovala žáky otázkami, co by se mohlo dít, jak a proč. Pokud by učitelka na tomto přístupu zapracovala, mohly by výukové situace v jejích hodinách lépe využívat potenciálu rozvíjet žákovu autonomii. Zvyšování povědomí o učebním procesu zdůrazňují také Scharleová a Szabóvá (2000) či Damová (1995), která považuje za důležité ptát se žáků na otázky, co, proč a jak se učit.

Přepis částí výukové situace (10:35–11:46)

U – Now, choose your partner, choose your friend or work in pair and tell your partner your sentences. Tak prosím vás, ještě než začnete, tak vaším úkolem je momentálně mluvit, to znamená, ne že Mára mi to takhle podá, ať

si to opíšu, jo? Budete mluvit jo? Vy mu přečtete jednu svoji větu ... Zkuste si potom ještě jednu nebo dvě věty od toho kámoše zapsat, ale on vám je nadiktuje, neukáže. Jasně? Ok, so you can start.

(15:12–16:05)

U – Mark, are you able, can you make a sentence with if? Can you make a sentence?

Ž – (neví, co odpovědět, dívá se do sešitu)

U – Don't read it. Just tell me can you make a sentence? Jestli umíš udělat větu.

Ž – (kývne)

U – OK. Are you able, can you understand a sentence?

Ž – Yes.

U – Can you understand her sentence? (učitelka se ptá jiné žákyně)

Ž – Yes.

U – So you can make a sentence. (učitelka toto sdělí partnerce té žákyně, podobně se ptá i ostatních)

U – Tak tady je důležité, jestli jste těm větám, co vytvořili vaši kámoši, rozuměli. Pokud jo, tak je to v pohodě, super, povedlo se vám to.

Učitelka Simona, 3. vyučovací hodina, 5. výuková situace

Tabulka 19: Učitelka Simona, údaje o 3. vyučovací hodině a 5. výukové situaci

| | |
|-------------------------------------|--|
| Třída | 9. |
| Téma hodiny | Příběh z učebnicového seriálu Kids. |
| Cíl hodiny | Porozumět článku a zlepšit poslechové i čtecí dovednosti. |
| Informace o vyučovací hodině | Jednalo se o příběh pro žáky nový, učitelka na začátku formou rozhřívací aktivity podněcovala žáky k tomu, aby si vybavili, co o hlavních postavách znají. Veškeré aktivity v hodině vycházely z tohoto příběhu a plynule na sebe navazovaly. Žáci příběh poslouchali, poté ve dvojicích předpovídali, co se v příběhu stane dalšího, rozdělili si role a příběh samostatně četli ve skupinách i společně a poté pracovali se dvěma sety karet s textem, které dávali do správného pořadí a dále s nimi pracovali. |

Pátá výuková situace

| | |
|------------|---|
| Cíl | Vybavit si věty z příběhu a správně spojit dvojice nedokončených vět a poté se snažit zapamatovat si tyto věty a vzájemně se kontrolovat. |
|------------|---|

| | |
|--------------------------------------|--|
| Organizační forma | párová práce |
| Řečová dovednost / jazyk. prostředek | čtení, důraz na gramatiku a slovní zásobu, které se v příběhu objevily |

Činnost učitelky a žáků

- Žáci měli příběh poslechnutý a několikrát přečtený a měli by mu rozumět.
- Učitelka na začátku změnila zasedací pořádek, aby žáci pracovali s jinými spolužáky. Zadala jim instrukce k používání kartiček (spojit dvě části do jedné věty) a v češtině zkontrolovala, zda žáci zadání rozumí. Učitelka se snažila žáky motivovat tím, že se jedná o soutěž a první tři nejrychlejší dostanou jedničku.
- Žáci začali pracovat.
- Jakmile byla některá dvojice hotová, učitelka jejich práci zkontrolovala, a pokud byla správně, poslala je, aby kontrolovali výsledky u ostatních dvojic. Poté si správné odpovědi společně zkontrolovali.
- Druhou aktivitou s těmi stejnými kartami bylo to, že žáci si část věty zakryli a snažili se vzpomenout si na její znění. Opět si tuto aktivitu vzájemně kontrolovali.

Pozorované příležitosti k rozvíjení žákovy autonomie

Během této výukové situace se třikrát objevila příležitost pro *samostatnou práci* žáků (spojování karet, kontrola ostatních, domýšlení druhé části věty), tato práce probíhala vždy ve dvojicích. Také se dvakrát objevila příležitost pro *kontrolování učení* žáky samotnými (kontrola správných výsledků u ostatních dvojic a kontrola v rámci dvojice při domýšlení věty). Právě příležitost kontrolovat učení spolužáků považuji v této situaci za klíčovou. Učitelka stála během celé situace v pozadí a monitorovala průběh činnosti a žáci měli dostatek prostoru pro vlastní aktivitu. Učitelka pouze zkontrolovala první tři dvojice a ty se následně postaraly o kontrolu u zbytku třídy. Tím učitelka využila jejich pomoci, důvěřovala jim, že tuto práci vykonají spolehlivě, a také rychlejší žáky smysluplně zapojila při pomoci ostatním. Tato příležitost může být považována za první krok k tomu, aby žáci přebírali některé role učitele (viz Nunan, 2003, v kapitole 1.3). Aby se ujistila, že všichni žáci znali správné řešení, provedli ještě společnou kontrolu. Druhá část této situace proběhla ve dvojici, kde se žáci kontrolovali navzájem. Zde opět nebyla nutná přítomnost učitelky, neboť žáci měli k dispozici správné řešení a mohli jeden druhého opravit. Z kognitivního hlediska se nejednalo

o náročnou aktivitu, ale žáci byli po celou dobu aktivní a podíleli se výraznou měrou na průběhu celé aktivity.

Přepis části výukové situace (39:40–41:00)

Ž – Finished.

U – *Really? OK, Greto, could you please go and check. (učitelka ukáže na další hotovou dvojici) Yes, this is correct. Gabrielo, could you go and check Natka's?*

Ž – Finished.

U – *Did anybody check it?*

Ž – *Yes, checked. Marko, I need you here. (učitelka ukáže na další dvojici)*

Učitelka Kamila, 1. vyučovací hodina, 3. výuková situace

Tabulka 20: Učitelka Kamila, údaje o 1. vyučovací hodině a 3. výukové situaci

| | |
|-------------------------------------|---|
| Třída | 8. |
| Téma hodiny | Předpřítomný čas. |
| Cíl hodiny | Správně používat předpřítomný čas a aplikovat své znalosti v různých situacích. |
| Informace o vyučovací hodině | Na začátku hodiny učitelka řešila organizační záležitosti a ptala se žáků, jak se jim daří. Poté společně zopakovali, jak se tvoří a používá předpřítomný čas a jaké výrazy jsou pro něj typické. Dále žáci pracovali s mapou Evropy a sdělovali si, jaké země navštívili, které ještě ne a které by chtěli navštívit. Pracovali v pracovním sešitě a na závěr dostali kartičky s otázkou (Have you ever...?) a chodili po třídě a ptali se navzájem i učitelky. Chybělo zde shrnutí a ukončení hodiny. |

Třetí výuková situace

| | |
|---|--|
| Cíl | Použít osvojenou gramatiku při procvičování mluvení. |
| Organizační forma | individuální a párová práce |
| Řečová dovednost / jazyk. prostředek | mluvení |

Činnost učitelky a žáků

- Učitelka rozdala žákům pracovní listy s mapou Evropy a jejich úkolem bylo barevně vyznačit země, které už navštívili, které ještě ne

a které by chtěli navštívit. Ačkoliv měli žáci pracovat samostatně, některé dvojice více spolupracovaly.

- Učitelka viděla, že někteří žáci byli hotovi dříve, vedla s nimi tedy krátké rozhovory o navštívených místech a ke každému žákovi přistupovala individuálně. Ve třídě bylo poměrně rušno, ale žáci vypadali uvolnění a motivovaní.
- Některé pokyny učitelka zadávala individuálně, aby nerušila ostatní pracující žáky. Dle těchto pokynů si žáci připravili krátké rozhovory, ve kterých měli kromě předpřítomného času použít minulý čas, na který učitelka upozornila.
- Jeden takový rozhovor byl poté jednou dvojicí předveden, ostatním učitelka nechala více času. Aktivitu pak ukončila a už se k tomu, co si žáci připravili, nevracela a neposkytla zpětnou vazbu.

Pozorované příležitosti k rozvíjení žákovy autonomie

Během této výukové situace bylo zaznamenáno osm příležitostí k rozvíjení žákovy autonomie. Žáci měli dvakrát příležitost *pracovat samostatně*, individuálně a ve dvojici, i když učitelka na tom příliš nelpěla a někteří žáci pracovali ve dvojici, někteří v menší skupince. V tomto směru učitelka nechávala poměrně dost svobody a uspořádáním se příliš nezabývala. Typickým znakem pro výuku této učitelky, a to nejen v případě této výukové situace, je *podpora žákova sebepojetí* (dvakrát v této situaci) a *respektování individuálních rozdílů* mezi žáky (také dvakrát v této situaci). Učitelka žáky často chválila a dávala najevo obdiv nad tím, co se žákům opravdu povedlo. Také během této činnosti vycházela vstříc žákovi se specifickými potřebami učení (SPU), když mu zjednodušila zadání a rozhovor s ním sama prošla. Dále žákům individuálně sdělovala zadání, aby nerušila ostatní žáky, kteří pracovali. Ti, kteří byli rychle hotoví, mohli s učitelkou vést kratší rozhovory, aby byl využit čas, než i ostatní práci dokončí. Z přirozeného zájmu učitelky o žáky i z jejich reakcí bylo jasné, že tímto stylem pracují často a učitelka zvládala pracovat s rozdílně nadanými a rozdílně rychlými žáky, i když v této situaci některým žákům věnovala méně času. Při přípravě rozhovorů apelovala učitelka na pozornost žáků, protože to, co jim chtěla říct, bylo pro ně důležité, aby nechybovali. Objasnila rozdíl v použití minulého a předpřítomného času. Tímto zdůrazněním se snažila přimět žáky *přemýšlet o svém učení* a zbytečně nechybovat. V závěru aktivity se učitelka žáků zeptala, zda potřebují ještě více času na procvičování rozhovorů, z pohledu rozvíjení autonomie tak dala žákům příležitost *rozhodnout si o tempu práce*. Žáci chtěli více času a učitelka jim ho poskytla.

Přepis části výukové situace (20:10–22:05)

U – Honzíčku (žák s SPU), are you going to talk to me? So have you ever been to the United Kingdom?

Ž – No.

U – No, I haven't. Would you like to go there?

Ž – (nerozumí)

U – Jestli by jsi tam chtěl jet. Would you like to go there?

Ž – Yes.

U – Have you ever been to Germany?

Ž – (kývne)

U – Tak řekni, yes I have. How many times have you been to Germany. Once?

Ž – Yes. (pak se učitelka ptá na dvě další země)

U – Have you finished or do you need some more time? (ptá se všech)

Ž – (není jasně slyšet, ale na základě reakcí žáků jim učitelka dala více času)

Rozvíjení žákovy autonomie v této situaci tkví hlavně v učitelčině pozitivním a individuálním přístupu k žákům a v její schopnosti vytvořit ve třídě uvolněnou, ale pracovní atmosféru, ve které se žáci cítí být svobodní a respektovaní. Při rozvíjení žákovy autonomie je důležitý vztah mezi učitelem a žákem, neboť důvěra a spolupráce umožňují žákům cítit se pohodlně a bezpečně a sebevědomě mohou přebírat zodpovědnost za své učení (Voller, 1997, citováno dle Al-Asmari, 2013, s. 6).

Ačkoliv nebyly zaznamenány klíčové aspekty jako rozvíjení žákovy metakognice nebo sdílení zodpovědnosti, atmosféra této vyučovací hodiny působila dojemem, že učitelka se na žáky může spolehnout a může vystupovat spíše z pozice partnera (srov. Little, 1995). Cílenějšímu rozvíjení autonomie by v tomto případě pomohlo alespoň poskytnutí zpětné vazby k rozhovorům či zhodnocení práce ve dvojici.

Učitelka Martina, 1. vyučovací hodina, 3. a 5. výuková situace

Tabulka 21: Učitelka Martina, údaje o 1. vyučovací hodině a 3. a 5. výukové situaci

| | |
|-------------|-------------------------------|
| Třída | 9. |
| Téma hodiny | Slovesa s ing/to, prezentace. |

| | |
|-------------------------------------|--|
| Cíl hodiny | Rozvíjet řečovou dovednost mluvení, zopakovat si gramatiku zaměřenou na slovesa s ing/to a podívat se na prezentace dvou žákyň. |
| Informace o vyučovací hodině | Na začátku hodiny žáci vždy sedí v kroužku a povídají si o tom, jak se mají, co dělali, jaké mají plány. Během této rozehřívací aktivity učitelka projevovала opravdový zájem o žáky. Poté si připomínali, o čem byl příběh z minulé hodiny (o králi Artušovi) a co si o něm pamatují. Další aktivita opět navazovala na minulou hodinu a žáci opakovali slovesa s ing/to. V závěru proběhly prezentace dvou žákyň a jejich hodnocení. |

Třetí výuková situace

| | |
|---|---|
| Cíl | Vybavit si gramatiku a vhodně ji použít. |
| Organizační forma | individuální, frontální práce (v kroužku) |
| Řečová dovednost / jazyk. prostředek | gramatika (slovesa s ing/to) během konverzační aktivity |

Činnost učitelky a žáků

- Žáci pracovali nejprve samostatně, jejich úkolem bylo napsat dvě věty o sobě se slovesy enjoy a want, po kterých následují slovesa.
- Poté pracovali frontálně, i když frontálně v kontextu této situace znamená v kroužku, ve kterém měli hlavní slovo žáci a učitelka mohla celou situaci spíše jen pozorovat a kontrolovat. Měli se mezi sebou ptát, co druhé baví a co chtějí, a pokud to uhodli, měli si sami pro sebe počítat body.

Pozorované příležitosti k rozvíjení žákovy autonomie

Během této výukové situace bylo zaznamenáno pět příležitostí k rozvíjení žákovy autonomie. Na začátku měli žáci samostatně napsat dvě věty o sobě se slovesy enjoy a want. Učitelka zde upozornila na to, že *navazují na znalosti* z minulé hodiny. Jednalo se o opravdu krátký úsek *samostatné práce*, spíše o přípravu pro konverzační aktivitu. I přes tuto nenáročnost měli někteří žáci problém s tím vytvořit větu tak, aby v ní byly dvě slovesa po sobě. Učitelka je upozornila na chyby a snažila se je přimět, aby si *chybu našli a sami opravili*. Při vysvětlování toho, co po nich chce, *porovnávala použití sloves s ing/to s češtinou*, čímž se snažila o lepší porozumění u žáků. Díky tomu, že žáci měli psát věty o tom, co je samotné baví a co by chtěli, byli více motivováni a z pozorování je patrné, že je toto téma zajímavé, a tím pádem se pro ně *učení stává více smysluplné*.

Tato situace nepatří svou povahou mezi situace cíleně rozvíjející klíčové aspekty žákovy autonomie. Ani podíl samostatné práce žáků není příliš velký. Přesto byla tato situace vybrána jako příklad situace autonomie rozvíjející, protože ilustruje, že i velmi jednoduchá aktivita zaměřená na procvičování gramatiky ve frontálním uspořádání může rozvíjet některé aspekty žákovy autonomie, v případě této situace se jedná hlavně o aspekt jazykového povědomí (viz kapitola 1.4.7) (zde byly zaznamenány indikátory práce s chybou, vnímání shod a rozdílů mezi jazyky a návaznost na existující znalosti a dovednosti).

Přepis části výukové situace (11:15–12:18)

U – Kubo, can you start? Ask somebody.

Ž – What do you enjoy?

U – No, you must start with do you... and you must just address your colleagues.

Ž: Jojo, do you enjoy your life, Majdo?

U – So, OK, you must use another verb after enjoy. Do you enjoy...? Can you give me an example? Do you enjoy...?

Ž – Spring?

U – No, it's a noun, it's noun, I need another verb.

(ruch ve třídě, žákům je zřejmé, o co šlo, někdo řekl sleeping)

U – Sleeping! OK, yes? And another one, do you want? Do you want to go to Canada? Do you understand now?

Ž – Yes.

Pátá výuková situace

| | |
|---|---|
| Cíl | Porozumět prezentaci a umět ji zhodnotit. |
| Organizační forma | frontální práce (prezentace ⁸ dvou žákyň, učitelka seděla mezi žáky) |
| Řečová dovednost / jazyk. prostředek | mluvení, poslech |

8 Prezentace svým obsahem nenavazuje na aktivity ani na učivo probírané během výuky. Jedná se o pololetní projekty žáků 9. ročníků. Ve druhém pololetí si mají vybrat téma, které je zajímavé, a průběžně na něm pracují. Pokud potřebují, mohou chodit za učitelkou na konzultace. Příprava prezentace je jedním z výstupů, který ukazuje, co se žáci naučili a jak umí s informacemi pracovat a dále je předávat. Povaha celého projektu má velký potenciál rozvíjet žákovu autonomii v různých aspektech, žáci mají možnost volby, způsob zpracování prezentace je v jejich rukách, práci vykonávají samostatně, musí si ji naplánovat, zorganizovat a řídit, v případě potíží se mohou obrátit na učitelku.

Činnost učitelky a žáků

- V této výukové situaci proběhly dvě prezentace.
- Prezentace probíhala formou PowerPointu, kdy jedna žákyně prezentovala, ostatní spolužáci i učitelka poslouchali a po provedení obou prezentací byl dostatek prostoru pro otázky a zhodnocení.
- Kromě prezentace žákyně učitelce odevzdávaly i krátké shrnutí obsahu prezentace.

Pozorované příležitosti k rozvíjení žákovy autonomie

Během této výukové situace bylo identifikováno osm příležitostí k rozvíjení žákovy autonomie. V této jediné situaci nebyl prostor pro samostatnou práci žáků, což je ale logické vzhledem k povaze prezentace. Objevila se zde dvakrát *volba tématu či učiva*. Nejprve si žákyně mohly zvolit, která začne. Žáci měli možnost zvolit si téma prezentace tak, aby to bylo něco, co je jim blízké a co je zajímavé. To je určitě výrazně motivující faktor, díky kterému si žáci dají na přípravě prezentace záležet. Bylo to patrné v obou tématech prezentace (Music, Friends). Téma Music bylo doprovázeno hudebními ukázkami oblíbené hudby žákyně a téma Friends bylo obohaceno o ukázkou tance typického pro jednu seriálovou postavu přímo v podání žákyně. Tyto prvky výuku obohacují, přinášejí humor a žáky baví. Jedna z prezentujících žákyně se sama rozhodla zařadit do své prezentace slovník se slovíčky, která by mohla být složitá pro spolužáky, a tím se *spolupodílela na přípravě učebních materiálů*. Poté, co prezentace proběhly, vyzvala učitelka žáky ke *zhodnocení práce svých spolužaček*. Nejdříve se žáci ptali na to, co je v souvislosti s prezentací zajímavé. Žáci byli opravdu aktivní a zeptali se čtyřikrát. Učitelka dala žákům možnost vybrat si jazyk (ČJ × AJ), ve kterém chtějí hodnotit, mohli si tedy *zvolit, jak budou postupovat*, v jakém jazyce jsou schopni se k tomu efektivně vyjádřit. Až na jednoho žáka si všichni zvolili možnost hodnotit v češtině, což je pochopitelné, protože jim mateřský jazyk dává mnohem větší svobodu v projevu. Odborná literatura (Betáková, 2000; Legenhausen, 2011; Little, 1991) zdůrazňuje používání cizího jazyka při rozvíjení žákovy autonomie. Autoři této literatury kladou důraz na autentické používání cizího jazyka v interakci a při procesech učení a reflektování vlastního učení. Na základě tohoto pozorování, vlastních zkušeností s výukou žáků na ZŠ a také v souladu s postkomunikačním přístupem (viz kapitola 1.2.3), který nevyklučuje mateřský jazyk z výuky cizího jazyka, zastávám názor, že není na škodu při rozvíjení autonomie diskuze v mateřském jazyce občas zahrnout, obzvláště u žáků s nižší úrovní jazykových schopností. Toto tvrzení

také podporuje Urová (2012, s. 6), která nevidí důvody, proč by měl být mateřský jazyk ve výuce zakázán, a věří, že naopak může hrát důležitou roli. Díky použití češtiny byli žáci při hodnocení aktivní a snažili se jmenovat konkrétní prvky, které se jim na prezentaci líbily (např. hudební ukázky, jednoduchý a srozumitelný jazyk, stručnost, grafická podoba prezentace). Až poté, co prezentace zhodnotili žáci, přidala svůj komentář učitelka. Obě žákyně víceméně pochválila za hezky připravené prezentace a statečný přístup. Zdůraznila také pokrok, který u žákyň viděla (*podpora žákova sebepečení*), ale konstruktivně upozornila i na některé nedostatky, hlavně ve výslovnosti a pořadí slov ve větě. Poslední zaznamenaná příležitost byla vytvořena žáky samotnými, v podstatě se jednalo o to, že žáci na základě vlastního rozhodnutí a zájmu kladli otázky prezentujícím žákyním, a tím prokázali svoji samostatnost i tvořivost a ukázali, že jsou aktivními uživateli cizího jazyka, neboť prezentaci nejen porozuměli, ale byli schopni s obsaženými informacemi dále pracovat.

Přepis části výukové situace (39:43–42:25)

U – OK, so let's talk about these presentations. Thank you girls, you both did good job, you were brave, you have a very brave attitude, so you were brave. I will swop now the languages. Tak, aby jste se cítili trochu líp, tak kdo chce, může teďka mluvit klidně česky a hodnotit, kdo chce, tak může anglicky, jo, nechám to na vás. Tak jdeme na Káju. What did you like about the presentation? What would you like just to appreciate? Tell us something nice.

Ž – Na mě to bylo strašně rychlý ta prezentace, ale měla tam ty ukázky hudby a to se mi strašně líbilo a nebylo to tak složitý, bylo to takový normální.

U – Hmm. Aničko.

Ž – No mě se líbily taky ty ukázky a třeba to, že to nebyly všechny informace pod sebou, ale měla tam ty skladatele a k nim informace, tak to bylo hezky přehledný.

U – (přikyvuje). Majdo.

Ž – Mně se líbilo, že to neměla tak obsáhlý a že říkala jenom ty nejzákladnější věci a taky se mi líbilo, jak tam měla ty songy.

(pokračuje hodnocení spolužáků, pak hodnotí učitelka)

U – Tak já co bych k tomu dodala, mně se to taky moc líbilo, je vidět, že tvoje hobby je muzika, že jsi muzikantka. Co jediné, tak já jsem si zapsala, příště bych ti doporučovala se zaměřit na výslovnost. Byly tam výslovnostní chyby, country a podobně. Na mě to bylo moc rychlé, rychle namluvené, já jsem tě nestíhala.

Učitelka Martina, 2. vyučovací hodina, 3. a 4. výuková situace

Tabulka 22: Učitelka Martina, údaje o 2. vyučovací hodině a 3. a 4. výukové situaci

| | |
|-------------------------------------|--|
| Třída | 9. |
| Téma hodiny | Příběh o zloději. |
| Cíl hodiny | Zlepšit dovednost práce s textem, posílit poslechnové dovednosti a na základě skupinové práce poskytnout zpětnou vazbu. |
| Informace o vyučovací hodině | Po úvodní konverzaci v kroužku se učitelka snažila namotivovat žáky, aby podle obrázku uhádli téma hodiny – příběh o zloději. V souvislosti s tímto příběhem žáci měli možnost odhadnout děj příběhu, příběh si poslechnout, přečíst a vyplnit cvičení vztahující se k příběhu. Po provedení těchto aktivit si žáci vzájemně kontrolovali odvedenou práci a také hodnotili skupinovou práci. V závěru hodiny opět proběhla jedna prezentace, kterou žáci také hodnotili. |

Třetí výuková situace

| | |
|---|--|
| Cíl | Porozumět příběhu a použít získané informace při práci s textem. |
| Organizační forma | skupinová práce |
| Řečová dovednost / jazyk. prostředek | čtení s porozuměním |

Činnost učitelky a žáků

- Na začátku učitelka žákům zadala první úkol, kterým bylo pokusit se předpovědět, jak bude příběh probíhat, a seřadit na základě toho obrázky. Tímto krokem také žáky motivovala k tomu, aby při poslechu, který následoval, dávali opravdu pozor, protože si měli pořadí obrázků sami zkontrolovat.
- Po poslechu žáci příběh ve skupině přečetli a poté dostali pracovní list se třemi typy cvičení (vyhledat slovíčka, odpovědět na otázky a spojit části vět), na kterém ve skupinách pracovali.
- Během skupinové práce žáků učitelka do jejich činnosti příliš nezasahovala, spíše monitorovala jejich činnost, její role nebyla výrazná, působila jako součást žákovského kolektivu.

Pozorované příležitosti k rozvíjení žákovy autonomie

V průběhu této situace bylo zaznamenáno šest příležitostí k rozvíjení žákovy autonomie. *Samostatná práce* byla zastoupena třikrát. V podstatě celá

situace probíhala ve skupinách, přičemž učitelka skupiny obcházela a monitorovala. Žáci pracovali samostatně na třech různých úkolech (seřazení obrázků a jejich kontrola, čtení, práce s pracovním listem). Mezi každou touto aktivitou se učitelka ujistila, že se žáci v zadání aktivity orientují. Během poslechu bylo úkolem žáků si *samostatně zkontrolovat* pořadí obrázků, učitelka se k tomu již nevracela, jen se zeptala, kdo to měl správně. Tím pádem se spoléhala na žáky a věřila, že kdyby nějaká skupina nestihla vše zkontrolovat, přihlásila by se o radu. Při čtení si žáci sami rozdělili role, které měli přečíst. Jedná se o drobnou příležitost pro žákovu volbu (v mém kategoriálním systému, viz příloha 1 a 2, je přiřazena k volbě *tématu/učiva*). Poslední příležitostí zde zaznamenanou bylo *respektování individuálních zvláštností* žáků. Učitelka respektovala tempo čtení každé skupiny, a proto, když chtěla rozdat pracovní listy již hotovým žákům, nevyrušila ty pracující, aby jim všem sdělila instrukce, ale individuálně přistupovala k jednotlivým skupinám a o instrukcích se s nimi bavila. Díky tomu panovala po celou dobu příjemná pracovní atmosféra a učitelka vystupovala z pozice partnera či průvodce, který žákům učení zprostředkovává, ale do jejich další činnosti výrazně nezasahuje. Tyto snahy učitelky Martiny lze připodobnit k návrhům Damové (1995), která zdůrazňuje potřebu přenést důraz z učitele a učebnice na žáka samotného. K tomu je vhodné změnit uspořádání lavic ve třídě tak, aby žáci mohli sedět ve skupinách, do tvaru podkovy apod. Damová (tamtéž) tvrdí, že tato změna uspořádání třídy ulehčuje přenášení zodpovědnosti na žáky. Tato tvrzení byla v pozorované výuce patrná, učitelka Martina velmi vhodně měnila uspořádání třídy a téměř nikdy nevedla klasickou frontální výuku.

Přepis části výukové situace (16:18–19:07)

U – (přistupuje ke skupině žáků, ostatní pracují) Are you ready?

Ž – Yes.

U – OK, so here you have a worksheet, your task is to find a word, answer questions and match the sentences. OK? And write your answers here.

(podobný postup zopakovala i u ostatních skupin)

Autonomie je v této situaci rozvíjena hlavně díky kvalitě samostatné práce ve skupině i díky drobným příležitostem popsaným výše, které žákům dávají více svobody při výuce. Autonomie žáků je dále cíleně rozvíjena v situaci, která na tuto přímo navazuje a jejíž analýza následuje.

Čtvrtá výuková situace

| | |
|--------------------------------------|--|
| Cíl | Porovnat práci žáků s ostatními spolužáky a zhodnotit průběh skupinové činnosti. |
| Organizační forma | skupinová a frontální práce (v kroužku) |
| Řečová dovednost / jazyk. prostředek | čtení a mluvení, metakognitivní dovednosti |

Činnost učitelky a žáků

- Jakmile žáci dokončili úlohy v pracovním listě, učitelka je vyzvala, aby si pracovní listy mezi sebou vyměnili a provedli jejich kontrolu (napsat „a“ k tomu, s čím souhlasí, a „x“ k tomu, co je podle nich chybně).
- Poté si opravené listy vrátili a žáci měli porovnat, ve kterých částech se shodovali a kde nikoli.
- Potom si žáci sedli do kroužku a učitelka se od nich snažila získat zpětnou vazbu ohledně toho, jak se jim výsledky shodovaly. Jelikož se odpovědi lišily, prošli si je ještě jednou společně.
- Učitelka vyzývala žáky ke zhodnocení vlastní práce i zhodnocení skupinové práce, zda pracovali všichni, kdo měl velké zásluhy, koho by ocenili a za co, případně co by mohli doporučit, změnit.
- Na závěr se žáků zeptala, jestli si všimli, jaká byla v příběhu použita gramatika (there is somebody doing something) a odkázala tuto gramatiku do příští hodiny.

Pozorované příležitosti k rozvíjení žákovy autonomie

V průběhu této situace bylo pozorováno šest příležitostí k rozvíjení žákovy autonomie. Žáci jednou *samostatně* (ve skupině) opravovali pracovní listy jiných skupin. Tímto krokem učitelka aktivně zapojila žáky a také je přiměla, aby o svých odpovědích přemýšleli a porovnávali je s ostatními (srov. Dam, 1995, která vyzdvihuje aktivní zapojení žáků). Tento způsob *kontrolování učení* se zdá být mnohem efektivnější než pouhé přečtení správných výsledků. Navíc museli žáci svoji opravu graficky poznačit. Žáci během této situace dostali třikrát příležitost hodnotit, což je v rámci rozvíjení žákovy autonomie považováno za klíčové pro tuto situaci (srov. Holec, 1981; Turlouin & Stefánsdóttir, 2011). Nejprve měli *zhodnotit vlastní učení*, nakolik byli úspěšní, když se jim vrátily opravené pracovní listy. Měli porovnat, zda se se svými spolužáky shodují. Poté měli dvakrát příležitost *hodnotit učení svých spolužáků* při práci ve skupině. V rámci tohoto hodnocení se učitelka zaměřovala jak na kladné aspekty, pochvaly, tak

i na návrhy na změny či doporučení pro některé žáky. V závěru hodiny se učitelka ptala žáků na to, zda si všimli nové gramatiky (respektive *jazykových struktur*), která se v textu objevila. Tímto způsobem to opět nebyla učitelka, kdo žákům prezentoval nové téma, ale nechala je, aby se ho snažili v textu objevit sami.

Zajímavostí této situace je také to, že učitelka, ačkoli většina jejích vyučovacích hodin probíhala v anglickém jazyce a žáci byli jazykově opravdu zdatní, při diskuzi a hodnocení provedené práce volila češtinu, zřejmě opět z toho důvodu, že mateřský jazyk žákům poskytuje více prostoru pro vyjádření jakékoli myšlenky. Hodnocení navíc probíhalo v kroužku, ve kterém jsou si všichni pomyslně rovni a navíc mohli komunikovat z očí do očí, což je jistě pro pochvaly, ale i konstruktivní kritiku příjemnější než klasické sezení v lavicích. Toto uspořádání třídy vytvářelo atmosféru důvěry a partnerství. Oba tyto prvky byly porovnány s odbornou literaturou v analýze předchozích výukových situací této učitelky.

Přepis částí výukové situace (25:23–26:09)

U – OK, are you ready? Just we will swap your work, so take a pen with another colour, maybe a red pen or anything else, red, blue, yellow. And you will swap your paper and read your classmates' work. You are now group A. If you agree with the answer, write plus, if you don't agree, make minus. OK? Ready, steady, go.

(žáci si vrátí opravené práce a porovnají si výsledky, poté hodnotí práci ve skupině)

(32:43–34:40)

U – Tak jak se vám pracovalo ve skupině? Jak se vám pracovalo?

Ž – Dobře, příjemně. (poté ruch, mluví více žáků najednou, shodli se na tom, že dobře)

U – Pracovali jste všichni nebo jenom někdo? Tak kdo pracoval v téhle skupině?

Ž – Všichni, Pet'a nejvíc.

U – Pet'a jo? Proč Pet'a? (odpověď nebyla slyšet) A co takhle skupina?

Ž – Jenom já a Majda.

Ž – A kdo to psal? (žáci si dělají srandu, učitelka se směje s nimi)

U – A v téhle skupině?

Ž – Všichni dohromady.

U – Dobře, každý se snažil. Chtěli byste někdo někoho za práci ve skupině fakt za něco ocenit?

Učitelka Martina, 3. vyučovací hodina, 2. výuková situace

Tabulka 23: Učitelka Martina, údaje o 3. vyučovací hodině a 2. výukové situaci

| | |
|-------------------------------------|---|
| Třída | 9. |
| Téma hodiny | Popisování probíhající události. |
| Cíl hodiny | Vybavit si gramatiku z minulé hodiny a správně ji používat. |
| Informace o vyučovací hodině | Jednalo se o různé gramatické struktury, které se používají k popisu nějaké probíhající události: slovesa smyslového vnímání (I can see somebody doing something) a vazbu there is somebody doing something. Na začátku hodiny nechyběla tradiční konverzace v kroužku a v závěru měla jedna žákyně prezentaci. |

Druhá výuková situace

| | |
|---|---|
| Cíl | Vybavit si gramatická pravidla a vhodně je použít při spojování a přeformulování dvojice vět. |
| Organizační forma | skupinová a frontální práce |
| Řečová dovednost / jazyk. prostředek | psaní a mluvení |

Činnost učitelky a žáků

- Učitelka se nejprve snažila od žáků zjistit, s jakou gramatikou začali minulou hodinu, žáci si na téma vzpomněli.
- Poté se rozdělili do skupin a měli o této gramatice přemýšlet a své poznámky si zapsat na papír.
- Následně se všichni sešli u tabule a ukazovali své poznámky a společně diskutovali. Žáci neměli problém si vzpomenout na zásady použití průběhového času pro tyto účely, ale s novými strukturami jim musela učitelka pomoci.
- Poté, co si osvěžili gramatiku, pracovali žáci ve skupinách na dvou úkolech. Nejprve měli spojit dvojice vět, které k sobě patřily. Tuto aktivitu pro jistotu společně zkontrolovali. Poté měli tyto věty přepsat tak, aby je za použití nové gramatiky spojili do jedné věty. I toto cvičení společně zkontrolovali.

Pozorované příležitosti k rozvíjení žákovy autonomie

V této výukové situaci bylo identifikováno šest příležitostí k rozvíjení žákovy autonomie. Tři představovala *samostatná skupinová práce* žáků (v úvodu vybavit si gramatiku, poté dva typy gramatických cvičení). Dále měli žáci

příležitost *vybrat si partnery* pro skupinovou spolupráci; i když učitelka chtěla nejprve žáky rozdělit sama, nakonec řekla, že to nechá na nich. Na začátku aktivity také učitelka zdůrazňovala *návaznost tohoto učiva* na to, co už dělali v minulé hodině, a snažila se žákům pomoci si gramatiku vybavit. Během společné kontroly se vyskytly chyby ve cvičení, učitelka tyto chyby neopravovala, ale *s chybou pracovala* a snažila se, aby chybu objevili žáci sami, ptala se jich, jestli s tím souhlasí, případně v čem vidí problém.

Ačkoliv se jedná spíše o drobné příležitosti k rozvíjení žákovy autonomie, jsou zde patrná některá pozitiva, kvůli kterým byla tato situace označena za autonomii rozvíjející. Většina situace probíhala ve skupině, obzvláště první aktivita, kdy žáci měli na papír přenést, co si o gramatice pamatovali, sloužila k aktivizaci všech žáků a v případě úspěchu i k budování jazykového povědomí, neboť žáci by měli být schopni gramatiku nejen použít, ale i vysvětlit její použití (srov. Dam, 2000, o významu interakce, a Lier, 1996, o jazykovém povědomí v kapitole 1.4.7). Také činnost, která je zde označena jako frontální, neměla povahu klasické frontální práce. Všichni žáci se s učitelkou sešli u tabule, toto uspořádání přispělo k jejich větší aktivizaci a zapojení, i samotný pohyb u tabule byl pro mnohé žáky zpestřením. Z pozorování bylo navíc viditelné, že toto uspořádání mělo vliv na to, jak učitelka mezi žáky vystupovala – v podstatě byla součástí jejich kolektivu, gramatická pravidla se snažili zopakovat společným úsilím. I takové jemné rozdíly oproti klasickému uspořádání třídy mohou ovlivnit to, jak žáci vnímají roli učitelky (viz diskuze u třetí výukové situace v rámci druhé vyučovací hodiny této učitelky).

Přepis části výukové situace (05:49 – 06:50)

U – So, now do you remeber what we did yesterday? Or not yesterday but on Wednesday?

Ž – Something with there is.

U – Yes, there is there are somebody doing something. Well we described action in progress. I want you now to make to groups. One, two, three... (učitelka počítá žáky, nemůže se dopočítat, tak řekne) OK, make it according to yourself. So make two groups, it's up to you. Make the groups separately. OK.

Při analýze této situace je vhodné se podívat i na situaci, která následovala, neboť učitelka si byla vědoma, že se jednalo o aktivitu, která svou povahou připomínala spíše dril a neodrážela reálné použití jazyka, proto

chtěla žákům udělat procvičování zábavnější a smysluplnější a v další aktivitě již popisovali reálné obrázky, přičemž žáci měli hádat, o jaký obrázek se jednalo. Zde vidíme, že kontext situace hraje roli, a ačkoliv se jednalo o opakovací aktivitu před volnějším použitím jazyka, i u takové situace se dají podniknout určité kroky, aby mohla být rozvíjena žákova autonomie alespoň v některých aspektech. Potenciál rozvíjet žákovu autonomii by se dal zvýšit například tím, že by učitelka žákům nesdělila, o jakou gramatiku se jedná, ale nechala by žáky samotné, aby si pomocí učebnice či svých poznámek tuto gramatiku připomněli.

5.2.3 Shrnutí a diskuze

V této části bych chtěla shrnout zjištění, ke kterým jsem při analýze výukových situací dospěla. Empirickým cílem pro tuto část výzkumu bylo vytvořit typologii výukových situací, které rozvíjejí žákovu autonomii, a poukázat na to, jakým způsobem může být autonomie žáka rozvíjena během těchto situací. V rámci 15 vyučovacích hodin anglického jazyka bylo identifikováno 77 výukových situací, z nichž bylo vybráno 10 situací majících potenciál rozvíjet žákovu autonomii. Byla vybrána minimálně jedna výuková situace pro každou učitelku, u učitelky Martiny se jednalo dokonce o pět výukových situací.

Mojí snahou bylo na základě shodných znaků mezi jednotlivými situacemi určit, zda je možné najít typy výukových situací rozvíjejících žákovu autonomii a vytvořit typologii takových situací. Nicméně, jednalo se o velmi malý vzorek situací, na jehož základě by nebylo vhodné vytvářet typologii. Pro vytvoření typologie by bylo hlavním předpokladem větší množství takových situací, které ale bohužel nebyly ve výběrovém souboru zastoupeny. Z toho vyplývá, že odpověď na výzkumnou otázku (č. 5.3), *které typy výukových situací rozvíjejí žákovu autonomii*, není úplná a bylo by třeba získat větší množství situací pro analýzu.

Z dostupných zjištění lze dojít k následujícím závěrům, které by bylo vhodné dalším výzkumem potvrdit či zkonkretizovat. V případě těchto 10 výukových situací se jako shodné či podobné znaky jevíly následující rysy:

1. V polovině případů bylo cílem výukové situace použít či aplikovat určitou jazykovou znalost či dovednost. Mezi další časté cíle patřilo vybavit/zapamatovat si jazykovou strukturu a zkontrolovat/zhodnotit provedenou práci. V žádné výukové situaci nedošlo k tomu, aby si cíle stanovili samotní žáci, což je považováno za klíčový aspekt autonomie (viz kapitola 1.3)

2. Témata či obsahy situací se různily, shodným rysem bylo, že téma osmi situací vycházelo z obsahu v používané učebnici. U jedné situace se jednalo o prezentaci tématu zvoleného žákyněmi a u jedné situace šlo o kontrolování a hodnocení proběhlé aktivity. Z toho vyplývá, že učitelky v těchto situacích nepoužívaly žádné další materiály, kromě učebnice, ani jiné autentické texty. I tato skutečnost je v rozporu s názory předních odborníků na žákovu autonomii při výuce cizích jazyků (viz kapitola 1.3). Tito odborníci (např. Dam, 1995; Little, 1995) zdůrazňují důležitost autentických materiálů, odklon od obsahu zprostředkovaného učebnicí a žákovu spoluúčast na přípravě učebních materiálů.

3. Ve všech situacích obsah či aktivita žáků navazuje na minulou hodinu či předcházející výukovou situaci, nejednalo se tedy o učivo či aktivity nové. Toto zjištění může naznačovat, že seznamování se s novým učivem probíhá spíše tradičně, že žáci jsou s tím seznámeni a učitelé v takových situacích hrají dominantnější a aktivnější roli a induktivní přístup k výuce není příliš běžný. Tomu by odpovídalo i velmi nízké zastoupení příležitosti *vlastní vyvozování pravidel žáky* (viz graf na obrázku 5). Legenhausen (2011, s. 27–31) varuje před přesvědčením, že osvojování gramatiky potřebuje detailní vysvětlování učitelem a že žáci nejsou schopni si pravidla odvodit sami. Kritizuje explicitní výuku gramatiky následovanou procvičováním, která se v pozorovaných hodinách také objevila, a místo toho poukazuje na přínosnost aktivit, které zvyšují jazykové (gramatické) povědomí o strukturách jazyka.

4. Organizační forma všech aktivit byla rozmanitá, převažovala práce skupinová, párová a individuální nad frontální, učitelky většinu času stály v pozadí a monitorovaly práci žáků a frontální práce probíhala většinou jako společná kontrola či hodnocení. Tato zjištění lze vnímat poměrně pozitivně, neboť ukazují posun ve vnímané roli učitele, který nemusí mít dominantní postavení, ale přispívá spíše k připravení učebního prostředí a zbytek učení nechává na žácích samotných (viz kapitola 1.2.3).

5. Nejčastěji rozvíjenou řečovou dovedností bylo mluvení, po kterém následovalo ve stejném poměru zastoupení čtení a psaní. Význam ústní interakce v souvislosti s rozvíjením žákovy autonomie zdůrazňuje Little (2007), o čemž bylo pojednáno v kapitole 1.2.4. Toto zjištění lze tedy považovat za pozitivní.

6. Co se týče jazykových prostředků, čtyřikrát bylo zastoupeno procvičování gramatiky. Procvičování gramatiky se neslo spíše v tradičním duchu (srov. Legenhausen, 2011), ale bylo zaznamenáno několik příležitostí, které zvyšovaly žákovu jazykové povědomí, což je pozitivním zjištěním.

Na základě předvýzkumu Janíkové a Vlčkové (2006), který byl popsán v kapitole 2.1, autorky dospěly k závěru, že frontální výuka má stále nejvyšší zastoupení ve výuce, nejčastější fází výuky je procvičování, nejčastěji je využíváno psaní jako prostředek k nácvičku jazyka a častým typem učiva je osvojování gramatiky a slovní zásoby. Není možné porovnávat jejich výzkum s mým, ale výše uvedené analýzy výukových situací by mohly ukázat na pozitivní změny, které mohly být ve školách realizovány od roku provedení výše zmiňovaného předvýzkumu v oblasti organizačních forem i rozvíjení řečových dovedností. Tento předpoklad by ale musel být dále zkoumán.

7. Bylo zaznamenáno 23 různých typů příležitostí k rozvíjení žákovy autonomie, některé z nich se často opakovaly. Nejčastěji se objevila samostatná práce, po které následovala podpora žákovy sebepojetí, volba tématu/ učiva, návaznost znalostí, volba partnera, respektování individuálních rozdílů a hodnocení učení spolužáků. Příležitosti byly zastoupeny v různých kombinacích, jejich četnost se lišila situací od situace, a to i v rámci hodin jedné učitelky (viz učitelky Šárka a Martina), a nelze tudíž vyvodit závěry ohledně typičnosti některých příležitostí pro určité situace.

Abych získala odpověď na výzkumnou otázku 5.4, *jakým způsobem je autonomie žáka rozvíjena v rámci těchto situací*, provedla jsem analýzu každé z 10 vybraných situací, při které jsem poukazovala na to, jaké podoby dané příležitosti nabývají v kontextu reálné výuky. U některých situací jsem také zmínila, jak by mohl být její potenciál rozvíjet žákovu autonomii ještě zvýšen. Tato analýza by měla sloužit zejména jako ilustrace toho, jakých konkrétních podob může rozvíjení autonomie žáka při výuce nabývat, a mohla by být inspirací pro budoucí i stávající učitele. Výsledky této analýzy, byť se jedná jen o 10 výukových situací, ukazují, jak rozmanité rozvíjení žákovy autonomie může být, neboť učitelé se mohou soustředit na mnohé její aspekty. Podobné závěry učinil také Benson (2001, s. 65), který uvedl, že autonomie se skládá z množství konstruktů (v této práci bych použila slovo aspektů), které se projevují jako různé formy chování a schopností a které se liší v míře svého projevení se ve výuce. I toto bylo odhaleno při analýze dat. Ačkoliv bylo identifikováno množství příležitostí i výukových situací rozvíjejících žákovu autonomii, ve velké míře se jednalo o drobnější příležitosti, spíše povrchového charakteru, které by bylo třeba v budoucnu více propracovat a soustředit se na žáky samotné. Jako příklad lze uvést možnost volby a (sebe)hodnocení. Volba, která byla žákům poskytnuta, se většinou netýkala relevantních záležitostí a měla pouze malý vliv na proces

učení se. (Sebe)hodnocení, které bylo pozorováno, pomohlo aktivovat žáky, ale kvalitní (sebe)hodnocení by mělo být postaveno na kritériích kvality, nejlépe stanovených žáky samotnými, které by umožnily posouzení vykonané činnosti (Turloiu & Stefánsdottir, 2011, s. 11).

Na druhou stranu je důležité pamatovat, že učitel by měl poskytovat příležitosti k rozvíjení žákovy autonomie, ale „že se to nestane během jednoho dne“ (Turlouin & Stefánsdottir, 2011, s. 16) a že autonomie by měla být rozvíjena postupně; její rozvíjení do velké míry souvisí s učitelovou zkušeností, přesvědčením a vlastní autonomií (Dunne, 2013; Little, 1995). Proto se i „hloubka“ a potenciál poskytnutých příležitostí mohou různit, což výsledky tohoto výzkumu potvrzují.

Dále bych s odkazem na výsledky této analýzy chtěla zdůraznit to, že rozvíjení žákovy autonomie nemusí být pro učitele vždy časově náročné ani složité na přípravu, protože, jak vyplývá z analýzy těchto situací, často stačí vhodně zvolená otázka či větší prostor pro žákovu aktivitu a autonomie může být postupně rozvíjena. Tím pádem lze usuzovat, že přesvědčení učitelů o časové náročnosti identifikované v kapitole 4.2 se nejeví jako plně opodstatněné.

5.3 Povaha vyučovacích hodin z hlediska rozvíjení žákovy autonomie

V této kapitole jsou prezentovány výsledky, díky kterým je možné odpovědět na výzkumnou otázku 5.5, která se ptá na to, jaké *povahy z hlediska rozvíjení autonomie nabývají pozorované vyučovací hodiny*. Vyhodnocení povahy vyučovacích hodin z hlediska rozvíjení žákovy autonomie se v rámci provedeného výzkumu pohybuje na škále od hodin povahy selhávající, nerozvinuté, podnětné až po rozvíjející (podrobněji v podkapitole 3.6.1, tabulka 2).

Zabývám se tedy tím, zda výuka nabízí žákům dostatečné příležitosti k rozvíjení jejich autonomie (srov. Knecht et al., 2010). Vycházím z předpokladu, že učitel by měl záměrně plánovat a vést aktivity tak, aby byla autonomie žáka cíleně rozvíjena. Tento předpoklad je oprávněný, protože rozvíjení různých aspektů žákovy autonomie je zakotveno ve školních vzdělávacích programech všech pěti škol, ve kterých vyučovaly zúčastněné učitelky (viz diskuze v kapitole 5.5).

Při vyhodnocování povahy vyučovacích hodin jsem vycházela z vlastního vytvořeného kategoriálního systému (viz příloha 1). Z tohoto kategoriálního systému jsem vybrala aspekty klíčové pro rozvíjení žákovy autonomie a sjednotila jsem je do pěti cílových kategorií (*Samostatnost, Učební strategie, Žákova svoboda, Žákova spoluúčast na podobě výuky*

a Žákova metakognice), které umožňují přehledné vyhodnocení povahy každé vyučovací hodiny (podrobněji v podkapitole 3.6.1).

V první části kapitoly je představena analýza jedné vyučovací hodiny, aby bylo názorně ukázáno, jak vyhodnocení povahy vyučovací hodiny probíhalo a jakým způsobem jsem se nad každou vyučovací hodinou zamýšlela. V další části je prezentováno vyhodnocení dalších 14 vyučovacích hodin. Vyhodnocení povahy je zobrazeno pomocí přehledných tabulek s krátkým komentářem, který ve zkratce vysvětluje důvody pro určení konkrétní povahy každé vyučovací hodiny. Tabulka obsahuje klíčové kategorie, četnost příležitostí za každou kategorii a stručný popis podoby poskytnuté příležitosti.

5.3.1 Rozvíjení žákovy autonomie – příklad jedné vyučovací hodiny

Příklad vyhodnocení povahy vyučovací hodiny je zde ukázán na první natočené vyučovací hodině učitelky Simony. Tato hodina byla podrobněji analyzována již dříve a výsledky této analýzy byly publikovány (Chválková, 2017). Pro účely této práce jsem vybrala představení kroků klíčových pro vyhodnocení povahy vyučovací hodiny. Nejprve jsou zde představeny základní údaje o této vyučovací hodině (tabulka 24):

Tabulka 24: Vyhodnocení 1. vyučovací hodiny učitelky Simony – základní údaje

| | |
|--|-----------------------|
| Jméno: učitelka Simona | Vyučovací hodina č. 1 |
| Téma: Komiksový příběh Smart Alec and Sweet Sue. | |
| Cíl: Osvojit si novou slovní zásobu, vhodně použít jednotlivá modální slovesa a zlepšit poslechové, čtecí a komunikační dovednosti žáků. | |
| Počet výukových situací | 8 |
| Celkem zaznamenaných příležitostí | 13 |
| Vyhodnocení povahy vyučovací hodiny | nerozvinutá |

Podoba výukových situací a pozorovaných příležitostí v této hodině

Při pozorované vyučovací hodině bylo rozlišeno osm různých výukových situací. V tabulce 25 jsou stručně jednotlivé výukové situace a poskytnuté příležitosti představeny.

Tabulka 25: Vyhodnocení 1. vyučovací hodiny učitelky Simony – výukové situace a příležitosti, které se v nich objevily

| Výukové situace | Pozorované příležitosti |
|---|---|
| 1. představení tématu hodiny, frontální práce, důraz na poslech | žádná zaznamenaná příležitost |
| 2. rozehrávací aktivita – vymýšlení přídavných jmen k popisu hlavních postav příběhu, frontální práce, důraz na mluvení | zájem o jazyk a učení návaznost na existující znalosti a dovednosti |
| 3. nová slovní zásoba (výslovnost, význam, použití ve větě) pro práci s příběhem, frontální práce, důraz na mluvení, výslovnost a poslech | 4x rozvíjení učebních strategií (paměťová, afektivní a kompenzační) |
| 4. poslech příběhu, tleskání při zaslechnutí nového slovíčka, frontální práce, důraz na poslech | žádná zaznamenaná příležitost |
| 5. poslech příběhu a diskuze, frontální a párová práce, důraz na poslech a mluvení | samostatná práce |
| 6. čtení příběhu, skupinová a frontální práce, důraz na poslech a čtení | rozvíjení učební strategie (afektivní) žákova volba samostatná práce |
| 7. gramatika v příběhu (modální slovesa), individuální a frontální práce, důraz na gramatiku | rozvíjení učební strategie (afektivní) samostatná práce podpora žákova sebepojetí |
| 8. zopakování slovní zásoby, frontální práce, důraz na mluvení | žádná zaznamenaná příležitost |

Příležitosti k rozvíjení žakovy autonomie pozorované v rámci klíčových kategorií – diskuze

Na vyučovací hodinu je možné nahlížet skrze výukové situace a příležitosti, které se v nich objevily (viz tabulka 25). Nyní se ale zaměřím na diskutování výzkumných zjištění v rámci jednotlivých klíčových kategorií, aby mohlo dojít k vyhodnocení povahy této vyučovací hodiny. U vyhodnocování povah ostatních vyučovacích hodin budou tyto informace shrnuty pro přehlednost v tabulkách.

(1) Samostatnost při konstruování znalostí a řečových dovedností

Na úrovni kategorie *Samostatnost při konstruování znalostí a řečových dovedností* jde o to, zda měli žáci příležitost pracovat samostatně či spolupracovat se spolužákem/y bez přímého dohledu učitelky, jestli mohli sami objevovat a konstruovat nové poznatky, vyhledávat, sdílet a porovnávat znalosti (viz kapitola 1.4.4). Kladně zde hodnotím, že žáci měli během výuky třikrát příležitost pracovat ve dvojici či skupině a učitelka v tu dobu pouze monitorovala, zda a jak žáci pracují, ale do samostatné činnosti nijak výrazně nezasahovala. Příležitosti pro samostatnou činnost dávají žákům více prostoru pro vlastní učení a aktivní zapojení se; pro lepší pochopení osvojovaného učiva a z pohledu rozvíjení autonomie je důležité, aby učitel věnoval žákům co nejvíce prostoru pro samostatnost a sám ustupoval co nejvíce do pozadí (srov. Holec, 1981). S příležitostmi pro samostatnou činnost se vždy nese i určitá míra zodpovědnosti žáků za vykonání této činnosti, ale pokud žáci nejsou učitelem přímo upozorňováni na tuto zodpovědnost, zůstává otázkou, nakolik si ji žáci uvědomují a do jaké míry jednoduše plní příkazy učitele.

(2) Učební strategie

Na úrovni kategorie *Učební strategie* je patrné, že v rámci třetí výukové situace se objevila příležitost s potenciálem rozvíjet učební strategie žáků, ale že tento potenciál byl naplněn jen částečně. Učitelka žákům radila, jak postupovat, když význam slova neznají (kompenzační strategie), a jak si lépe zapamatovat nová slovíčka (paměťová strategie). Zůstalo však pouze u rady, kterou učitelka dále nerozvíjela a nediskutovala se žáky o přínosech jednotlivých strategií nebo o tom, jaký postup by volili žáci samotní a proč. Těmito kroky by zvyšovala žákovo povědomí o jednotlivých strategiích či vhodných pracovních postupech a mohla by tak ovlivňovat žákovu metakognici. Podobné nenaplnění potenciálu příležitosti rozvíjet žákovu metakognici spatřuji i u čtvrté výukové situace, kdy žáci poprvé poslouchali příběh. Jejich úkolem bylo tlesknout vždy, když uslyší nové slovíčko. Učitelka dala žákům tento pokyn, ale nevysvětlila, z jakého důvodu to dělají, jaký to může mít přínos pro ně, pro jejich učení či lepší porozumění textu. Opět je možné připomenout snahy Damové (1995), která žákovo povědomí zvyšovala pomocí otázek co, proč a jak se učit. Učitelka dále pracovala s afektivními strategiemi, které se projevovaly jako využívání humoru pro snížení obav žáků a zvýšení jejich motivace.

(3) Žákova svoboda

Na úrovni kategorie Žákova svoboda je důležité, zda žáci měli příležitost volby a s tím spojeného převzetí zodpovědnosti za svá rozhodnutí. Tím je myšlena příležitost rozhodovat o způsobu učení, o svém partnerovi pro aktivitu, o cílech učení, o učebních materiálech, o tempu práce, o hodnocení učení či o domácích úkolech. Dále je důležité, do jaké míry byla výuka v rukou učitele, tedy zaměřená na jeho osobnost a jeho řízení aktivit a celého učebního procesu a do jaké míry učitel ustupuje do pozadí a nechává prostor pro aktivní práci žáků. V rámci této kategorie jsem pozorovala pouze jednu příležitost, při níž měli žáci možnost volby, ovšem ve velmi omezené podobě (srov. Nunan, 2003, který hovoří o informované volbě na základě předchozího promyšlení). Učitelka žákům sdělila, které tři role v příběhu je třeba si mezi sebou rozdělit. Žáci si poté ve skupinách po třech mohli vybrat, kterou postavu budou představovat. Učitelka sama rozdělovala žáky do skupin, tudíž ani možnost výběru partnera zde nebyla uplatněna. Co se týče svobody a zodpovědnosti za řízení učebního procesu, žáci zde vystupovali spíše pasivně a hlavní slovo měla učitelka. U většiny aktivit žáci nedostali mnoho času na přípravu odpovědí či nápadů a učitelka žáky neustále vyvolávala. Žáci tedy nedostali mnoho šancí projevit svoji iniciativu. Učitelka řídila všechny činnosti a žákům poskytovala důsledné instrukce, jež plnili. Omezení svobodného jednání žáků se projevilo i na jejich jazykové produkci, ať ústní či písemné. Jazykovou produkci vždy omezovalo zadání úlohy a žáci neměli příliš prostoru pro tvořivější použití anglického jazyka. V této vyučovací hodině se nevyskytovala přirozená komunikace v cizím jazyce.

(4) Žákova spoluúčast na podobě výuky, (5) žákova metakognice

Co se týče úrovně kategorií Žákova spoluúčast na podobě výuky a Žákova metakognice, nezaznamenala jsem zde žádné příležitosti, které by rozvíjely tyto aspekty žákovy autonomie. Z tohoto důvodu hodnotím tuto vyučovací hodinu jako nepodnětnou z hlediska rozvíjení žákovy metakognice a příležitostí podílet se na podobě výuky.

5.3.2 Vyhodnocení povahy vyučovací hodiny z hlediska rozvíjení žákovy autonomie

Posoudíme-li tuto vyučovací hodinu prostřednictvím cílových kategorií uvedených v tabulce 2, dojdeme k závěru, že se jedná o hodinu z hlediska rozvíjení autonomie nerozvinutou.

Daná vyučovací hodina využívá svého potenciálu pro samostatnou práci žáků, v omezené míře jim poskytuje příležitost rozvíjet učební strategie a zvolit si svoji roli v příběhu, ale tyto příležitosti nenacházejí své plné využití. Nenaplnění potenciálu k rozvíjení autonomie spatřuji hlavně na úrovni žákovy spoluúčasti na podobě výuky, kdy se žáky není sdílena zodpovědnost a učební proces je řízen učitelkou, a také na úrovni rozvíjení žákovy metakognice, neboť u žáků není rozvíjeno povědomí o vlastním učení a jeho plánování, monitorování a hodnocení a o volbě určitých učebních postupů. Během této vyučovací hodiny se vyskytly dvě příležitosti, které by měly potenciál rozvíjet žákovu autonomii, kdyby učitelka poskytla žákům více prostoru. Jedna se týkala práce s chybou, kdy učitelka na chybu ve výslovnosti upozornila, přiměla žáky ke správné výslovnosti, ale dále s jazykovým povědomím nebo chápáním chyby pro další učení nepracovala. Druhá se týkala vyvozování gramatických pravidel žáky. Učitelka vybídla žáky k objasnění gramatických pravidel pro modální slovesa *might* a *should*, ale pravděpodobně se nejednalo o vyvozování nových pravidel, protože většina žáků tato pravidla již znala.

5.3.3 Vyhodnocení povahy 14 vyučovacích hodin

Data týkající se vyhodnocování povahy 14 vyučovacích hodin jsou dále uvedena v přehledných tabulkách s komentářem vysvětlujícím klíčové příležitosti a naplnění jejich potenciálu. Tabulka 26 ukazuje přehled vyhodnocených povah vyučovacích hodin pro jednotlivé učitelky.

Tabulka 26: Přehled všech vyučovacích hodin a jejich povah z hlediska rozvíjení žákovy autonomie

| Učitelka | Číslo hodiny | Povaha | Číslo hodiny | Povaha | Číslo hodiny | Povaha |
|----------|--------------|-------------|--------------|-------------|--------------|-------------|
| Simona | 1. | nerozvinutá | 2. | nerozvinutá | 3. | podnětná |
| Šárka | 1. | podnětná | 2. | nerozvinutá | 3. | podnětná |
| Lucie | 1. | nerozvinutá | 2. | podnětná | 3. | nerozvinutá |
| Kamila | 1. | podnětná | 2. | nerozvinutá | 3. | selhávající |
| Martina | 1. | podnětná | 2. | podnětná | 3. | podnětná |

Počty zaznamenaných příležitostí se u některých vyučovacích hodin mírně liší, protože zde nejsou zastoupeny příležitosti vytvořené žáky, tyto nebyly pro posuzování povahy vyučovací hodiny klíčové. V závěru této kapitoly se nachází shrnutí výzkumných zjištění a odpověď na výzkumnou otázku 5.5.

Povaha 2. vyučovací hodiny učitelky Simony

Tabulka 27: Povaha 2. vyučovací hodiny učitelky Simony a zastoupení klíčových kategorií

| | |
|---|-----------------------|
| Jméno: učitelka Simona | Vyučovací hodina č. 2 |
| Téma: Zdraví. | |
| Cíl: Rozšířit slovní zásobu, zlepšit poslechové dovednosti. | |
| Počet výukových situací | 6 |
| Celkem zaznamenaných příležitostí | 16 |
| Vyhodnocení povahy vyučovací hodiny | nerozvinutá |

| Klíčové kategorie | Četnost příležitostí | Podoba příležitostí |
|--------------------|----------------------|---|
| Samostatnost | 4 | <ul style="list-style-type: none"> ● dva týmy při soutěži (jmenovali slovíčka k tématu zdraví) ● samostatný přepis slovíček do sešitu ● doplňování cvičení při poslechu ● psaní o vlastních stravovacích návycích (doplňování do tabulky) |
| Učební strategie | 1 | <ul style="list-style-type: none"> ● kompenzační (uhádnout význam slovíčka) ● afektivní (učitelka vybízí k pozitivnímu riskování) |
| Žákova metakognice | 6 | <ul style="list-style-type: none"> ● žáci znali plán hodiny ● kontrola s partnerem ● vlastní kontrola („tick the correct answer“) ● 3× respektování individuálního tempa práce |
| Žákova svoboda | 2 | <ul style="list-style-type: none"> ● 2× volba partnera – role při čtení, spolupráce na DÚ |
| Žákova spoluúčast | 0 | - |
| Ostatní | 3 | <ul style="list-style-type: none"> ● 1× motivace (zvyšování zájmu o učení na začátku hodiny) ● 2× jazykové povědomí (práce s chybou) |

Při posuzování této vyučovací hodiny prostřednictvím klíčových kategorií uvedených v tabulce 2 lze dojít k závěru, že se jedná o hodinu z hlediska rozvíjení žákovy autonomie nerozvinutou. Během této vyučovací hodiny byly žákům poskytnuty příležitosti pro samostatnou práci, která ale nevyžadovala po žácích spolupráci či převzetí zodpovědnosti, žáci v podstatě plnili instrukce učitelky. V určité míře byly poskytovány příležitosti k rozvíjení žákovy metakognice v podobě plánování a kontroly učení, ale ani

tyto příležitosti nenašly své plné využití. Pozitivním faktem je, že se učitelka snažila respektovat individuální pracovní tempo žáků. Žáci měli 2× možnost volby partnera, ale vliv této volby byl minimální. Nenaaplňování potenciálu k rozvíjení autonomie spatřuji hlavně v tom, že učitelka na žáky nepřenášela více zodpovědnosti a svobody v rozhodování.

Povaha 3. vyučovací hodiny učitelky Simony

Tabulka 28: Povaha 3. vyučovací hodiny učitelky Simony a zastoupení klíčových kategorií

| | |
|---|-----------------------|
| Jméno: učitelka Simona | Vyučovací hodina č. 3 |
| Téma: Příběh o pracovní zkušenosti studentů (Kids). | |
| Cíl: Porozumět příběhu a zlepšit poslechové i čtecí dovednosti. | |
| Počet výukových situací | 7 |
| Celkem zaznamenaných příležitostí | 17 |
| Vyhodnocení povahy vyučovací hodiny | podnětná |

| Klíčové kategorie | Četnost příležitostí | Podoba příležitosti |
|--------------------|----------------------|---|
| Samostatnost | 6 | <ul style="list-style-type: none"> • dvojice – předpovědět pokračování příběhu • čtení příběhu ve skupinách • dvojice – spojování vět, vybavování si druhých částí vět, srovnávání karet do správného pořadí |
| Učební strategie | 0 | - |
| Žákova metakognice | 6 | <ul style="list-style-type: none"> • žák přemýšlel o učení, opravil učitelku • 4× kontrolování učení • respektování individuálních potřeb – pomoc slabšímu žákovi |
| Žákova svoboda | 2 | <ul style="list-style-type: none"> • volba partnera • žáci vybrali toho, kdo hezky nacvičil čtení a mohl číst před třídou (toto rozhodnutí je jejich zodpovědností, i když to není úplně explicitně zmíněno) |
| Žákova spoluúčast | 0 | - |
| Ostatní | 3 | <ul style="list-style-type: none"> • 1× motivace (zvyšování zájmu o učení) • 2× jazykové povědomí (práce s chybou a návaznost na existující znalosti) |

Vyhodnocení této vyučovací hodiny na základě klíčových kategorií uvedených v tabulce 2 ukazuje, že tato hodina nabývá z hlediska rozvíjení žákovy autonomie povahy podnětné. Daná vyučovací hodina využívá svého potenciálu pro samostatnou práci žáků, které je věnována převážná část hodiny, a také pro rozvíjení žákovy metakognice, hlavně žákovy schopnosti kontrolovat zodpovědně výsledky učení svých spolužáků. V omezené míře žákovi poskytuje příležitost volby. Navzdory absenci příležitostí z oblasti učebních strategií a žákovy spoluúčasti na podobě výuky lze tuto vyučovací hodinu považovat za podnětnou právě díky vysokému podílu samostatné práce, při které žáci aktivně spolupracovali, projevovali se a pracovali v různých organizačních formách a s různými spolužáky, neboť učitelka často měnila dvojice. Tato vyučovací hodina byla také ukázkou toho, že se učitelka nemusí bát sdílet se svými žáky více zodpovědnosti, protože veškeré aktivity probíhaly bez problému a žáci spolupracovali.

Povaha 1. vyučovací hodiny učitelky Kamily

Tabulka 29: Povaha 1. vyučovací hodiny učitelky Kamily a zastoupení klíčových kategorií

| | |
|--|-----------------------|
| Jméno: učitelka Kamila | Vyučovací hodina č. 1 |
| Téma: Předpřítomný čas. | |
| Cíl: Vybavit si pravidla pro předpřítomný čas a umět ho vhodně používat hlavně v mluveném projevu. | |
| Počet výukových situací | 5 |
| Celkem zaznamenaných příležitostí | 13 |
| Vyhodnocení povahy vyučovací hodiny | podnětná |

| Klíčové kategorie | Četnost příležitostí | Podoba příležitosti |
|-------------------|----------------------|--|
| Samostatnost | 4 | <ul style="list-style-type: none"> ● žáci samostatně vybarvovali mapu Evropy (státy, které ne/navštívili) ● žáci ve dvojicích diskutovali o navštívených zemích ● žáci samostatně doplňovali cvičení v pracovním sešitě ● žáci chodili po třídě a ptali se navzájem na otázky v předpřítomném čase |
| Učební strategie | 0 | - |

| | | |
|--------------------|---|--|
| Žákova metakognice | 4 | <ul style="list-style-type: none"> ● přemýšlení o učení – učitelka k tomu vybízela žáky při opakování rozdílů mezi minulým a předpřítomným časem ● učitelka vybízela žáky k viditelné kontrole výsledků ve cvičení ● 2x respektování individuálních potřeb – jiné zadání pro jednoho žáka, individuální zadání pro rychlejší žáky |
| Žákova svoboda | 1 | <ul style="list-style-type: none"> ● volba tempa práce – učitelka se ptala, zda žáci potřebují více času na rozhovory |
| Žákova spoluúčast | 0 | - |
| Ostatní | 4 | <ul style="list-style-type: none"> ● 4x motivace (podpora žákova sebepojetí pochvalou, vyzdvihování toho, co umí, v čem jsou dobří) |

Pokud se zaměříme na klíčové kategorie uvedené v tabulce 2, tuto vyučovací hodinu je možné z hlediska rozvíjení žákovy autonomie vyhodnotit jako podnětnou. Pro toto vyhodnocení je klíčová hlavně třetí výuková situace, která byla analyzována výše a byla označena za autonomii rozvíjející. Ostatní situace ale také nabízejí některé drobnější příležitosti pro rozvíjení žákovy autonomie. Ačkoliv nabídnuté příležitosti nepřestávají úplně záměrně cílené rozvíjení žákovy autonomie, z pozorování reakcí žáků bylo patrné, že jsou zvyklí na samostatnou práci a že se při ní umějí zodpovědně chovat a plnit zadané úkoly i díky klidné a uvolněné atmosféře, která po celou dobu panovala.

Daná vyučovací hodina využívá svého potenciálu pro žákovu samostatnou práci a rozvíjení metakognice. Žáci pracovali v různých organizačních formách, v závěru hodiny měli dokonce možnost spolupracovat se všemi při pohybu ve třídě. Velký potenciál také spočívá v učitelčině schopnosti respektovat individuální odlišnosti jednotlivých žáků, ať už se jedná o tempo práce nebo náročnost úloh. Učitelka se výrazně snažila pozitivně motivovat žáky a projevovala uznání nad jejich prací.

Povaha 2. vyučovací hodiny učitelky Kamily

Tabulka 30: Povaha 2. vyučovací hodiny učitelky Kamily a zastoupení klíčových kategorií

| | |
|------------------------|-----------------------|
| Jméno: učitelka Kamila | Vyučovací hodina č. 2 |
| Téma: Beatles. | |

| | |
|---|-------------|
| Cíl: Získat základní informace o kapele Beatles a zlepšit poslechové dovednosti při práci s jejich písničkou. | |
| Počet výukových situací | 4 |
| Celkem zaznamenaných příležitostí | 11 |
| Vyhodnocení povahy vyučovací hodiny | nerozvinutá |

| Klíčové kategorie | Četnost příležitostí | Podoba příležitosti |
|--------------------|----------------------|--|
| Samostatnost | 3 | <ul style="list-style-type: none"> • žáci měli na základě videa odpovědět na otázky v pracovním listu • žáci doplňovali chybějící slova do písničky při poslechu • žáci hledali v textu písničky předpřítomný čas |
| Učební strategie | 2 | <ul style="list-style-type: none"> • afektivní (použití humoru a riskování) • paměťové (podtrhávat si nová slovíčka při poslechu) |
| Žákova metakognice | 2 | <ul style="list-style-type: none"> • žáci si sami zkontrolovali doplněná slova v písničce na základě textu písničky puštěného na interaktivní tabuli • respektování individuálních rozdílů (učitelka pomohla slabšímu žákovi) |
| Žákova svoboda | 0 | - |
| Žákova spoluúčast | 0 | - |
| Ostatní | 4 | <ul style="list-style-type: none"> • 2× motivace (podpora žákova sebepojetí pochvalou a uznáním) • 2× jazykové povědomí (všímání si jazykových struktur – rozdíl v minulém a předpřítomném čase, návaznost na existující znalosti o Beatles) |

Při posuzování této vyučovací hodiny prostřednictvím klíčových kategorií uvedených v tabulce 2 lze dojít k závěru, že se z hlediska rozvíjení žákovy autonomie jedná o hodinu nerozvinutou. Byly zde zastoupeny příležitosti pro samostatnou práci, rozvíjení učebních strategií i žákovy metakognice, ale všechny byly poměrně omezené. Samostatná činnost žáků byla založena na doplňování pracovního listu. Žáci měli také možnost zkontrolovat si své odpovědi na základě promítnutého textu na tabuli, ale odehrávalo se to ve spěchu a ruchu a většina žáků nevěděla, kde v písničce zrovna jsou a co mají dělat. Také při dalších aktivitách neměli žáci dost času se připravit, na text písničky se podívat, odhadnout možná chybějící slova. Po poslechu

se učitelka žáků hned ptala, nedala jim čas na vstřebání informací či na poradu s partnerem. Z reakcí žáků bylo patrné, že většinu času nevěděli, jak reagovat, a cítili se zmateně a v textu písničky se neorientovali. Učitelka nevyužila potenciálu této hodiny pracovat s textem, zvyšovat žákovo povědomí o vhodných postupech před a při poslechu a bohužel ani nezjišťovala zpětnou vazbu.

Povaha 3. vyučovací hodiny učitelky Kamily

Tabulka 31: Povaha 3. vyučovací hodiny učitelky Kamily a zastoupení klíčových kategorií

| | |
|---|-----------------------|
| Jméno: učitelka Kamila | Vyučovací hodina č. 3 |
| Téma: Předpřítomný čas pro popis zkušeností. | |
| Cíl: Zlepšit poslechové dovednosti na základě porozumění videu, ve kterém různí žáci hovoří o svých zkušenostech. | |
| Počet výukových situací | 4 |
| Celkem zaznamenaných příležitostí | 9 |
| Vyhodnocení povahy vyučovací hodiny | selhávající |

| Klíčové kategorie | Četnost příležitostí | Podoba příležitosti |
|--------------------|----------------------|---|
| Samostatnost | 6 | <ul style="list-style-type: none"> ● žáci se ptali na otázku ve dvojici ● 5× samostatná práce během poslechu – žáci doplňovali různé typy cvičení v pracovním listu |
| Učební strategie | 0 | - |
| Žákova metakognice | 0 | - |
| Žákova svoboda | 0 | - |
| Žákova spoluúčast | 0 | - |
| Ostatní | 3 | <ul style="list-style-type: none"> ● 3× motivace (1× zájem o učení, 2× podpora žákova sebepojetí) |

Vyhodnocení této vyučovací hodiny na základě klíčových kategorií ukazuje, že hodina nabývá z hlediska rozvíjení žákovy autonomie povahy selhávající.

Daná vyučovací hodina sice nabízí žákům šest příležitostí pro samostatnou práci, z toho jednou se jednalo o práci ve dvojici, jinak o práci individuální, ale tyto příležitosti byly velmi omezené, neboť žáci v podstatě jenom vyplňovali různá cvičení v pracovním listu na základě dvou různých poslechů. Nenaplnění potenciálu této hodiny rozvíjet žákovu autonomii spočívá hlavně v tom, že učitelka žáky nepřipravovala na téma poslechu, nedávala jim čas na promyšlení svých odpovědí, správné odpovědi vždy společně rychle zkontrolovali, ke konci hodiny už některé odpovědi říkala učitelka sama, protože docházel čas. Tato vyučovací hodina je ukázkou toho, kdy je kvantita aktivit na úkor kvality jejich provedení. Ve druhé výukové situaci ještě žáci dostali prostor pro aktivní práci a učitelka je pozitivně motivovala a zajímala se o jejich zkušenosti, ale práce s pracovním listem již postrádala jakékoli prvky rozvíjení žákovy autonomie.

Povaha 1. vyučovací hodiny učitelky Lucie

Tabulka 32: Povaha 1. vyučovací hodiny učitelky Lucie a zastoupení klíčových kategorií

| | |
|--|-----------------------|
| Jméno: učitelka Lucie | Vyučovací hodina č. 1 |
| Téma: Pocity. | |
| Cíl: Osvojit si novou slovní zásobu a její výslovnost a zopakovat učivo před testem. | |
| Počet výukových situací | 6 |
| Celkem zaznamenaných příležitostí | 9 |
| Vyhodnocení povahy vyučovací hodiny | nerozvinutá |

| Klíčové kategorie | Četnost příležitostí | Podoba příležitosti |
|--------------------|----------------------|--|
| Samostatnost | 2 | <ul style="list-style-type: none"> ● žáci si opsali slovíčka a hledali k nim obrázky po třídě ● žáci si napsali odpovědi na otázku <i>How do you feel when...?</i> |
| Učební strategie | 0 | - |
| Žákova metakognice | 4 | <ul style="list-style-type: none"> ● plánování data testu a co je třeba se na něj naučit ● reflektování učení – učitelka se ptala, zdali byla aktivita náročná a proč ● respektování individuálních potřeb ● zvyšování povědomí o postupu při poslechu – co ne/dělat |

| | | |
|-------------------|---|---|
| Žákova svoboda | 2 | <ul style="list-style-type: none"> ● žáci mohli použít slovník ● učitelka dala žákům k dispozici text se seznamem slovíček, kdyby někdo neměl všechny zapsané |
| Žákova spoluúčast | 0 | - |
| Ostatní | 0 | - |

Posoudíme-li tuto vyučovací hodinu prostřednictvím klíčových kategorií uvedených v tabulce 2, zjistíme, že se jedná o hodinu z hlediska rozvíjení žákovy autonomie nerozvinutou.

Na jedné straně se zde objevovaly dobré příležitosti, jako např. domluvení se na datu testu, reflektování učení a rady, co dělat při poslechu. Na druhou stranu se ale jednalo o velmi krátkodobé příležitosti a také příležitosti pro samostatnou práci byly spíše kratšího charakteru a v případě hledání obrázku formou hry. I příležitosti týkající se žákovy svobody měly jen malý vliv na pár žáků, většiny žáků se netýkaly. Navíc zde bylo identifikováno pouze osm příležitostí (+ jedna vytvořená žáky) a chybělo zastoupení příležitostí ze tří kategorií.

Povaha 2. vyučovací hodiny učitelky Lucie

Tabulka 33: Povaha 2. vyučovací hodiny učitelky Lucie a zastoupení klíčových kategorií

| | |
|---|-----------------------|
| Jméno: učitelka Lucie | Vyučovací hodina č. 2 |
| Téma: Zajímavá místa v Americe, jednotky délky a teploty. | |
| Cíl: Vybavit si již osvojené znalosti ohledně zajímavých míst v Americe, procvičovat a převádět jednotky délky a teploty, zlepšit dovednost práce s textem. | |
| Počet výukových situací | 4 |
| Celkem zaznamenaných příležitostí | 12 |
| Vyhodnocení povahy vyučovací hodiny | podnětná |

| Klíčové kategorie | Četnost příležitostí | Podoba příležitosti |
|-------------------|----------------------|---|
| Samostatnost | 3 | <ul style="list-style-type: none"> ● žáci sami psali klíčová slova k zajímavým místům v Americe ● žáci sami psali svoji výšku ve stopách a porovnávali ji s partnerem ● žáci samostatně doplňovali slova do textu o Kalifornii |

| | | |
|--------------------|---|---|
| Učební strategie | 2 | <ul style="list-style-type: none"> ● kognitivní – práce s textem (vyhledávání informací, na co se soustředit, čeho si všímat) ● paměťové – hláskování slov podobných češtině |
| Žákova metakognice | 2 | <ul style="list-style-type: none"> ● respektování individuálních potřeb (jedna žákyně dostala jiný úkol, protože ji práce s dlouhým textem činila potíže) ● zvyšování povědomí o povaze učebních úloh (učitelka vysvětlila význam klíčových slov) |
| Žákova svoboda | 2 | <ul style="list-style-type: none"> ● volba partnera (tři různí partneři, ptali se, jak jsou vysocí) ● zodpovědnost za zkontrolování údajů o výšce u svého partnera |
| Žákova spoluúčast | 0 | - |
| Ostatní | 2 | <ul style="list-style-type: none"> ● 2× jazykové povědomí (návaznost na existující znalosti a dovednosti) |

Pokud se zaměříme na klíčové kategorie uvedené v tabulce 2, je možné tuto hodinu s ohledem na rozvíjení žákovy autonomie vyhodnotit jako podnětnou. Daná vyučovací hodina využívá svého potenciálu pro žákovu samostatnou práci, která provázela tři ze čtyř výukových situací a při které se žáci museli spoléhat sami na sebe nebo spolupracovat s partnerem a pomáhat mu kontrolovat výsledky jeho učení. Dále zde byl potenciál rozvíjet žákovu schopnost práce s textem díky učitelčiným radám i vysvětlování zadání. Celkově se tato učitelka snažila pracovat s povědomím žáka o vlastním učení i o učebních postupech, často k tomu vhodně volila diskuzi v češtině, ale také poměrně často říkala, co je třeba udělat, ale nezabývala se otázkou proč. V případě této vyučovací hodiny se žákům důvody „proč“ snažila vysvětlovat nebo je od nich zjišťovat.

Povaha 3. vyučovací hodiny učitelky Lucie

Tabulka 34: Povaha 3. vyučovací hodiny učitelky Lucie a zastoupení klíčových kategorií

| | |
|---|-----------------------|
| Jméno: učitelka Lucie | Vyučovací hodina č. 3 |
| Téma: Podmínkové věty. | |
| Cíl: Vyvodit tvoření podmínkových vět a vhodně je používat, rozšířit slovní zásobu. | |
| Počet výukových situací | 3 |

| | |
|-------------------------------------|-------------|
| Celkem zaznamenaných příležitostí | 11 |
| Vyhodnocení povahy vyučovací hodiny | nerozvinutá |

| Klíčové kategorie | Četnost příležitostí | Podoba příležitosti |
|--------------------|----------------------|---|
| Samostatnost | 5 | <ul style="list-style-type: none"> ● žáci sami psali věty s if ● žáci si ve dvojicích sdělili a zapsali své věty s if ● žáci samostatně přečetli článek ● žáci samostatně doplnili slovíčka do cvičení na základě článku ● žáci samostatně vyplnili pracovní list |
| Učební strategie | 0 | - |
| Žákova metakognice | 2 | <ul style="list-style-type: none"> ● monitorování pokroku (učitelka se ptala žáků, zdali si rozuměli, a umí tak použít podmínkové věty a porozumět jim) ● učitelka mluvila o tom, jak při aktivitě postupovat, že nemají věty opisovat, ale sdělovat si je, ale neptala se na důvody, proč takto postupovat |
| Žákova svoboda | 1 | <ul style="list-style-type: none"> ● volba partnera |
| Žákova spoluúčast | 0 | - |
| Ostatní | 2 | <ul style="list-style-type: none"> ● 2× jazykové povědomí (vnímání shod a rozdílů – fráze be interested in, návaznost na existující znalosti) |

Při posuzování této vyučovací hodiny prostřednictvím klíčových kategorií uvedených v tabulce 2 lze dojít k závěru, že se jedná o hodinu z hlediska rozvíjení žákovy autonomie nerozvinutou. V tomto případě bylo náročné odlišit hranici mezi povahou nerozvinutou a podnětnou. Na jedné straně dostali žáci prostor pro samostatnou aktivitu a učitelka se snažila pracovat s jejich metakognicí. Na druhé straně chybělo zastoupení příležitostí z ostatních kategorií. Potenciál rozvíjet žakovu autonomii v této hodině by se dal zvýšit, kdyby učitelka dala žákům více svobody při samostatné práci, veškerá samostatná práce byla velmi limitována instrukcemi učitelky či zadáním cvičení, kdyby se více věnovali kontrole či zpětné vazbě po ukončení aktivity nebo kdyby s žáky více diskutovala nad postupy a důvody, kvůli kterým dané postupy zvolili. Také by bylo vhodné nechat žáky více pracovat

s chybou. Celkově se v této hodině objevovaly vhodné příležitosti, ale jejich potenciál nebyl využit naplno.

Povaha 1. vyučovací hodiny učitelky Šárky

Tabulka 35: Povaha 1. vyučovací hodiny učitelky Šárky a zastoupení klíčových kategorií

| | |
|---|-----------------------|
| Jméno: učitelka Šárka | Vyučovací hodina č. 1 |
| Téma: Rozhovory a modální slovesa. | |
| Cíl: Zlepšit komunikační schopnosti během samostatné přípravy rozhovoru a zopakovat si modální slovesa pomocí překladu z češtiny do angličtiny. | |
| Počet výukových situací | 6 |
| Celkem zaznamenaných příležitostí | 10 |
| Vyhodnocení povahy vyučovací hodiny | podnětná |

| Klíčové kategorie | Četnost příležitostí | Podoba příležitosti |
|--------------------|----------------------|---|
| Samostatnost | 1 | <ul style="list-style-type: none"> ● příprava rozhovorů ve dvojici |
| Učební strategie | 0 | - |
| Žákova metakognice | 4 | <ul style="list-style-type: none"> ● učitelka sdělila žákům plán na hodinu ● učitelka upozornila na další postup ● žáci si zkontrolovali cvičení ● hodnocení učení spolužáků (ne/líbilo?) |
| Žákova svoboda | 3 | <ul style="list-style-type: none"> ● volba učebních materiálů (slovník je k dispozici) ● volba tématu (podoba rozhovoru a jeho konec je na žácích) ● zodpovědnost za plnění úkolů (předvádění rozhovoru před třídou) |
| Žákova spoluúčast | 0 | - |
| Ostatní | 2 | <ul style="list-style-type: none"> ● 2× jazykové povědomí (žáci byli vybízeni k odhalení chyby, učitelka upozornila na strukturu věty) |

Vyhodnocení povahy této vyučovací hodiny na základě klíčových kategorií uvedených v tabulce 2 ukazuje, že se v oblasti rozvíjení žákovy autonomie jedná o hodinu podnětnou. Toto hodnocení tato hodina získala

hlavně díky ústřední třetí situaci, která byla analyzována výše jako situace autonomie rozvíjející. Ostatní situace nemají takový potenciál rozvíjet žákovu autonomii, ale v každé z nich byly některé drobné příležitosti poskytnuty.

V této vyučovací hodině měli žáci velký prostor pro práci ve dvojicích, při které pracovali na přípravě rozhovorů týkajících se jim blízkého tématu. Tento rozhovor tedy představoval reálné používání cizího jazyka. V menší míře byly poskytnuty také příležitosti rozvíjet žákovu metakognici, hlavně co se plánování a kontrolování/hodnocení učení týká. Učitelka vybídla žáky ke zhodnocení předvedeného rozhovoru, tři žáci se k tomu stručně vyjádřili, ale zbytek hodnocení už poté provedla učitelka sama. Toto je poměrně typický rys výuky učitelky Šárky; jak sami při rozhovoru uvedla, měla by být méně aktivní a dát více prostoru žákům.

Povaha 2. vyučovací hodiny učitelky Šárky

Tabulka 36: Povaha 2. vyučovací hodiny učitelky Šárky a zastoupení klíčových kategorií

| | |
|--|-----------------------|
| Jméno: učitelka Šárka | Vyučovací hodina č. 2 |
| Téma: Příběh o chlapci jménem Ashley a jeho novém fotoaparátu. | |
| Cíl: Porozumět textu a zlepšit dovednost psaní (vymyslet konec příběhu). | |
| Počet výukových situací | 4 |
| Celkem zaznamenaných příležitostí | 9 |
| Vyhodnocení povahy vyučovací hodiny | nerozvinutá |

| Klíčové kategorie | Četnost příležitostí | Podoba příležitosti |
|--------------------|----------------------|---|
| Samostatnost | 1 | ● práce ve dvojicích – dopsat konec příběhu |
| Učební strategie | 0 | - |
| Žákova metakognice | 2 | ● učitelka na začátku seznámila žáky s plánem hodiny ● učitelka se snažila zvyšovat žákovo povědomí o tom, co bude v hodině následovat, jaký bude postup |
| Žákova svoboda | 3 | ● volba partnera ● volba učebních materiálů (slovník je k dispozici) ● volba tématu (žáci si sami rozhodli, jak příběh skončí) |
| Žákova spoluúčast | 0 | - |

| | | |
|---------|---|---|
| Ostatní | 3 | <ul style="list-style-type: none"> • 1× motivace (učitelka chválila ty, kteří přečetli příběh) • 2× jazykové povědomí (práce s chybou – učitelka komentovala výsledky testu, vnímání shod a rozdílů s mateřštinou u jména hlavní postavy) |
|---------|---|---|

Pokud se zaměříme na klíčové kategorie uvedené v tabulce 2, lze dojít k závěru, že se jedná o hodinu z hlediska rozvíjení žákovy autonomie nerozvinutou. Daná vyučovací hodina využívá svého potenciálu pro žákovu volbu, neboť si žáci mohli při samostatné práci zvolit, jakým způsobem příběh skončí, a také si pro tuto spolupráci mohli vybrat partnera a případně učební materiál. V omezené míře poskytuje příležitost pro rozvíjení žákovy metakognice, ale v podstatě se jednalo pouze o učitelčiny instrukce, ve kterých žáky seznámila s tím, co bude následovat. Žáci při těchto příležitostech nebyli aktivní. Nenaplnění potenciálu k rozvíjení autonomie spatřuji v tom, že ačkoliv jedna výuková situace může být považována za autonomii rozvíjející, zbylé tři situace nepracují cíleně s žákovou autonomií. Jedná se hlavně o situaci, kdy žáci čtou společně (a také velmi zdlouhavě) celý příběh, přičemž většina žáků jen pasivně sedí, a také o situaci, ve které se opravují chyby v testu. V této situaci žáci také nebyli téměř vůbec aktivní a chyby opravovala většinou sama učitelka.

Povaha 3. vyučovací hodiny učitelky Šárky

Tabulka 37: Povaha 3. vyučovací hodiny učitelky Šárky a zastoupení klíčových kategorií

| | |
|---|-----------------------|
| Jméno: učitelka Šárka | Vyučovací hodina č. 3 |
| Téma: Konec příběhu Ashley a jeho nového fotoaparátu, poslechové cvičení. | |
| Cíl: Prezentovat vlastní konec příběhu, zlepšit poslechové dovednosti. | |
| Počet výukových situací | 5 |
| Celkem zaznamenaných příležitostí | 12 |
| Vyhodnocení povahy vyučovací hodiny | podnětná |

| Klíčové kategorie | Četnost příležitostí | Podoba příležitosti |
|-------------------|----------------------|--|
| Samostatnost | 2 | <ul style="list-style-type: none"> • práce ve dvojicích/skupinách – příprava před společným čtením konce příběhu • individuální vyplňování pracovního listu při poslechu |

| | | |
|--------------------|---|--|
| Učební strategie | 1 | <ul style="list-style-type: none"> ● paměťové – učitelka poukázala na nová slovíčka v poslechu a vybídla žáky, aby se při poslechu soustředili na jejich výslovnost |
| Žákova metakognice | 4 | <ul style="list-style-type: none"> ● učitelka na začátku seznámila žáky s plánem hodiny ● po přečtení příběhu od každé dvojice měli žáci zkontrolovat, zda tam byly chyby a o čem příběh byl ● samostatná kontrola pracovního listu podle výsledků na tabuli ● zvyšování povědomí o postupu při poslechu (prošli si text, aby věděli, co by mohli očekávat jako chybějící informaci) |
| Žákova svoboda | 3 | <ul style="list-style-type: none"> ● 2× volba učebních postupů (žáci si mohli vybrat, zda odpoví v AJ či ČJ, kdo potřeboval ještě jeden poslech se měl přihlásit) ● volba DÚ (kdo chtěl zlepšit známku na vysvědčení, mohl napsat dobrovolně DÚ navíc) |
| Žákova spoluúčast | 0 | - |
| Ostatní | 2 | <ul style="list-style-type: none"> ● 1× motivace (podpora žákova sebepojetí formou pochvaly) ● 1× jazykové povědomí (vnímání shod a rozdílů s ČJ – jak je někdo starý – <i>He is vs. he has got 10 years</i>) |

Vyhodnocení povahy této vyučovací hodiny s oporou o klíčové kategorie vymezené v tabulce 2 označuje tuto hodinu z hlediska rozvíjení žákovy autonomie za podnětnou.

Daná vyučovací hodina využívá svého potenciálu pro samostatnou práci žáků a rozvíjení žákovy metakognice. Co se týče samostatné práce, žáci měli dostatek prostoru se připravit, na rozdíl od zbylých dvou vyučovacích hodin této učitelky. Ve většině případů učitelka nenechávala žákům mnoho času na přípravu odpovědí, přečtení instrukcí apod., a většinou byla sama aktivní. V této hodině ale dostali žáci prostor pro přípravu svých příběhů před společným čtením a také při práci s pracovním listem. Pracovní list byl postaven na poslechu a žáci měli čas si text přečíst, aby věděli, o čem je a jaká slova by asi mohla chybět. S tím souvisí i příležitosti pro zvyšování žákova povědomí o pracovních postupech, neboť učitelka se žákům informace o možných pracovních postupech snažila odůvodnit a ukázat jejich význam. Byl zde i prostor pro kontrolování a hodnocení učení, ať již svého nebo spolužáků. V menší míře poskytovala tato hodina příležitost pochopit paměťové učební strategie a také příležitost volby žáků.

Povaha 1. vyučovací hodiny učitelky Martiny

Tabulka 38: Povaha 1. vyučovací hodiny učitelky Martiny a zastoupení klíčových kategorií

| | |
|--|-----------------------|
| Jméno: učitelka Martina | Vyučovací hodina č. 1 |
| Téma: Tvar slovesa (ing, to), které následuje po jiném slovesu. | |
| Cíl: Zopakovat a správně používat dvě slovesa po sobě jdoucí, hodnotit prezentace. | |
| Počet výukových situací | 5 |
| Celkem zaznamenaných příležitostí | 16 |
| Vyhodnocení povahy vyučovací hodiny | podnětná |

| Klíčové kategorie | Četnost příležitostí | Podoba příležitosti |
|--------------------|----------------------|---|
| Samostatnost | 2 | <ul style="list-style-type: none"> ● žáci samostatně psali dvě věty o sobě se slovesy enjoy a want ● žáci byli vybízeni k vyvozování pravidel pro slovesa |
| Učební strategie | 0 | - |
| Žákova metakognice | 1 | <ul style="list-style-type: none"> ● hodnocení učení spolužáků po proběhlé prezentaci |
| Žákova svoboda | 3 | <ul style="list-style-type: none"> ● 2× volba tématu – žáci si sami vybrali téma na prezentaci a to, kdo s ní začne ● volba učebních postupů – zdali budou žáci hodnotit v ČJ nebo AJ |
| Žákova spoluúčast | 1 | <ul style="list-style-type: none"> ● jedna žákyně do své prezentace zařadila slovník neznámých slov jako učební materiál pro ostatní |
| Ostatní | 8 | <ul style="list-style-type: none"> ● 4× motivace (3× podpora žákova sebepojetí, smysluplnost učiva) ● 4× jazykové povědomí (práce s chybou, vnímání shod a rozdílů s ČJ, 2× návaznost na existující znalosti) |

Při posuzování této vyučovací hodiny prostřednictvím klíčových kategorií uvedených v tabulce 2 lze dojít k závěru, že se jedná z hlediska rozvíjení žákovy autonomie o hodinu podnětnou. Daná vyučovací hodina využívá svého potenciálu pro rozvíjení žákovy autonomie ve všech kategoriích kromě učebních strategií. Co se týče samostatné práce, žáci pracovali samostatně pouze chvíli, ale na tomto místě je nutné podotknout, že frontální práce ani tak v této hodině nebyla příliš zastoupena. Na začátku měli žáci konverzaci v kroužku, při vyvozování gramatických pravidel byli všichni

s učitelkou u tabule a hodnocení po prezentaci také probíhalo v uspořádané třídě, které se lišilo od běžného stavu. Učitelka tak nikdy nevystupovala dominantně a vždy nechávala dostatek prostoru pro práci žáků. Velmi dobře byla také využita příležitost zhodnotit proběhlé prezentace, což je analyzováno ve výukové situaci výše. Učitelka se také často snažila žáky motivovat a vysvětlování gramatiky opírala o porovnávání s češtinou či s jejich existujícími znalostmi. Celkově ve třídě panovala uvolněná partnerská atmosféra.

Povaha 2. vyučovací hodiny učitelky Marty

Tabulka 39: Povaha 2. vyučovací hodiny učitelky Marty a zastoupení klíčových kategorií

| Jméno: učitelka Martina | | Vyučovací hodina č. 2 |
|---|----------------------|---|
| Téma: Příběh o zloději, prezentace. | | |
| Cíl: Zlepšit poslechové a čtecí dovednosti a také umožnit žákům pracovat s textem, hodnotit prezentaci. | | |
| Počet výukových situací | 5 | |
| Celkem zaznamenaných příležitostí | 19 | |
| Vyhodnocení povahy vyučovací hodiny | | podnětná |
| Klíčové kategorie | Četnost příležitostí | Podoba příležitosti |
| Samostatnost | 4 | <ul style="list-style-type: none"> ● ve dvojicích měli žáci dát obrázky z příběhu do správného pořadí ● žáci ve skupinách četli příběh ● žáci ve skupinách doplňovali cvičení v pracovním listě ● žáci ve skupinách kontrolovali odpovědi v pracovních listech ostatních |
| Učební strategie | 0 | - |
| Žákova metakognice | 8 | <ul style="list-style-type: none"> ● 2x kontrolování učení (po poslechu, při výměně pracovních listů s ostatními) ● hodnocení vlastního učení (jak se žákům aktivita dařila) ● 3x hodnocení učení spolužáků (2x po práci ve skupině a 1x po prezentaci) ● poznávání individuálních rozdílů (během úvodní aktivity v kroužku se učitelka snažila zjistit, co žáky zajímá, a podle toho kladla další otázky) ● respektování individuálních rozdílů (individuální zadávání pokynů dle tempa práce žáků) |

| | | |
|-------------------|---|---|
| Žákova svoboda | 1 | <ul style="list-style-type: none"> ● volba tématu, učiva – žáci si mezi sebou rozdělili, co bude kdo číst |
| Žákova spoluúčast | 0 | - |
| Ostatní | 5 | <ul style="list-style-type: none"> ● 4× motivace (2× zájem o jazyk, 2× podpora žákova sebepojetí) ● 1× jazykové povědomí (všímání si jazykových struktur – nová gramatika <i>there is somebody doing something</i>) |

Posoudíme-li tuto vyučovací hodinu prostřednictvím klíčových kategorií uvedených v tabulce 2, povahu této hodiny je možné v oblasti rozvíjení žákovy autonomie vyhodnotit jako podnětnou.

Daná vyučovací hodina využívá svého potenciálu pro samostatnou práci žáků a rozvíjení jejich metakognice, hlavně v podobě hodnocení učení svého i svých spolužáků. Většina hodiny probíhala ve dvojicích či skupinách a učitelka ke každé skupině přistupovala individuálně, aby svými instrukcemi nerušila žáky, kteří pracovali na jiných úkolech. Učitelka přirozeně a nerušeně procházela mezi žáky a monitorovala jejich činnost. Poskytla jim dostatek prostoru pro učení. Po proběhlých aktivitách nejen kontrolovali správné výsledky, ale učitelka dala žákům příležitost zkontrolovat práci ostatních a také se formou diskuze vyjádřit k tomu, jak spolupráce probíhala, jak jednotliví žáci pracovali, co bylo náročné a co by se dalo změnit. Konstruktivní hodnocení probíhalo i po prezentaci žákyně. Žáci působili uvolněně, ale přitom aktivně pracovali po celou vyučovací hodinu.

Povaha 3. vyučovací hodiny učitelky Martiny

Tabulka 40: Povaha 3. vyučovací hodiny učitelky Martiny a zastoupení klíčových kategorií

| | |
|---|-----------------------|
| Jméno: učitelka Martina | Vyučovací hodina č. 3 |
| Téma: Popis akce v pohybu. | |
| Cíl: Vybavit si a vhodně používat gramatiku týkající se popisování akcí v pohybu, zhodnotit prezentaci. | |
| Počet výukových situací | 5 |
| Celkem zaznamenaných příležitostí | 15 |
| Vyhodnocení povahy vyučovací hodiny | podnětná |

| Klíčové kategorie | Četnost příležitostí | Podoba příležitosti |
|--------------------|----------------------|---|
| Samostatnost | 4 | <ul style="list-style-type: none"> ● žáci měli ve skupinách sepsat, co o této gramatice vědí ● žáci měli ve skupinách spojovat dvě k sobě patřící věty ve cvičení ● žáci měli ve skupinách přepisovat věty za použití této gramatiky ● žáci měli ve skupinách popisovat, co se děje na obrázku, aby to ostatní uhádli |
| Učební strategie | 0 | - |
| Žákova metakognice | 2 | <ul style="list-style-type: none"> ● hodnocení učení spolužáků (po prezentaci) ● poznávání individuálních rozdílů (během úvodní aktivity v kroužku se učitelka snažila zjistit, co žáky zajímá, a podle toho kladla další otázky) |
| Žákova svoboda | 2 | <ul style="list-style-type: none"> ● volba partnerů do skupiny ● volba učebních postupů – která skupina chce začít s popisem obrázků |
| Žákova spoluúčast | 0 | - |
| Ostatní | 6 | <ul style="list-style-type: none"> ● 3× motivace (1× zájem o jazyk, 2× podpora žákova sebepojetí) ● 3× jazykové povědomí (2× práce s chybou, návaznost na existující znalosti a dovednosti) |

Pokud se zaměříme na klíčové kategorie uvedené v tabulce 2, lze dojít k závěru, že se z hlediska rozvíjení žákovy autonomie jedná o hodinu podnětnou. Daná vyučovací hodina využívá svého potenciálu pro samostatnou práci žáků a rozvíjení jejich metakognice, hlavně v podobě hodnocení učení svých spolužáků. Ačkoliv se jednalo o hodinu, jejíž náplní bylo hlavně procvičování gramatiky, žáci měli příležitosti pro samostatnou práci, kterou se po úvodních opakovacích aktivitách učitelka snažila učinit co nejvíce podobnou autentickým reálným situacím, a tím zvýšit i zájem žáků. V menší míře měli žáci také příležitost pro samostatnou volbu a učitelka cíleně pracovala s jejich jazykovým povědomím a vybízela je k aktivnímu opravování chyby.

Většina hodiny probíhala ve dvojicích či skupinách a učitelka ke každé skupině přistupovala individuálně, aby svými instrukcemi nerušila žáky, kteří pracovali na jiných úkolech. Učitelka přirozeně a nerušeně procházela mezi žáky a monitorovala jejich činnost. Poskytla jim dostatek prostoru pro

učení. Po proběhlých aktivitách nejen kontrolovali správné výsledky, ale učitelka dala žákům příležitost zkontrolovat práci ostatních a také se formou diskuze vyjádřit k tomu, jak spolupráce probíhala, jak jednotliví žáci pracovali, co bylo náročné a co by se dalo změnit. Konstruktivní hodnocení probíhalo i po prezentaci žákyně.

5.3.4 Shrnutí a diskuze

Při vyhodnocování povahy 15 pozorovaných vyučovacích hodin jsem se zaměřila na příležitosti, které učitelky poskytovaly svým žákům, na jejich množství a zejména na jejich podobu, neboť pouhý vysoký počet takových příležitostí není zárukou kvalitního rozvíjení žákovy autonomie. Jako příklad lze uvést 1. vyučovací hodinu učitelky Šárky, ve které bylo zaznamenáno celkem 10 příležitostí a byla vyhodnocena jako podnětná, v porovnání se 2. vyučovací hodinou učitelky Simony, ve které se objevilo 16 příležitostí, ale přesto byla hodnocena jako nerozvinutá.

Vyhodnocení povahy jedné vyučovací hodiny zde bylo detailně představeno, aby bylo ukázáno, jakým způsobem bylo nutné s každou vyučovací hodinou pracovat. Vyhodnocení povahy u zbylých 14 vyučovacích hodin bylo pro přehlednost prezentováno v tabulkách, které poskytují informace o hodině, její povaze a také o podobě příležitostí.

Zjištění vyplývající z této analýzy není možné porovnávat s jinými výzkumy, neboť se mi nepodařilo najít výzkum, který by byl svým zaměřením a zvolenou metodologií pro porovnání vhodný. Hlavní rozdíl mezi tímto výzkumem a výzkumy uvedenými v přehledové kapitole číslo 2.1 spočívá v tom, že většina z nich se zabývá zkoumáním žákovy autonomie v prostředí, kde je autonomie cíleně rozvíjena, kde došlo k intervencím a použití nových přístupů. V případě tohoto výzkumu se jedná o pozorování v běžné výuce, u které pouze předpokládám, že by autonomie měla být rozvíjena na základě RVP ZV (2013), respektive jednotlivých ŠVP a na základě moderních vyučovacích metod a přístupů, které se o žákovu autonomii opírají (viz kapitola 1.2.3). Jediný výzkum, který se mi podařilo najít a který hodnotí rozvíjení autonomie v rámci vyučovací hodiny jako celku, je výzkum badatelů Stefanou, Perenceviche, DiCintia a Turnera (2004). Tito autoři ale používali jiný systém vyhodnocení, zabývali se odlišně vymezenou autonomií a pozorovali mladší žáky ve výuce matematiky, proto tento výzkum nepovažuji za vhodný pro porovnávání. V následující části jsou diskutována zjištění týkající se povahy všech pozorovaných vyučovacích hodin.

Pozitivním zjištěním je, že převažoval počet hodin podnětných, kterých bylo celkem osm, nad počtem hodin nerozvinutých, kterých bylo ve zkoumaném vzorku šest.

Mezi hlavní důvody, proč byly hodiny vyhodnoceny jako podnětné, patří příležitosti pro vhodně organizovanou samostatnou práci žáků, která poskytuje prostor pro žákovo aktivní konání a používání jazyka, rozvíjení žákovy metakognice, nejčastěji formou plánování učení, kontrolování a hodnocení učení svého a svých spolužáků, a respektování individuálních odlišností. V menší míře byly v podnětných hodinách poskytnuty příležitosti pro žákovu volbu a rozvíjení žákova jazykového i metakognitivního povědomí.

Mezi hlavní důvody pro označení situace jako nerozvinuté naopak patří samostatná práce, která ale není založena na spolupráci či zodpovědnosti žáků, ale spíše na vyplňování cvičení, dále omezený rozsah žákovy volby, minimální svoboda žáků a s ní spojené limity dané instrukcemi učitelky či příliš aktivní činnost učitelky, která brání větší aktivitě žáků. Taková aktivita učitelky byla často patrná u rozvíjení žákovy metakognice, kdy učitelky hovořily o možných postupech a plánech, ale nevyzvaly žáky, aby se na této diskuzi spolupodíleli. Některé příležitosti byly také velmi krátké, jejich potenciál nebyl naplno využit nebo se netýkaly většiny žáků. Tyto hodiny odpovídaly tradičně pojaté výuce s dominantním postavením učitele, kde není prostor pro domlouvání a dialog se žáky (srov. Little, 1995). V hodinách vyhodnocených jako nerozvinuté chyběly příležitosti týkající se žákovy spoluúčasti na podobě výuky, rozvíjení metakognice při aktivní účasti žáků a sdílení zodpovědnosti za učení a žákovu volbu.

V celku 15 vyučovacích hodin nebyla ani jedna hodina označena jako rozvíjející, tedy taková, která by poskytovala příležitosti k rozvíjení všech klíčových aspektů autonomie. Z tohoto zjištění vyplývá, že v tomto souboru vyučovacích hodin nedocházelo k plně cílenému rozvíjení autonomie a že některé aspekty autonomie byly při výuce opomíjeny. Nejnáročnější kategorií se ukázala být Žákova spoluúčast na podobě výuky, neboť pro tuto kategorii byla zaznamenána pouze jediná příležitost u učitelky Martiny. Tento výsledek naznačuje, že v pozorovaných hodinách učitelky nesvěřily žákům větší zodpovědnost, aby se sami žáci určitou mírou podíleli na chodu výuky.

Jedna vyučovací hodina (3. vyučovací hodina učitelky Kamily) byla označena jako selhávající, neboť v podstatě celá probíhala formou doplňování pracovního listu při poslechu. Jediné zaznamenané příležitosti k rozvíjení autonomie se týkaly samostatné práce a motivace v podobě učitelčiny pochvaly. Poslechová aktivita by samozřejmě mohla rozvíjet žákovu autonomii, hlavně co se metakognitivního povědomí a učebních strategií týče, ale to se

v případě této vyučovací hodiny nedělo a hodina nebyla z tohoto hlediska vhodně organizována.

Pokud se podíváme na povahu hodin u jednotlivých učitelek, je patrné, že učitelkou, která nejvíce rozvíjela žákovu autonomii, byla Martina, jejíž všechny tři vyučovací hodiny byly hodnoceny jako podnětné. Damová (1995, s. 5) uvedla několik změn, které by učitel měl akceptovat, aby byl schopný rozvíjet žákovu autonomii (zaměřit se na učení se raději než na vyučování, být součástí učebního procesu žáků, podporovat žákovu iniciativu, povzbuzovat další aktivitu žáků, pozorovat a analyzovat chování žáků za účelem pozdějšího hodnocení se žáky, být poradcem i účastníkem a také učícím se jedincem společně se žáky). Jednání učitelky Martiny i její přesvědčení jsou v souladu s většinou těchto změn, a proto je možné u této učitelky hovořit o cíleném rozvíjení žákovy autonomie.

Učitelka Šárka měla dvě podnětné vyučovací hodiny, učitelky Simona a Lucie měly jednu podnětnou hodinu a učitelka Kamila měla jednu podnětnou, jednu nerozvinutou a jednu selhávající vyučovací hodinu. Z těchto výsledků je možné usuzovat na to, že ve všech případech (kromě učitelky Martiny) by bylo vhodné zvolit přístup, který bude více rozvíjet žákovu autonomii a který bude více zaměřený na žáky. Co se týče rozvíjení autonomie, některé kroky jsou popsány v kapitole 1.3 a také analýza výukových situací rozvíjejících žákovu autonomii by mohla sloužit učitelům jako zdroj inspirace. O přístupu zaměřeném na žáka jsem pojednala v kapitole 1.2.3 a je možné se zde odkázat na Damovou (1995), Tudora (1996), Littlea (1995) a další autory uvedené v první teoretické kapitole. Díky takovému přístupu by došlo k úpravě rolí ve třídě a žáci by dostali více prostoru pro samostatnost, aktivitu, volbu a zodpovědnost za vlastní rozhodnutí. Aby se učitelé rozhodli pro volbu jiného, autonomii podporujícího přístupu, je třeba pracovat s učitelovým přesvědčením a jeho vlastní autonomií. Některé návrhy jsou představeny v závěrečné kapitole, v částí týkající se možností dalšího výzkumu a pedagogických implikací.

5.4 Přesvědčení vybraných učitelek a jejich jednání při výuce

V této kapitole se zabývám odpovědí na poslední výzkumnou otázku 4.4, která se týká toho, *zda deklarované přesvědčení vybraných pěti učitelek koresponduje s jejich jednáním při výuce, případně ve kterých oblastech existují rozdíly*. Na tuto výzkumnou otázku bylo možné odpovědět až po provedení

analýzy rozhovorů i videozáznamů. Výpovědi učitelek při rozhovoru, které byly prezentovány ve čtvrté kapitole, pomáhají lépe pochopit jejich pozorovanou výuku a je možné se zaměřit na shodné i rozdílné prvky v obou zdrojích dat. Nicméně, je také důležité mít na vědomí, že byly pozorovány pouze tři hodiny každé učitelky, ve kterých se to, o čem mluvily během rozhovorů, nemuselo naplno projevit. Není tedy možné výsledky generalizovat pro všechny vyučovací hodiny. Učitelky jsou zde řazeny podle míry shody mezi jejich přesvědčením a jednáním při výuce (od učitelky Marty, kde byla patrná výrazná shoda, po učitelku Šárku, kde byly odhaleny výrazné rozpory).

5.4.1 Přesvědčení a výuka učitelky Marty

Během výuky učitelky Marty bylo identifikováno 47 příležitostí k rozvíjení žákovy autonomie a tři příležitosti vytvořené žáky. Mezi nejčastěji zastoupené příležitosti patřilo rozvíjení žákovy metakognice (11×), *motivace* (11×), *samostatná práce* (10×) a *rozvíjení jazykového povědomí* (8×). Rozvíjení jazykového povědomí bylo nejčastěji zastoupené v celku všech učitelek. V rámci metakognice se jednalo hlavně o kontrolování učení žáky, sebehodnocení a hodnocení učení spolužáků, poznávání a respektování individuálních odlišností. V rámci samostatné práce se objevila jednou i příležitost pro *samostatné vyvozování gramatických pravidel*. Zde se jednalo o jedinou takovou příležitost v celku všech 15 vyučovacích hodin. Další jedinečnou příležitostí byla žákova příprava učebního materiálu (*spoluúčast na výuce*), který měl podobu slovníku v prezentaci a který vytvořila žákyně na základě vlastní iniciativy. Všechny její vyučovací hodiny byly vyhodnoceny jako podnětné z hlediska rozvíjení žákovy autonomie.

Z výpovědi učitelky v rozhovoru je jasné, že s autonomií, zodpovědností a svobodou žáků cíleně pracuje. Mluvila o všech klíčových aspektech autonomie a ilustrovala, jakým způsobem je rozvíjí. V její výuce nebyly zaznamenány příležitosti pro rozvíjení učebních strategií ve smyslu, v jakém jsou definovány v kategoriálním systému, ale v rozhovoru o učebních strategiích hovořila, ale v mnohem širším pojetí (rozhovory, skupiny, aktivizační metody apod.). Shoda mezi deklarovaným přesvědčením a pozorovaným jednáním ve výuce byla v oblasti vyvozování gramatických pravidel žáky, sebehodnocení a reflexe, samostatné práce, možnosti volby a respektování individuálních odlišností. Učitelka také podotkla, že v žákovských prezentacích vidí rozvíjení autonomie jako celku. Učitelka vnímá svoji roli v tom, že jejím úkolem je učení pro žáky připravit, ale nechat je objevovat samotné. I toto bylo pozorováním potvrzeno. Výuka byla zaměřená na žáky, což

podporovalo i organizační uspořádání třídy, která většinu času pracovala ve skupinách či v kroužku. Nejdůležitějším aspektem je dle slov učitelky motivace, čemuž odpovídá i vysoký počet příležitostí v oblasti motivace.

Na základě výpovědí učitelky Marty v rozhovoru a pozorování jejích hodin lze říci, že její přesvědčení koresponduje s jejím jednáním při výuce a že je pro tuto učitelku rozvíjení žákovy autonomie důležité, což dokazují i tři vyučovací hodiny vyhodnocené jako podnětné z hlediska rozvíjení žákovy autonomie. I přesto ještě existují určité rezervy, proč tyto hodiny nebyly označeny za autonomii rozvíjející. V pozorované výuce chybělo rozvíjení a používání učebních strategií, explicitně vyjádřené sdílení zodpovědnosti se žáky a také zvyšování povědomí o možnostech rozvíjení autonomie mimo kontext třídy a o učebních postupech.

5.4.2 Přesvědčení a výuka učitelky Simony

Během výuky učitelky Simony bylo zaznamenáno 46 příležitostí k rozvíjení žákovy autonomie. Tyto příležitosti se týkaly hlavně *samostatné práce* (13×) a *rozvíjení žákovy metakognice* (12×), nejčastěji v podobě *přemýšlení o učení, plánování učení, jeho kontrolování a respektování individuálních odlišností*. U této učitelky byl také zaznamenán největší počet příležitostí týkajících se rozvíjení *učebních strategií* (7×). Její vyučovací hodiny byly vyhodnoceny jako (1.) nerozvinutá, (2.) nerozvinutá a (3.) podnětná, pokud se zaměříme na rozvíjení žákovy autonomie.

Z výpovědí učitelky při rozhovoru vyplynulo, že autonomii považovala za důležitou a chápala ji jako samostatnost a svoji roli ve třídě vnímala hlavně v tom, že je jejím úkolem řídit aktivity, motivovat žáky, ukázat jim cestu a zbytek práce už nechat na nich. Za rozvíjení žákovy autonomie v pozorované hodině označila skupinovou práci žáků. Všechny tyto rysy se v jejích výpovědích i v pozorovaném jednání prolínaly – opravdu se snažila žákům připravit podnětné prostředí pro učení a zároveň jim nechávala hodně prostoru pro samostatnou práci.

Navzdory těmto snahám ale uznala, že překážkou k rozvíjení autonomie žáků by mohla být její obava či nejistota sdílet se žáky více zodpovědností za jejich učení a poskytovat jim více prostoru pro vlastní iniciativu. Učitelka se obávala, že pokud by měli žáci více svobody, výuka by se ubírala jiným směrem, nepostupovala by tak dynamicky kupředu nebo by se žáci nechovali tak disciplinovaně. Na druhou stranu uznává, že by žákům občas mohla nechat více samostatnosti, např. při opravování cvičení nebo při výběru partnera, a také připouští, že žáky občas možná zbytečně podceňuje.

Tyto výpovědi odpovídají tomu, co bylo pozorováno během jejich vyučovacích hodin. Učitelka měla hodiny velmi dobře připravené a časově zorganizované, ale řízení veškerých aktivit či vyvolávání žáků bylo pevně v jejich rukách.

Při rozhovoru učitelka zmínila další aktivity, které k rozvíjení žákovy autonomie dělá, např. žáci připravují aktivity pro ostatní (písničky), dělají větší projekty, povídají si o tom, jak se učit, co lze dělat v angličtině mimo školu či provádějí sebehodnocení (dotazníky). Tyto příležitosti nebyly v pozorovaných hodinách zaznamenány.

Na základě výpovědí učitelky Simony v rozhovoru a pozorování jejích hodin lze říci, že její přesvědčení koresponduje s jejím jednáním. Věří v důležitost rozvíjení žákovy autonomie a tu se částečně snaží ve výuce rozvíjet, ale zároveň je ovlivněna obavou ze sdílení zodpovědnosti se žáky a z jejich reakcí, kdyby měli ve výuce více svobody.

5.4.3 Přesvědčení a výuka učitelky Lucie

Během výuky učitelky Lucie bylo zaznamenáno 29 příležitostí k rozvíjení žákovy autonomie a také tři příležitosti vytvořené žáky. Poskytnuté příležitosti se týkaly zejména *samostatné práce* (10×) a *rozvíjení žákovy metakognice* (8×), které se zaměřovalo např. na plánování, monitorování a reflektování učení, respektování individuálních odlišností a zvyšování povědomí o pracovních postupech. Její vyučovací hodiny byly vyhodnoceny jako (1.) nerozvinutá, (2.) podnětná a (3.) nerozvinutá z hlediska rozvíjení žákovy autonomie.

Z výpovědí v rozhovoru vyplynulo, že autonomii považuje za důležitou, ale na základní škole zároveň téměř nereálnou. Autonomii považuje za schopnost si samostatně organizovat své učení. Vnímá svoji dominantní roli ve třídě. Ve své výuce se snaží učinit některé kroky, které by na žáky přenesly alespoň část zodpovědnosti. Mezi tyto kroky patří, dle jejích slov, snaha upozorňovat na to, co se bude dít, a alespoň částečně vysvětlit „proč“ poukazováním na návaznost učiva. Všechny tyto aspekty jejího přístupu byly ve výuce pozorovány.

Mezi další aktivity, které běžně dělá se žáky ve výuce, patří vedení portfolia a sebehodnocení, žákova tvorba přehledů slovíček či křížovek pro ostatní. Tyto příležitosti nebyly ve výuce zaznamenány. Co se týče příležitostí, které byla učitelka schopna reflektovat, uvědomila si hlavně příležitosti, ve kterých se snaží přiblížit použití jazyka vlastním zkušenostem žáků, snaží se obsah výuky personalizovat, a tím zvýšit zájem žáků. Vždy se také snaží,

aby naučenou gramatiku žáci uměli aplikovat v běžných větech, což bylo také pozorováno v situaci, kdy žáci procvičovali podmínkové věty.

Na základě výpovědí učitelky Lucie v rozhovoru a pozorování jejích hodin lze říci, že její přesvědčení koresponduje s jejím jednáním. Dvě z jejích hodin byly hodnoceny jako nerozvinuté, k čemuž možná přispívá její názor, že žáci na základní škole nejsou příliš autonomní a že učitelka musí řídit chod výuky. I přes tyto překážky se ale snaží drobnými příležitostmi na žáky přenášet zodpovědnost.

5.4.4 Přesvědčení a výuka učitelky Kamily

Během výuky učitelky Kamily bylo zaznamenáno 33 příležitostí k rozvíjení žákovy autonomie. Mezi nejčastěji zaznamenané příležitosti patřila *samostatná práce* (13×) a také *motivace žáků* (9×), hlavně podpora žákovy sebe-pojetí. Kamiliny vyučovací hodiny byly s ohledem na rozvíjení žákovy autonomie vyhodnoceny jako (1.) podnětná, (2.) nerozvinutá a (3.) selhávající.

Z výpovědí učitelky v rozhovoru vyplynulo, že o autonomii žáka má velký přehled. Vyjádřila se ke všem aspektům autonomie a dokládala, jakými konkrétními aktivitami na daných aspektech pracuje napříč různými ročníky. Dle slov učitelky mají žáci možnost vytvářet kvízy a aktivity pro ostatní, jednou za pololetí mají také učit třídu a převzít veškerou zodpovědnost za výuku, pracují na projektech, diskutují o možnostech učení se angličtině mimo školu a o vhodných učebních postupech a strategiích. Také jim nechává příležitost volby. Z těchto výpovědí je zřejmé, že autonomii se snaží cíleně rozvíjet.

Z pozorování toto ale nebylo tolik patrné. Je důležité zaměřit se na příčinu tohoto rozporu. V úvodním dotazníku učitelka uvedla, že se nejednalo o její typickou výuku, že běžně pracuje více na projektech a s počítačem. Pro natáčení výuky chtěla ukázat spíše klasickou výuku, jak uvedla v dotazníku o typičnosti hodin, i když žádný takový požadavek nebyl kladen. V rozhovoru navíc měla problém uvědomit si, ve kterém okamžiku rozvíjela žákovu autonomii při pozorované výuce. Uvědomila si pouze skupinovou práci a uznala, že v poslední hodině (která byla hodnocena jako selhávající) neměli žáci žádnou šanci být autonomní. Toto je velmi důležitý moment, neboť ukazuje, že učitelka je schopna reflektovat hodinu z hlediska rozvíjení žákovy autonomie a je schopna si nevyužití potenciálu autonomie rozvíjet uvědomit. Navíc je důležité mít na vědomí, že žákovy autonomie nemusí být rozvíjena v každé hodině. Výuka této učitelky je toho důkazem. Z chování žáků bylo patrné, že jsou na samostatnější a svobodnější přístup zvyklí.

I když během pozorování nebylo poskytnuto mnoho příležitostí pro rozvíjení žákovy autonomie, žáci působili samostatně a pracovali i bez stálé přímé kontroly učitelky.

Shoda mezi výpověďmi z rozhovoru a pozorováním panuje v oblasti žákovy motivace. Pro učitelku je motivace nejdůležitější aspekt a cíl veškerého jejího působení, čemuž odpovídá i vysoké zastoupení pozorovaných příležitostí z oblasti motivace.

Na základě výpovědí učitelky Kamily v rozhovoru a pozorování jejích hodin lze dospět k závěru, že její deklarované přesvědčení nekoresponduje s jejím jednáním při pozorované výuce. Výuka nebyla příliš pozitivně hodnocena z hlediska rozvíjení žákovy autonomie, ale dle jejího přesvědčení je to pro ni velmi důležité a snaží se autonomii žáků rozvíjet. Důvodem pro tento rozpor je hlavně netypičnost pozorovaných hodin této učitelky a práce na dlouhodobějších projektech, které nebyly pozorovány, ale které rozvíjejí více aspektů autonomie zároveň.

5.4.5 Přesvědčení a výuka učitelky Šárky

Během výuky učitelky Šárky bylo zaznamenáno 31 příležitostí k rozvíjení žákovy autonomie. Tyto příležitosti se týkaly hlavně rozvíjení žákovy metakognice (10×) a *možnosti žákovy volby* (8×). Počet příležitostí pro rozvíjení žákovy možnosti volby je u této učitelky nejvyšší ze všech pěti učitelů. Rozvíjení metakognice mělo podobu plánování a kontrolování učení, hodnocení učení spolužáků a zvyšování povědomí o učebních postupech. Žáci měli možnost zvolit si partnera, učební materiál, téma, postup i domácí úkol. Její vyučovací hodiny byly z hlediska rozvíjení žákovy autonomie vyhodnoceny jako (1.) podnětná, (2.) nerozvinutá a (3.) podnětná.

Navzdory těmto úspěšným snahám a dvěma vyučovacím hodinám vyhodnoceným z hlediska rozvíjení žákovy autonomie jako podnětné z výpovědí této učitelky během rozhovoru vyplynulo, že si není jistá, co si pod pojmem autonomie představit; sama uvedla, že neví, jestli to dobře chápe a že se s tím zatím moc nesešla. Tento rozpor dále potvrzuje i fakt, že učitelka si nebyla schopna zpětně vybavit příležitosti k rozvíjení žákovy autonomie v pozorované výuce.

Učitelka tvrdila, že se běžně věnuje samostatné práci a poskytuje příležitosti hodnotit učení žáků navzájem mezi sebou a vyvozovat gramatická pravidla. První dvě zmíněné byly rovněž pozorovány. U vyvozování pravidel sama učitelka dodala, že je škoda, že nebyla pozorována gramatická hodina a nemohla to předvést. Učitelka odmítla žákovu spoluúčast na výuce

či plánování toho, co se žáci budou učit. Tyto činnosti jsou spíše v jejich rukách. Co se týče volby, uznala pouze volbu partnera a ostatní ne, i když v pozorované výuce se drobné příležitosti pro žákovu volbu objevily. Ty se však týkaly spíše toho, jakou podobu bude mít rozhovor nebo příběh, žáci nemohli rozhodovat o podobě výuky. Dále se učitelka zmiňovala o motivaci, především o té vnější, protože si myslí, že žáci tohoto věku ještě nemají vnitřní motivaci, že takových se najde pouze několik. Dle slov učitelky motivuje žáky tím, že je chválí, funguje také motivace známkou a možnost předvést se před ostatními. Všechny tyto prvky byly v její výuce patrné.

Na základě výpovědí učitelky Šárky v rozhovoru a pozorování jejích hodin lze dojít k zajímavému zjištění, že tato učitelka nemá příliš vysoké povědomí o autonomii, ale přitom intuitivně poskytuje některé příležitosti k jejímu rozvíjení. Tyto příležitosti souvisí i s učitelčiným respektujícím vztahem k žákům, učitelka se nesnažila vystupovat dominantně a v rámci možností dávala žákům alespoň částečně prostor pro svobodné jednání.

5.4.6 Shrnutí a diskuze

V této části jsou shrnuta zjištění, ke kterým jsem dospěla na základě analýzy a porovnání dat získaných dvěma různými metodami. Tato kombinace dvou metod sběru dat slouží jako cenný triangulační nástroj.

Závěrem této kapitoly lze říci, že u učitelek Martiny, Lucie a Simony byla shledána shoda v pozorovaném jednání při výuce a v jejich výpovědích při rozhovoru. Učitelka Martina se snaží žákovu autonomii rozvíjet, je přesvědčena o její důležitosti, je schopna o rozvíjení autonomie hovořit a ukazovat příklady rozvíjení autonomie ze své praxe a také při výuce poskytuje dostatek kvalitních příležitostí pro rozvíjení žákovy autonomie. Učitelka Simona má také dobrý přehled o tom, co autonomie je, a i ona se jí snaží ve své výuce rozvíjet, ovšem zachovává si své dominantnější postavení a zodpovědnost za řízení učení žáků, což odpovídá jejímu deklarovanému přesvědčení. Učitelka Lucie vyjádřila některé pochybnosti o možnostech autonomie žáků na základní škole, vnímá sebe jako člověka zodpovědného za učení žáků, ale menšími příležitostmi se snaží část zodpovědnosti na žáky přenášet a klade důraz na to, aby žáci uměli cizí jazyk používat v situacích blízkých těm životním.

Rozpor mezi výpověďmi v rozhovoru a pozorovaným jednáním při výuce byl odhalen u učitelek Kamily a Šárky, u každé se jednalo o jiné rozdíly. Učitelka Kamila má velmi dobré povědomí o autonomii a je schopna na příkladech ze své výuky ukázat, jak ji u žáků cíleně rozvíjí. Je také schopna

uvědomit si, proč v konkrétní vyučovací hodině k rozvíjení autonomie nedošlo. V pozorovaných hodinách ale nevolila metody, které by autonomii u žáků více rozvíjely, a proto je zaznamenaných příležitostí méně, než by se dle jejího deklarovaného přesvědčení dalo očekávat. Učitelka Šárka naopak sdělila, že o autonomii a jejích aspektech nemá mnoho informací a že má svůj zažitý vyučovací styl, který jí vyhovuje a umožňuje stíhat plán učiva daný ŠVP. I přes toto sdělení byly její dvě vyučovací hodiny vyhodnoceny jako podnětné z hlediska rozvíjení autonomie žáků. Dle výpovědí nicméně učitelka Šárka vnímá svoji zodpovědnost za učení žáků, za jejich motivování a řízení učení a nechtěla by na tom nic měnit, protože nevěří, že by se potom žáci něco naučili. V případě této učitelky se jedná spíše o intuitivní sdílení některých rozhodnutí se žáky a o podporu jejich samostatné práce.

Jediný výrazný rozpor napříč výpověďmi všech učitelek se týkal žákovy spoluúčasti na podobě výuky. Všechny učitelky (kromě učitelky Šárky) uvedly, že žáci se podílejí na výuce tvorbou různých přehledů, přípravou slovíček, křížovek a dalších aktivit. V pozorovaných hodinách ale nic z toho nebylo až na jednu výjimku pozorováno. Rozdíl mezi deklarovaným přesvědčením a pozorovaným jednáním učitele se může ve výzkumech (např. Nakata, 2011; Nonkukhetkhong, Baldauf, & Moni, 2006) objevit a důvodů může být více. Jako příklad lze uvést výzkum zabývající se učitelovými názory ohledně přístupu zaměřeného na žáka (Nonkukhetkhong, Baldauf & Moni, 2006). Na základě rozhovorů s učiteli a pozorování jejich výuky byl objeven rozpor, který se týkal toho, že učitelé uváděli používání komunikačních aktivit, ale tyto nebyly ve výuce patrné, naopak výuka byla tradiční a zaměřovala se na osvojování gramatiky a slovní zásoby. Rozpor byl vysvětlen tím, že učitelé chápali pojem komunikační aktivity jinak než výzkumníci. I z tohoto důvodu považuji použití pojmové mapy při rozhovoru za důležité, i když mohlo být pro učitele návodné. Ve výuce poté bylo možno pozorovat, zda deklarované přesvědčení odpovídá podobě výuky či nikoli. Za důvod rozdílu mezi deklarovaným přesvědčením a pozorovaným jednáním ve výuce považuji v tomto výzkumu přítomnost kamery v hodině. Učitelky předem neznaly cíl pozorování a celého výzkumu, měly ukázat svoji běžnou výuku, a možná proto chtěly předvést dobře zorganizovanou a ukázněnou hodinu. V případě žákovy spoluúčasti na podobě výuky je větší šance, že se hodina bude ubírat jinými směrem, v jiném tempu nebo za jiné pracovní atmosféry, než by učitelky očekávaly. Také se jedná o aktivity časově náročnější, a proto je učitelky raději nezařadily do pozorované výuky.

Když učitelky mluvily o autonomii a když si měly zpětně uvědomit, které příležitosti k rozvíjení autonomie ve své výuce poskytly, soustředily

se prioritně na chápání autonomie jako samostatnosti. Nejvyšší počet příležitostí se také týkal samostatné práce, kterou je myšlena práce bez přímého dohledu učitele. Autonomie chápaná jako učení se bez přítomnosti učitele není cílem učitelova snažení na základní škole. V kontextu základní školy jde spíše o rozvíjení takových schopností, kompetencí a dovedností, které položí základy pro celoživotní učení. Motivace k celoživotnímu učení byla popsána v teoretické kapitole jako důležitá součást současných vzdělávacích dokumentů (RVP ZV, EJP) a patří i k cílům základního vzdělávání (RVP ZV, 2013, s. 9).

5.5 Požadavky ŠVP na rozvíjení autonomie žáků zúčastněných škol

Rozvíjení žákovy autonomie bylo zmiňováno jako důležitá součást vzdělávacích dokumentů a nepřímo i jako cíl základního vzdělávání (viz kapitola 1.3). Z tohoto důvodu je možné předpokládat, že bude součástí školních vzdělávacích programů (ŠVP), a tudíž by mělo být rozvíjení autonomie patrné i ve výuce jednotlivých předmětů. Na základě tohoto předpokladu jsem se zaměřila na ŠVP jednotlivých škol, ve kterých vyučovaly zúčastněné učitelky. Sledovala jsem, zda je autonomie žáka součástí jednotlivých ŠVP a jakým způsobem, a tyto informace byly následně porovnány s výukou a přesvědčením každé učitelky (viz předchozí kapitola). Toto porovnání je spíše orientační, a proto nebylo zařazeno mezi klíčové výzkumné otázky.

V ŠVP každé zúčastněné školy jsem zkoumala pasáže, které se týkají rozvíjení autonomie žáka či jejího aspektu. U tří učitelek (Šárka, Martina a Lucie) jsem přímo v charakteristice anglického jazyka našla pasáže týkající se výchovných a vzdělávacích strategií, které by v tomto předmětu měly být uplatňovány. U zbylých dvou učitelek (Simona a Kamila) nebyl celý ŠVP k dispozici a při porovnávání jsem vycházela z obecných kompetencí a cílů vzdělávání uvedených v charakteristice ŠVP.

Výuka učitelky Martiny, která byla z hlediska autonomie hodnocena jako podnětná, a její přesvědčení, které bylo rozvíjení žákovy autonomie nakloněné, vykazují výraznou shodu s výchovnými a vzdělávacími strategiemi, které jsou uvedeny v ŠVP pro výuku anglického jazyka.

Výuka učitelky Simony prokazovala také některé prvky, které jsou uvedeny v ŠVP (např. rozvíjení učebních strategií, samostatnost, skupinová práce, motivování žáků), ale v poměrně omezeném rozsahu, což je potvrzeno

i vyhodnocením povah vyučovacích hodin této učitelky (2× nerozvinutá a 1× podnětná).

U učitelky Kamily lze také vysledovat shodu s tím, co učitelka uvedla v rozhovoru, že se žáky při výuce průběžně dělá (např. žáci organizují svůj učební proces, pracují na projektech), a v menší míře také s tím, jaké příležitosti byly pozorovány ve výuce (učení v souvislostech, získávání informací z různých zdrojů, samostatná práce, motivování žáků), a jaké příležitosti jsou popsány v charakteristice obecných kompetencí daných ŠVP.

ŠVP, podle kterého pracuje učitelka Lucie, vykazoval pro výuku anglického jazyka nejméně požadavků na rozvíjení žákovy autonomie z pěti vybraných ŠVP. Polovina těchto požadavků byla pozorována nebo označena učitelkou za běžně používané ve výuce. To znamená, že ŠVP neklade na učitelku vysoké nároky z hlediska rozvíjení žákovy autonomie a tyto nebyly v pozorované výuce ani výrazněji zastoupeny.

Nejmenší shoda mezi požadavky ŠVP a pozorovanou výukou a přesvědčením učitelky panovala u učitelky Šárky. Příslušný ŠVP obsahuje množství požadavků na rozvíjení žákovy autonomie v komplexním pojetí, ale ve výuce této učitelky nebyla více než polovina těchto požadavků vůbec patrná, u čtyř požadavků ŠVP navíc učitelka uvedla své přesvědčení, které s nimi bylo v rozporu (společná formulace cílů činností se žáky, žáci jsou schopni pochopit důležitost umět komunikovat anglicky, možnost volby různých způsobů řešení, společné vytváření pravidel chování).

Tímto porovnáváním se otevírá cesta dalším možnostem výzkumu. Zde nastíněné porovnání je spíše orientační, ale bylo by jistě zajímavé se této problematice věnovat hlouběji. Podobná porovnávání mohou poukazovat na to, do jaké míry je ŠVP závazným dokumentem, který klade požadavky na podobu výuky. Na tomto místě si nedovoluji vyvozovat žádné obecnější závěry týkající se této problematiky nebo generalizovat obsah tří pozorovaných vyučovacích hodin každé učitelky na celou její výuku. Takové generalizování by nebylo vhodné, ale i toto porovnání může poukázat na některé rozporů mezi požadavky ŠVP a výukou učitelek.

Jako přínosný se jeví fakt, že toto porovnání ukázalo, že bylo oprávněné hledat příležitosti k rozvíjení žákovy autonomie ve výuce vybraných učitelek, neboť rozvíjení autonomie žáka je důležitou součástí všech analyzovaných ŠVP.

Závěry

V závěrečné kapitole jsou shrnuty výsledky výzkumných šetření, nastíněny limity provedeného výzkumu, představeny možnosti dalšího výzkumu a využití výsledků výzkumu formulované do podoby pedagogických implikací.

Výsledky výzkumu – shrnutí

Tato práce představila téma autonomie žáka a jejího rozvíjení při výuce anglického jazyka ve světle dvou výzkumných šetření. Vytvořila jsem vlastní vymezení autonomie žáka, ke kterému jsem dospěla na základě analýzy teoretické literatury a empirických studií z oblasti didaktiky cizích jazyků. Na základě vlastního vymezení jsem vytvořila kategoriální systém, který se následně stal základním pilířem pro výzkumný nástroj, kterým byl pozorovací arch určený jak pro přímé, tak i nepřímé pozorování příležitostí k rozvíjení žákovy autonomie ve výuce anglického jazyka. Kategoriální systém byl také podkladem pro tvorbu pojmové mapy, která byla uplatněna během rozhovorů s učitelkami. Těmito kroky byly zodpovězeny první dvě teoretické výzkumné otázky a také metodologická otázka, která se zabývala použitelností výzkumného nástroje při pozorování výuky. Nedostatky tohoto výzkumného nástroje byly eliminovány díky provedenému předvýzkumu, který poukázal na možná úskalí kategoriálního systému a přinesl podněty pro jeho modifikaci. Toto bylo potvrzeno i druhým pozorovatelem/kódovatelem a také praktickým využitím tohoto pozorovacího archu při realizační fázi výzkumu, během které jsem nenarazila na žádné další nejasnosti.

Metodologie výzkumu včetně výzkumných cílů a otázek, metod sběru a analýzy dat a výběrový soubor prošly procesem zpřesňování až do zde prezentované podoby, ve které byla provedena realizační fáze výzkumu. Realizační fázi tvořil sběr dat, který probíhal od března do června 2016 na pěti základních školách v Pardubickém a Jihomoravském kraji a během kterého bylo natočeno 15 vyučovacích hodin anglického jazyka u pěti různých učitelek v 8. nebo 9. třídách. Dále bylo provedeno pět rozhovorů se zúčastněnými učitelkami. Realizační fázi tvořila také analýza získaných

dat. V tomto ohledu byla analyzována data týkající se učitelova přesvědčení ohledně autonomie a jejího rozvíjení a na tomto základě bylo diskutováno deklarované přesvědčení vybraných učitelek. Zkoumání přesvědčení hrálo důležitou roli ve druhém výzkumném šetření, které spočívalo v pozorování příležitostí, které učitelky poskytly svým žákům k rozvíjení autonomie, a v analýze videozáznamů z výuky. Kombinace obou zvolených metod se ukázala jako prospěšná, neboť sloužila nejen k triangulaci výsledků, ale také k hlubšímu vhledu do zkoumané problematiky.

Jedna z hlavních empirických výzkumných otázek (VO 4) se zabývala tím, jaké přesvědčení mají vybraní učitelé anglického jazyka ohledně autonomie žáka a procesů jejího rozvíjení. Deklarované přesvědčení učitelek ohledně rozvíjení žákovy autonomie a toho, co vlastně autonomie je, se poměrně lišilo, i když u čtyř z pěti učitelek bylo patrné, že vědí, čeho se autonomie týká a jak by se dala rozvíjet. Subjektivní chápání autonomie inklinovalo hlavně k její psychologické dimenzi, tedy schopnosti učit se, a také k politické dimenzi týkající se rozhodování. Chybělo zde zastoupení socio-kulturní dimenze, což může znamenat, že učitelky nevnímaly sociální interakci jako nezbytnou pro rozvíjení autonomie. Názory na roli učitele se také lišily, v rozmezí od dominantního postavení učitele, který má na starosti všechny aktivity a organizaci třídy, až po učitele, který výuku připraví předem, ale během výuky se snaží ponechat co nejvíce prostoru žákům samotným. Dominantní postavení učitele velmi často pramenilo z nedůvěry v žáky a jejich schopnost převzít zodpovědnost za své učení. Často se také učitelky cítily více zodpovědné za to, co se žáci naučí, než žáci samotní. Učitelky vyjadřovaly svá přesvědčení ohledně většiny aspektů žákovy autonomie, ale málo se vyjadřovaly ke sdílení zodpovědnosti se žáky a k rozvíjení jejich metakognice, což jsou klíčové aspekty rozvíjení autonomie.

Učitelky byly schopné uvést příklady rozvíjení žákovy autonomie ze své výuky, jednalo se mimo jiné o (sebe)hodnocení, přípravu aktivit a materiálů žáky a práci na projektech. Učitelky si byly vědomy příležitostí pro rozvíjení žákovy autonomie ve své pozorované výuce přibližně v polovině případů, většinou se ale jednalo o méně klíčové aspekty autonomie, jako např. spolupráce žáků, samostatná práce, vyjadřování vlastního názoru apod. Bylo patrné, že pro učitelky je sebereflexe výuky náročná.

Přestože všechny učitelky věřily v důležitost rozvíjení autonomie, vnímaly také negativní vlivy, které souvisí s tím, zda učitel autonomii cíleně rozvíjí. Mezi nejčastěji uváděné negativní proměnné patřila časová náročnost takto pojaté výuky a nároky kladené na učitele. Často se také odvolávaly na chování žáků a jejich neschopnost převzít zodpovědnost, ovšem

z výpovědí také vyplývá, že překážkou může být i strach učitele nechat žákům více prostoru a možnost volby. Naopak, k pozitivním proměnným patřila motivovanost a samostatnost žáků. Při analýze videozáznamu bylo zjištěno, že rozvíjení autonomie, hlavně žákovy metakognice, může být realizováno i dobře zvolenými otázkami v průběhu hodiny (např. o ne/vhodnosti učebního postupu, o vlastních potřebách a o pokroku) a ne vždy je třeba náročné přípravy, tudíž obava učitelek z časové náročnosti nemusí být vždy opodstatněná.

Druhá hlavní empirická výzkumná otázka (VO 5) se týkala toho, do jaké míry poskytují vybraní učitelé svým žákům příležitosti k rozvíjení jejich autonomie v rámci výuky anglického jazyka. Během pozorování 15 vyučovacích hodin bylo zaznamenáno 192 příležitostí k rozvíjení žákovy autonomie, přičemž u učitelky Martiny bylo pozorováno nejvíce příležitostí a její přesvědčení nejvíce inklinovalo k žákově autonomii. Nejméně příležitostí bylo identifikováno ve výuce učitelky Šárky, čemuž rovněž odpovídalo její přesvědčení. Nejčastěji zastoupenou příležitostí byla samostatná práce žáků bez přímého dohledu učitele a dále také podpora žákovy sebepojetí a kontrolování učení a jeho výsledků žáky. Na druhou stranu, velké množství příležitostí se neprojevovalo vůbec (kromě jediné příležitosti např. žákovy spoluúčasti na podobě výuky) nebo pouze málo (např. rozvíjení žákovy metakognice v podobě řízení učení žáky). Tyto příležitosti patří mezi klíčové pro rozvíjení žákovy autonomie. Negativně také hodnotím nevyužití potenciálu některých příležitostí, protože často byly učitelky aktivnější než žáci samotní, hovořily více než žáci, prostor pro samostatné rozhodování žáky byl omezený a vliv jejich volby na učební proces nepatrný. Některé příležitosti se netýkaly všech žáků a učitelky nehovořily o žákově zodpovědnosti explicitně, tím pádem ani nenapomohly posílení vědomí této zodpovědnosti mezi žáky.

Na základě analyzovaných příležitostí bylo vybráno 10 reprezentativních výukových situací, které měly potenciál rozvíjet žákovu autonomii. Za každou učitelku byla vybrána minimálně jedna výuková situace a analýza výukových situací poukázala na to, jak rozmanitých podob může rozvíjení žákovy autonomie nabývat. Tato rozmanitost a malý vzorek situací neumožnily vytvořit typologii výukových situací rozvíjejících žákovu autonomii, i když byly identifikovány některé shodné prvky. Byly to tyto: cílem většiny výukových situací bylo použít již osvojenou jazykovou znalost; nebyly využívány autentické materiály, pouze obsah zprostředkovaný učebnicí; situace navazovaly na předchozí situace nebo na učivo z minulých hodin; často absentoval induktivní přístup k výuce; časté bylo využívání a střídání

rozmanitých organizačních forem; nejčastěji byla rozvíjena dovednost mluvení a procvičování gramatiky.

Analýza příležitostí sloužila také k vyhodnocení povah vyučovacích hodin jako celků z hlediska rozvíjení žákovy autonomie. Významným zjištěním této analýzy je, že vysoké množství příležitostí k rozvíjení žákovy autonomie neznamená vždy její kvalitní rozvíjení, tedy že i vyučovací hodiny s menším počtem zaznamenaných příležitostí mohly být vyhodnoceny jako podnětné. Potvrdilo se, že je třeba vždy brát ohled na realizaci konkrétní příležitosti a využití jejího potenciálu rozvíjet žákovu autonomii. Pozitivním zjištěním je, že podnětné hodiny převažovaly nad hodinami nerozvinutými a že pouze jedna hodina byla vyhodnocena jako selhávající z hlediska rozvíjení žákovy autonomie. Žádná hodina ovšem nerozvíjela souhrnně všechny klíčové aspekty žákovy autonomie, a nebyla tedy označena jako hodina rozvíjející.

Dále bylo porovnáno deklarované přesvědčení učitelek a jejich jednání při výuce a bylo zjištěno, že u tří učitelek panuje víceméně shoda v obou zdrojích dat. U dvou zbylých učitelek byly identifikovány rozpory mezi tím, v co učitelky věří a co si myslí, a tím, co probíhalo v jejich reálné výuce. Při tomto porovnání je nutné vnímat fakt, že se jednalo o pozorování pouhých tří hodin a není možné tyto závěry generalizovat. Toto porovnání nicméně sloužilo jako triangulační nástroj a umožnilo vnímat každou hodinu očima dané učitelky.

Závěrem lze k těmto výzkumným zjištěním konstatovat, že byly identifikovány některé vhodné příležitosti k rozvíjení žákovy autonomie a že autonomie má své významné místo v přesvědčení většiny zúčastněných učitelek. Tyto učitelky se snažily o moderně pojatou výuku, která respektuje potřeby žáků, a byly si vědomy toho, že rozvíjení žákovy autonomie může efektivně ovlivňovat učení žáků. Většina pozorovaných příležitostí nicméně byla spíše povrchního charakteru, jejich potenciál nebyl využit na plno a v přesvědčení učitelek se objevilo množství překážek, které jim brání ve sdílení zodpovědnosti se žáky a v rozvíjení jejich autonomie. Rozvíjení žákovy autonomie je postupný a dlouhodobý proces; aby tento proces dosáhl svých cílů, tedy autonomně jednajících žáků, výzkumem v této oblasti je třeba se dále zabývat, o čemž bude pojednáno v následujících pasážích.

Limity výzkumu

V první řadě je nutné podotknout, že se nejedná o výzkum, jehož výsledky by umožňovaly generalizovat situaci na českých školách. Jedná se pouze

o úzký vzorek škol a učitelů vybraných na základě zájmu a ochoty spolupracovat, což se může zdát jako jedno z úskalí celého výzkumu. Mým záměrem nicméně bylo hlavně pochopení toho, jakým způsobem lze ke zkoumání autonomie přistupovat, a získání konkrétní představy o tom, v jakém množství a v jaké podobě jsou žákům poskytovány příležitosti k rozvíjení autonomie a na které aspekty se učitelky nejčastěji zaměřovaly. K obecnější interpretaci výzkumných zjištění by bylo třeba zabývat se větším výběrovým souborem v delším časovém období. Bohužel se mi nepodařilo najít výzkum zaměřený podobně jako výzkumné šetření 2, a proto výsledky tohoto šetření nemohly být porovnávány s dalšími výzkumy.

Za další limit výzkumu lze považovat šíři zkoumané problematiky. Celý výzkum představuje dvě široce koncipovaná výzkumná šetření, jejichž zastřešujícím pojmem je autonomie žáka. Mým záměrem nicméně bylo soustředit se na osobu učitele, kterého považuji za hlavního iniciátora zavádění nových postupů a změn ve výuce a kterého do velké míry ovlivňuje jeho přesvědčení. Z tohoto důvodu považuji obě výzkumná šetření za úzce propojená. S rozsahem zkoumané problematiky souvisí i vlastní vymezení žákovy autonomie, které je rovněž široce koncipované. Je to dáno obsáhlostí každého aspektu žákovy autonomie, neboť autonomie je multidimenzionální konstrukt složený z mnoha komponent a aspektů (srov. Tassinari, 2012). Pro výzkumné účely bylo vymezení aspektů autonomie zjednodušeno, aby mohl být vytvořen kategoriální systém a pozorovací arch, které i přes mé snahy o úspornost mohou působit rozsáhle. Badatelé, kteří by chtěli tento výzkumný nástroj použít pro své pozorování, musí být pečlivě seznámeni s manuálem pro kódovatele (viz příloha 2). Na druhou stranu je možno uvést, že pozorovací arch byl vhodně využit během pozorování a svým rozsahem pokryl příležitosti k rozvíjení žákovy autonomie, které se ve výuce objevily. Pro případ, že by se objevila taková příležitost, která by nešla zaznamenat do žádné kategorie, obsahoval pozorovací arch kolonku *Jiné*, ale tato nebyla při pozorování využita.

O široce pojatém vymezení žákovy autonomie pojednal také Benson (2001), který uvedl, že takové vymezení autonomie není vhodné pro výzkumy zaměřené na měření autonomie u žáků, protože by se muselo sledovat velké množství proměnných. Tohoto omezení jsem si vědoma, a proto toto vymezení nedoporučuji k měření autonomie u žáků, ale společně s pojmovou mapou může sloužit k (sebe)reflexi či (sebe)hodnocení, ať již učitelů či žáků samotných. Podobný postup použila také Tassinariová (2012), která vytvořila vlastní široce koncipované pojetí autonomie, které se stalo základem pro sebehodnocení studentů (podrobněji v kapitole 1.6.4).

Další limit výzkumu se týká provedených rozhovorů. Rozhovor probíhal jako diskuze nad pojmovou mapou (viz příloha 3). Pojmová mapa může na učitele působit návodně. Během pilotáže jsem provedla rozhovor bez použití pojmové mapy, ale ukázalo se, že dotazovaná učitelka přesně nevěděla, co si pod pojmem autonomie žáka představí a o čem je možné hovořit. Z tohoto důvodu jsem zvolila pojmovou mapu, která se ukázala být vhodným řešením. Učitelky se mohly volně vyjadřovat k tomu, co je pro ně důležité a co ve výuce používají, a nebyly nuceny hovořit o všech aspektech. Během rozhovorů se může objevit problém přijatelnosti (desirability) odpovědí dotazovaných. Tento problém jsem se snažila eliminovat tím, že jsem učitelkám sdělila, že neexistují správné ani špatné odpovědi a že mě zajímá jejich přesvědčení a názory týkající se zkoumané problematiky, nikoliv správné metodické postupy. S tím souvisí i samotné rekonstruování jejich přesvědčení. Jak je uvedeno v kapitole 1.6.2, přesvědčení učitelů nebývá uvědomované a verbalizovat jej lze obtížně. Z tohoto důvodu hovořím o deklarovaném přesvědčení učitelek a ve výsledcích jsou prezentovány i jejich názory a postoje pod zastřešujícím termínem přesvědčení.

Další výzkum

Rozvíjení žákovy autonomie lze zkoumat z různých úhlů pohledu, jak bylo popsáno v kapitole 2.1. Zde prezentovaný výzkum se zaměřil zejména na učitele a jeho přesvědčení a příležitosti, které poskytuje k rozvíjení žákovy autonomie ve své výuce. Považovala bych za přínosné, kdyby byl realizován podobně zaměřený výzkum na větším výzkumném vzorku a/nebo v delším časovém období, aby bylo možné výsledky objektivně zobecňovat. Dále by bylo zajímavé zabývat se autonomií samotných učitelů, neboť mnozí přední odborníci zdůrazňují, že rozvíjení žákovy autonomie je závislé na míře rozvoje učitelovy autonomie, a ve výzkumech dospěli k závěrům, že učitelé, kteří sami nejsou autonomně učícími se jedinci, mohou negativně ovlivňovat rozvíjení autonomie svých žáků (Benson, 2001; Little, 1995; Sert, 2006; Smith, 2000). Z tohoto důvodu by bylo vhodné zabývat se učitelovou autonomií a schopností sebereflexe. Dále považuji za přínosné zabývat se přesvědčením nejen učitelů, ale i studentů učitelství, pokusit se identifikovat mylná či negativní přesvědčení, která mohou bránit rozvíjení autonomie žáků, a vytvořit návrhy, jak s takovým přesvědčením pracovat a ovlivňovat je žádoucím směrem.

Vhodným pokračováním výzkumu zaměřeného na učitele a příležitosti poskytnuté učitelem by bylo zaměřit se na žáky a jejich využití

nabídnutých příležitostí a míru rozvoje žákovy autonomie. Zde je možné odkázat se do kapitoly 3.10, ve které jsem řešila zkoumání příležitostí v paradigmatu proces-produkt. V části *Limity výzkumu* jsem zmiňovala Bensonovu kritiku měření autonomie, se kterou souhlasím, a proto bych pro zjišťování míry rozvoje žákovy autonomie volila sebereflexi žáků, případně rozhovor s učitelem. V zahraničním kontextu se také ve větší míře objevují výzkumy zaměřené na zkoumání přesvědčení žáků či studentů ohledně autonomie a takový výzkum by mohl být proveden v českém kontextu, aby bylo odhaleno, jakým způsobem vnímají svoji autonomii žáci samotní.

V kapitole 1.3 bylo uvedeno, že rozvíjení žákovy autonomie je zakotveno ve významných vzdělávacích dokumentech. Další možností výzkumu by mohlo být porovnání požadavků týkajících se rozvíjení žákovy autonomie, jak je popsáno ve vzdělávacích dokumentech, a reálné výuky a toho, jakým způsobem je autonomie rozvíjena. V publikaci je této problematice věnována kapitola 5.5, ale jedná se pouze o orientační porovnání. Mohlo by být také sledováno, zda učitelé, kteří ve výuce pracují s Evropským jazykovým portfoliem (EJP), poskytují více příležitostí k rozvíjení autonomie a jaké podoby tyto příležitosti nabývají v porovnání s učiteli, kteří EJP nepoužívají. O důležitosti EJP vzhledem k rozvíjení žákovy autonomie bylo podrobněji pojednáno v kapitole 1.3.

Pedagogické implikace a využití výsledků výzkumu

Předkládaný výzkum by mohl být svými výsledky inspirací a přínosem pro učitelskou komunitu. Výsledky výzkumu byly poskytnuty zúčastněným učitelkám, aby sloužily jako cenná zpětná vazba a podklad pro reflexi vlastní výuky.

Výsledky týkající se rozvíjení žákovy autonomie jsou relevantní pro učitele základních škol. Velká část práce je věnována prezentaci a analýze výzkumných dat a tyto pasáže (podrobněji kapitola 5.2) by mohly sloužit jako inspirace pro učitele, kteří by měli zájem o příklady rozvíjení žákovy autonomie v reálné výuce. Ačkoli se nejedná o velký vzorek vyučovacích hodin, rozvíjení žákovy autonomie zde nabývá různých podob, což by mohlo být pro učitele přínosné.

Dále jsou výsledky týkající se učitelova přesvědčení ohledně autonomie relevantní pro vysokoškolské učitele a akademiky zajišťující pregraduální vzdělávání učitelů. Bylo by efektivní na základě výzkumných zjištění formulovat návrhy, jakým způsobem ovlivňovat přesvědčení studentů učitelství. Sama jsem během vysokoškolského studia pocítila proměnu vlastního

přesvědčení o výuce anglického jazyka a věřím, že vhodně zvolenými kroky by bylo možné s přesvědčením studentů učitelství pracovat. V souvislosti s tím je důležité rozvíjet i autonomii budoucích učitelů. Camilleri (1997) porovnal výsledky výzkumu zaměřeného na učitelovo přesvědčení ohledně žákovy autonomie u dvou skupin – jedni, studenti učitelství, podstoupili kurz zaměřený na záměrnou přípravu učícího jedince (learner training) a druzí, stávající učitelé, nikoli; dospěl k závěru, že studenti učitelství byli ve větší míře nakloněni rozvíjení žákovy autonomie. Tímto způsobem by se dalo přesvědčení studentů učitelství ovlivňovat, což potvrzuje také Little (1995, s. 179), který tvrdí, že je nezbytné poskytnout budoucím učitelům dva druhy schopností. Tyto schopnosti se týkají snah rozvíjet autonomii u žáků, ale v první řadě je nutné, aby měli sami studenti učitelství zkušenost s rozvíjením vlastní autonomie učícího se jedince.

Význam provedeného výzkumu pro didaktiku cizího jazyka vyplývá z toho, že zpracovává téma v českém prostředí málo prozkoumané, aktuální a důležité z hlediska efektivity učení a přípravy žáků pro reálný život a celoživotní učení. Na základě výzkumných zjištění by mohly být vytvořeny návrhy, jak systematicky poskytovat více příležitostí k rozvíjení žákovy autonomie při výuce cizího jazyka a jakým způsobem ovlivňovat učitelovo přesvědčení. V neposlední řadě může být vytvořený výzkumný nástroj poskytnut odborné i učitelské komunitě pro zjišťování množství a podoby příležitostí k rozvíjení žákovy autonomie. V úplném závěru si dovoluji vyjádřit přesvědčení, že je důležité se této problematice věnovat, obracet pozornost k žákovi a ve školním prostředí mu poskytnout prostor pro rozvíjení učebních i komunikačních dovedností, které mu umožní kvalitnější vzdělávání a lepší orientaci ve světě technologií a rychlého šíření informací.

Seznam použité literatury

- Al-Asmari, A. (2013). Practices and Prospects of Learner Autonomy: Teachers' Perceptions. *English Language Teaching*, 6(3), 1–10.
- Balçikanlı, C. (2010). Learner Autonomy In Language Learning: Student Teachers' Beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(1), 90–103.
- Benson, P. (1995). *A Critical View of Learner Training*. *Learning Learning*, 2(2), 2–6.
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow: Longman.
- Betáková, L. (2000). The importance of using the target language in the classroom. In D. Little, L. Dam, & J. Timmer (Eds.), *Focus on Learning Rather than Teaching: Why and How?* (s. 175–191). Dublin: Trinity Coll.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445–457.
- Boekaerts, M. (2002). *Motivation to Learn: Education Practices*, Series 10. Geneva: International Academy of Education.
- Borg, M. (2001). Key Concepts in TLT: Teachers' Beliefs. *ELT Journal*, 55(2), 186–188.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81–109.
- Borg, S., & Al-Busaidi, S. (2012). Learner Autonomy: English Language Teachers' Beliefs and Practices. *ELT Research Paper*, 12–07, British Council.
- Bransford, D., Brown L., & Cocking, R. (Eds). (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. Washington D.C.: National Academy Press.
- Breen, M. P., & Mann, S. J. (1997). Shooting arrows at the sun: Perspectives on a pedagogy for autonomy. In P. Benson & P. Voller (Eds), *Autonomy and Independence in Language Learning* (s. 132–149). Harlow: Addison Wesley Longman.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: Pearson Education.
- Brychová, A. (2006). Evaluace možností a omezení při sebehodnocení cizojazyčné kompetence pomocí EJP. In V. Janíková (Ed.), *Autonomie a cizojazyčná výuka* (s. 59–70). Brno: Masarykova univerzita.

- Brychová, A., Janíková, V., & Sladkovská, K. (2012). *Evropské jazykové portfolio v praxi*. Praha: NÚV.
- Burk, D. I., & Fry, P. G. (1997). Autonomy for democracy in a primary classroom: a first year teacher's struggle. *Teaching and Teacher Education*, 13(6), 645–658.
- Camilleri, G. (Ed.) (1997). *Learner Autonomy: The Teachers' Views*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- Clark, C. M. (1988). Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teaching thinking. *Educational Researcher*, 17(2), 5–12.
- Champagne et al. (2001). The assessment of learner autonomy and language learning. In L. Dam (Ed.), *Learner Autonomy: new insights*. *Aila review* 15, (s. 45–55). Amsterdam: Association internationale de linguistique appliquée.
- Chuk, J. Y. P. (2004). *Promoting learner autonomy in the EFL classroom: the exploratory practice way*. Proceedings of the Independent Learning Conference, University of Melbourne.
- Chvátlová, M. (2017). Na cestě k rozvíjení autonomie žáka při výuce anglického jazyka. In J. Slavík, J. Stará, K. Uličná & P. Najvar, et al., *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání*, (s. 135–152). Brno: Masarykova univerzita.
- Cole, A. L. (1989, April). *Making explicit implicit theories of teaching: Starting points in preservice programs*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Cotterall, S. (1995). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System*, 23(2), 195–205.
- Crabbe, D. (2007). Learning opportunities: adding learning value to tasks. *ELT Journal*, 61(2), 117–125.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Čáp, J. & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Češková, T., & Knecht, P. (2016). Analýza problémově orientovaných výukových situací ve výuce přírodovědy. *Orbis Scholae*, 10(2), 93–115.
- Dam, L. (1995). *Learner Autonomy 3 - From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentic Language Learning Resources Ltd.
- Dam, L., & Legenhausen, L. (1996) The acquisition of vocabulary in an autonomous learning environment – the first months of beginning English. In R. Pemberton (Ed.) *Taking Control: Autonomy in Language Learning*, (s. 265–280). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Dam, L. (2000). Why focus on learning rather than teaching? From theory to practice. In D. Little, L. Dam, & J. Timmer (Eds.) *Focus on learning rather than teaching: Why and how?* (s. 18–37). Dublin: Trinity Coll.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation, a literature review. *System*, 23(2), 165–174.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. New York, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Doughty, C., & Long, M. (2003). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden: Blackwell Publishing.
- Dunne, C. (2013). Developing Learner Autonomy in Primary School Students to Improve English Literacy Levels. *Irish Teaching Journal*, 1(1). 82–99.
- Dvořáková, K. (2013). *Metodický poradník učitele cizího jazyka*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- Ellis, R. (1994). *The study of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. (1996). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- Fuchs, C., Hauck, M., & Müller-Hartmann, A. (2012). Promoting learner autonomy through multiliteracy skills development in cross-institutional exchanges. *Language Learning & Technology*, 16(3). 82–102.
- Gavora, P. (2010). Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido.
- Gholami, H., & Biria, R. (2013). Explicit strategy training and learner autonomy. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 3(5), 1048–1052.
- Gremmo, M. J., & Riley, P. (1995). Autonomy, self direction and self access. *System*, 23(2), 151–164.
- Guglielmino, L. M. (1978). Development of the self-directed learning readiness scale. (Doctoral dissertation, University of Georgia, 1977). *Abstracts International*, 38.
- Hadi, K. (2012). *Promoting Learner Autonomy in an EFL Context: Learners' Readiness and Teachers' Roles. (The Case of First Year Pupils in Secondary Education in Algeria)* (disertační práce). Abou Bekr Belkaid University Tlemcen.
- Hanušová, S. (2005). Autonomie žáka v jazykovém vyučování a cesty k ní. In V. Janíková (Ed.) *Autonomie a cizojazyčná výuka*. Brno: Masarykova univerzita.
- Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hladík, J. & Vávrová, S. (2011). *Mechanismy fungování rozvoje autoregulace učení studentů*. Praha: Hnutí R.
- Ho, J., & Crookall, D. (1995). Breaking with Chinese cultural traditions: learner autonomy in English language teaching. *System*, 23(2). 235–243.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: OUP.
- Holúbeková, A. (2006). Začleňovanie prvkov autonómie učiaceho sa do cudzojazyčnej výučby. In V. Janíková (Ed.) *Autonomie a cizojazyčná výuka*, (s. 116–123). Brno: Masarykova univerzita.

- Horwitz, E. K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In A. L. Wenden & J. Rubin (Eds.). *Learner Strategies in Language Learning*. (s. 113–133). London: Prentice Hall.
- Hnilica, K. (1992). Kognitivní a metakognitivní strategie autoregulovaného učení. *Pedagogika*, 42(4), 477–485.
- Hovofáková, I. (2017). *Strategie učení se cizímu jazyku u nevidomých studentů anglického jazyka jako cizího jazyka*, (disertační práce). Brno: PdF MU.
- Hrbáčková, K., & Švec, V. (2005). The Impact of Metacognitive Strategies on Reading Comprehension in an Early Literacy. Workshop. *The New Educational Review*, (1), 69–78.
- Hrbáčková, K. (2010). *Kognitivní a nonkognitivní komponenty procesu autoregulace učení žáků* (disertační práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Hrozková, I. (2013). *Strategie učení se angličtině jako cizímu jazyku u žáků 1. stupně základní školy*, (disertační práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Hudecová, D. (2004). Revize Bloomovy taxonomie učebních cílů. *Pedagogika*, 3, 74–283.
- Hughes, P. (2003). *Autonomous learning zones*. Paper presented to 10th European Conference for Research on Learning and Instruction. Padova, Italy.
- Janík, T. (2003). Subjektivní teorie učitelů a možnosti jejich výzkumu. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání: 11. výroční mezinárodní konference ČAPV: Sborník referátů*. Brno: PdF MU, 2003.
- Janík, T., et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janík, T., & Najvar, P. (2008). Videostudie ve výzkumu vyučování a učení. *Orbis scholae*, 2(1), 7–28.
- Janíková, V. (2005). *Autonomie v procesu vyučování a učení se cizímu jazyku*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janíková, V. (2006). *Autonomie a cizojazyčná výuka: autonomie v teorii, edukační praxi a lingvodidaktickém výzkumu: sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janíková, V. (2007). *Autonomní učení a lexikální strategie při osvojování cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janíková, V. (2008). *Učíme se učit cizí jazyky*. Brno: Masarykova Univerzita
- Janíková, V., & Vlčková, K. (2006). Organizační formy výuky a učivo v cizojazyčné výuce z hlediska autonomního učení. Pilotní výzkum. In V. Janíková (Ed.). *Autonomie a cizojazyčná výuka* (s. 124–148), Brno: Masarykova univerzita.
- Jing, H. (2006). Fostering learner autonomy within constraints: Negotiation and mediation in an atmosphere of collegiality. *Prospect*, 21(3), 38–57.
- Joshi, K. R. (2011). Learner Perceptions and Teacher Beliefs about Learner Autonomy in Language Learning. *Journal of NELTA*, 16(1-2), 13–29.

- Kalaja, P. (2003). Research on students' beliefs about SLA within a discursive approach. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA*, (s. 87–108). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Kashefian-Naeeni, S., & Riazi A. M. (2011). Beliefs and Autonomy: A Case of Iranian Students. *European Journal of Social Sciences*, 20(3), 425–430.
- Kirschner, A. P., & Merriënboer, J. J. G. (2013). Do Learners Really Know Best? Urban Legends in Education. *Educational Psychologist*, 48(3), 169 – 183.
- Knecht, P. (2014). Příležitosti k učení: odlišná/různá pojetí konceptu a jeho výzkumné využití. *Pedagogická orientace*, 24(2), 163–184.
- Kocak, A. (2003). *A Study on Learners' Readiness for Autonomous Learning of English as a Foreign Language* (diplomová práce), Ankara: Middle East Technical University.
- Kohonen, V. (2006). Student Autonomy and the European Language Portfolio: Evaluating the Finnish Pilot Project (1998–2001). In L. Bobb Wolf & J. L. Batista (Eds.) *The Canarian conference on developing autonomy in the classroom: each piece of the puzzle enriches us all*.
- Koubek, P., & Janík, T. (2015). Výzkumy subjektivních teorií učitelů v kontextu profesního rozvoje: přehledová studie. *Studia paedagogica*, 20(3), s. 47–67.
- Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD.
- Kulič, V. (1992). *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia.
- Kumaravadivelu, B. (2008). *Understanding language teaching, from method to post-method*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Lai, J. (2001). Towards an analytic approach to assessing learner autonomy. In L. Dam (Ed.), *Learner Autonomy: new insights*. *Aila review* 15, (s. 34–44). Amsterdam: Association internationale de linguistique appliquée.
- Legenhausen, L. (2000). Focus on learning rather than teaching – with what results? In D. Little, L. Dam, & J. Timmer (Eds.) *Focus on learning rather than teaching: Why and how?* (s. 38–56). Dublin: Trinity Coll.
- Legenhausen, L. (2011). The Place of Grammar in an Autonomous Classroom: Issues and research results. In D. Gardner (Ed.), *Fostering Autonomy in Language Learning* (s. 27–38). Gaziantep: Zirve University.
- Lier, Leo van (1996). *Interaction in the Language Curriculum*. London: Longman.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems v. 1*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175–182.
- Little, D. (2000). Why focus on learning rather than teaching? In D. Little, L. Dam, & J. Timmer (Eds.), *Focus on Learning Rather than Teaching: Why and How?* (s. 3–17). Dublin: Trinity Coll.

- Little, D. (2007). Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14–29.
- Littlewood, W. (1992). *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: CAU.
- Littlewood, W. T. (1996). Autonomy: An anatomy and a framework. *System*, 24(4), 427–435.
- Lojová, G. (2005). *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov, niektoré psychologické aspekty učenia sa a vyučovania cudzích jazykov*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Lokajíčková, V. (2014). Metakognice – vymezení pojmu a jeho uchopení v kontextu výuky. *Pedagogika*, 3, 287–306.
- Mareš, J., Man, F., & Prokešová, L. (1996). Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti. *Pedagogika*, 5, 5–17.
- Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., & Švec, V. (1996) *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Mareš, J. (1998). *Slyly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Mareš, J., & Mareš, J. (2014). Autonomie dospívajícího jedince: složitý proces, nejistý výsledek. *Pedagogika*, 64(1), 81–98.
- McDonell, L. M. (1995). Opportunity to learn as a research concept and a policy instrument. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(3), 305–322.
- Moskowitz, G. (1978). *Caring and Sharing in the Foreign Language Class*. Rowley, MA: Newbury House.
- Najvar, P., et al. (2011). *Videostudie v pedagogickém výzkumu*. Brno: Paido.
- Nakata, Y. (2011). Teachers' readiness for promoting learner autonomy: A study of Japanese EFL high school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 900–910.
- Nematipour, M. (2012). A study of Iranian EFL learners' autonomy level and its relationship with learning style. *Sciedu Press*, 1(1), 126–136.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317–328.
- Neveling, Ch. (2004). *Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*. Tübingen: Narr.
- Nonkukhetkhong, K., Baldauf, R. B., & Moni, K. (2006). *Learner Centeredness in Teaching English as a Foreign Language*. Paper presented at 26 Thai TESOL International Conference, Chiang Mai, Thailand, January 2016.
- Nunan, D. (1996). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In P. Benson, & P. Voller (Eds.). *Autonomy and Independence in Language Learning* (s. 192–203), Harlow: Longman.
- Nunan, D. (2003). Nine steps to learner autonomy. *Symposium 2003*, 193–204.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury house.

- Oxford, R. (2003). Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. In D. Palfreyman & R. C. Smith (Eds.) *Learner Autonomy across Cultures: Language Education Perspectives* (s. 75–91). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307–332.
- Pasch, M. (1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál.
- Peters, O. (1997): *Didaktik des Fernstudiums. Erfahrungen und Diskussionsstand in nationaler und internationaler Sicht*. Neuwied; Kristel; Berlin: Luchterhand.
- Pintrich, P. R. (1990). Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (s. 826–857). New York: Macmillan.
- Příšová, M., et al. (2013). *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál.
- Reinders, H., & Lazaro, N. (2011). Beliefs, identity and motivation in implementing autonomy: The teachers' perspective. In G. Murray, X. Gao, & T. Lamb (Eds.), *Identity, motivation, and autonomy in language learning* (s. 125–142). Bristol: Multilingual Matters.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. J. Butter & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (s. 102–119). New York: Macmillan.
- Rogers, C. R., & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn*. Upper Saddle River: Prentice-Hall.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rommetveit, R. (1988). On human beings, computers and representational-computational versus hermeneutic-dialogical approaches to human condition and communication. In H. Sinding-Larden (Ed.), *Artificial intelligence and language. Old questions in a new key* (s. 47–76). Oslo: Tano.
- Rubin, J. (1975). What the „good language learner“ can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41–51.
- Rungwaraphong, P. (2012). Student readiness for learner autonomy: case study at a university in Thailand. *Asian Journal on Education and Learning*, 3(2), 28–40.
- RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2013). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Scharle, A., & Szabó, A. (2000). *Learner autonomy: a guide to developing learner responsibility*. New York: Cambridge University Press.

Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. In W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker, *Proceedings of CLASIC 2010* (s. 721–737). Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies.

Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching. A guidebook for English language teachers*. Oxford: The Bath Press.

Sert, N. (2006). EFL student teachers' learning autonomy. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 8(2), 180–201.

Sim, M. S. (2007). Beliefs and autonomy: encouraging more responsible learning. *Novitas-ROYAL*, 1(2), 112–136.

Skehan, P. (1989). *Individual differences in second-language learning*. London: Arnold.

Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska nové metody pro praxi*. Praha: Portál.

Smith, R. C. (2000). Starting with ourselves: teacher-learner autonomy in language learning. In B. Sinclair, et al. (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (s. 89–99). London: Longman.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme (2002). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M., & Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97–110.

Stern, H. H. (1975). What Can We Learn from the Good Language Learner? *Canadian Modern Language Review*, 31(4), 304–318.

Stodolová, M. (2013). *Learner Beliefs about English Language Learning as an Important Aspect of a Learner-centred Approach* (diplomová práce). Brno: PdF MU.

Straková, J., Spilková, V., Friedlaenderová, H., Hanzák, T., & Simonová, J. (2014). Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. *Pedagogika*, 65(1), 34–65.

Stuchlíková, I. (2005). Implicitní znalosti a intuitivní pojetí v pedagogické praxi. In V. Švec (Ed.), *Od implicitních teorií výuky k implicitním teoretickým znalostem*. Brno: Paido.

Stuchlíková, I. (2006). Role implicitních procesů při utváření profesní identity budoucích učitelů. *Pedagogika*, 56(1), 31–44.

Švec, V. (2003). Implicitní pedagogické znalosti – východiska a možnosti jejich zkoumání. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání: 11. výroční mezinárodní konference ČAPV : Sborník referátů*. Brno: PdF MU, 2003.

Švec, V. (Ed.). (2014). *Znalostní báze učitelství*. Brno: Masarykova univerzita.

Šedřová, K., & Švaříček, R., et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

- Tassinari, M. G. (2012). Evaluating learner autonomy: a dynamic model with descriptors. *SiSAL Journal*, 3(1), 24–40.
- Turloiu, A., & Stefánsdóttir, I. S. (2011). *Learner autonomy: Theoretical and practical information for language teachers*. Háskóli Íslands.
- Tudor, I. (1996). *Learner-centredness as language education*. Cambridge: CAU.
- Tůma, F. (2014). Dialogismus a výzkum interakce ve třídě: přehledová studie (1990-2012). *Pedagogika*, 64(2), 177–199.
- Vlčková, K. (2005). *Strategie učení cizímu jazyku* (disertační práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Vlčková, K. (2007). *Strategie učení cizímu jazyku: výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivita na gymnáziích*. Brno: Paido.
- Vlčková, K. et al. (2014). Žákovské strategie při učení se cizímu jazyku a jejich vztah k úspěšnosti. Brno: Masarykova univerzita.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wei, CH. (2008). Developing learner autonomy through metacognitive awareness training in ELT. *CELEA Journal*, 31(4), 110–120.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centred teaching: Five key changes to teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Weinert, F. E. (1996). Für und Wieder die “neuen Lerntheorien” als Grundlagen pädagogisch-psychologischer Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 10(1), 1–12.
- Wenden, A., & Rubin, J. (Eds.) (1987). *Learner strategies in language learning*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- Wenden, A. L. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Wenden, A. (1995). Learner training in context: a knowledge-based approach. *System*, 23(2), 183–194.
- White, C. (1995). Autonomy and strategy use in distance foreign language learning: research findings. *System*, 23(2), 207–221.
- White, C. (1999). Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners. *System*, 27, 443–457.
- Wright, T. (1987). *Roles of teachers and learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Xu, L. (2012). The role of teachers’ beliefs in the language teaching-learning process. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1397–1402.
- Yang, N. (1998). Exploring a new role for teachers: promoting learner autonomy. *System* 26, 127–135.
- Zheng, H. (2009). A review of research on EFL pre-service teachers’ beliefs and practices. *Journal of Cambridge Studies* 4(1), 73–81.

Seznam obrázků

| | |
|---|-----|
| Obrázek 1: Hlavní složky autonomie žáků ve výuce cizích jazyků | 21 |
| Obrázek 2: Model AAA dle van Liera (1996) – růst jazykové zdatnosti | 38 |
| Obrázek 3: Grafické znázornění vlastního pojetí žákovy autonomie | 49 |
| Obrázek 4: Design výzkumu | 64 |
| Obrázek 5: Procentuální zastoupení jednotlivých příležitostí | 102 |

Seznam tabulek

| | | |
|-------------|--|-----|
| Tabulka 1: | Obsahové vymezení povahy vyučovací hodiny | 69 |
| Tabulka 2: | Povaha hodiny z hlediska rozvíjení klíčových aspektů autonomie | 69 |
| Tabulka 3: | Profil učitelky Šárky | 78 |
| Tabulka 4: | Profil učitelky Lucie | 79 |
| Tabulka 5: | Profil učitelky Simony | 81 |
| Tabulka 6: | Profil učitelky Kamily | 82 |
| Tabulka 7: | Profil učitelky Martiny | 84 |
| Tabulka 8: | Subjektivní chápání autonomie žáka | 86 |
| Tabulka 9: | Subjektivně vnímaná role učitele ve výuce | 89 |
| Tabulka 10: | Příležitosti k rozvíjení autonomie žáka poskytované běžně při výuce | 90 |
| Tabulka 11: | Uvědomované příležitosti k rozvíjení žákovy autonomie v pozorované výuce | 92 |
| Tabulka 12: | Proměnné ovlivňující rozvíjení žákovy autonomie | 94 |
| Tabulka 13: | Množství příležitostí poskytnutých k rozvíjení žákovy autonomie | 100 |
| Tabulka 14: | Ukázka rozčlenění vyučovací hodiny na výukové situace (VS) | 107 |
| Tabulka 15: | Deset vybraných situací rozvíjejících žákovu autonomii | 109 |
| Tabulka 16: | Učitelka Šárka, údaje o 1. vyučovací hodině a 3. výukové situaci | 113 |
| Tabulka 17: | Učitelka Šárka, údaje o 2. vyučovací hodině a 3. výukové situaci | 115 |
| Tabulka 18: | Učitelka Lucie, údaje o 3. vyučovací hodině a 1. výukové situaci | 117 |

| | | |
|-------------|--|-----|
| Tabulka 19: | Učitelka Simona, údaje o 3. vyučovací hodině a 5. výukové situaci | 119 |
| Tabulka 20: | Učitelka Kamila, údaje o 1. vyučovací hodině a 3. výukové situaci | 121 |
| Tabulka 21: | Učitelka Martina, údaje o 1. vyučovací hodině a 3. a 5. výukové situaci | 123 |
| Tabulka 22: | Učitelka Martina, údaje o 2. vyučovací hodině a 3. a 4. výukové situaci | 128 |
| Tabulka 23: | Učitelka Martina, údaje o 3. vyučovací hodině a 2. výukové situaci | 132 |
| Tabulka 24: | Vyhodnocení 1. vyučovací hodiny učitelky Simony – základní údaje | 138 |
| Tabulka 25: | Vyhodnocení 1. vyučovací hodiny učitelky Simony – výukové situace a příležitosti, které se v nich objevily | 139 |
| Tabulka 26: | Přehled všech vyučovacích hodin a jejich povah z hlediska rozvíjení žákovy autonomie | 142 |
| Tabulka 27: | Povaha 2. vyučovací hodiny učitelky Simony a zastoupení klíčových kategorií | 143 |
| Tabulka 28: | Povaha 3. vyučovací hodiny učitelky Simony a zastoupení klíčových kategorií | 144 |
| Tabulka 29: | Povaha 1. vyučovací hodiny učitelky Kamily a zastoupení klíčových kategorií | 145 |
| Tabulka 30: | Povaha 2. vyučovací hodiny učitelky Kamily a zastoupení klíčových kategorií | 146 |
| Tabulka 31: | Povaha 3. vyučovací hodiny učitelky Kamily a zastoupení klíčových kategorií | 148 |
| Tabulka 32: | Povaha 1. vyučovací hodiny učitelky Lucie a zastoupení klíčových kategorií | 149 |
| Tabulka 33: | Povaha 2. vyučovací hodiny učitelky Lucie a zastoupení klíčových kategorií | 150 |
| Tabulka 34: | Povaha 3. vyučovací hodiny učitelky Lucie a zastoupení klíčových kategorií | 151 |
| Tabulka 35: | Povaha 1. vyučovací hodiny učitelky Šárky a zastoupení klíčových kategorií | 153 |

| | | |
|-------------|--|-----|
| Tabulka 36: | Povaha 2. vyučovací hodiny učitelky Šárky a zastoupení klíčových kategorií | 154 |
| Tabulka 37: | Povaha 3. vyučovací hodiny učitelky Šárky a zastoupení klíčových kategorií | 155 |
| Tabulka 38: | Povaha 1. vyučovací hodiny učitelky Marty a zastoupení klíčových kategorií | 157 |
| Tabulka 39: | Povaha 2. vyučovací hodiny učitelky Marty a zastoupení klíčových kategorií | 158 |
| Tabulka 40: | Povaha 3. vyučovací hodiny učitelky Marty a zastoupení klíčových kategorií | 159 |
| Tabulka 41: | Aspekty autonomie a přehled příležitostí k jejímu rozvíjení | 201 |
| Tabulka 42: | Učební strategie: příležitosti a jejich obsahové vymezení | 203 |
| Tabulka 43: | Metakognice: příležitosti a jejich obsahové vymezení | 204 |
| Tabulka 44: | Žákova volba: příležitosti a jejich obsahové vymezení | 206 |
| Tabulka 45: | Žákova zodpovědnost: příležitosti a jejich obsahové vymezení | 206 |
| Tabulka 46: | Motivace: příležitosti a jejich obsahové vymezení | 207 |
| Tabulka 47: | Žákova spoluúčast na podobě výuky: příležitosti a jejich obsahové vymezení | 207 |
| Tabulka 48: | Konstruování znalostí a řečových dovedností: příležitosti a jejich obsahové vymezení | 208 |
| Tabulka 49: | Jazykové povědomí v angličtině: příležitosti a jejich obsahové vymezení | 208 |

Seznam zkratk

| | |
|--------|--|
| AJ | Anglický jazyk |
| ČJ | Český jazyk |
| DÚ | Domácí úkol |
| EJP | Evropské jazykové portfolio |
| OUP | Oxford University Press |
| PČ | Předpřítomný čas |
| PL | Pracovní list |
| RVP ZV | Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání |
| ŠVP | Školní vzdělávací program |
| VS | Výuková situace |
| UČ. | Učitelka |
| ZŠ | Základní škola |

Summary

The present publication deals with developing learner autonomy in English lessons in two ways. Firstly, it focuses on teacher beliefs about learner autonomy and then it is concerned with the opportunities to develop learner autonomy. The research aims to identify and describe opportunities provided by teachers, to find out in which learning situations learner autonomy is developed, to evaluate the nature of the observed lessons with respect to learner autonomy and to identify teacher beliefs about learner autonomy and its development. Learner autonomy belongs to current topics discussed in foreign language teaching, it is a part of modern teaching methods and approaches as well as a part of the Framework Educational Programme for Basic Education.

The text is divided into two parts, a theoretical and an empirical part. The theoretical part includes two chapters. In the first chapter, theoretical background and main concepts are explained. These concepts cover learner autonomy, opportunities to learn/to develop learner autonomy and teacher beliefs. This chapter also includes the description of the definition of learner autonomy that was created for the purposes of the doctoral research. In the second chapter there is an overview of research conducted in this area and relevant studies from the Czech context and from abroad are introduced here.

The empirical part begins with the description of research methodology that contains the presentation of research aims and questions, research sample, methods of data collection and data analysis. Also the research instruments, which were created during the preparatory phase, and their validity and reliability are discussed here. The research encompasses two types of research investigations and it is based on mixed method research design. Firstly, the English lessons in 8th and 9th grades were recorded and then the interviews with teachers, whose teaching was recorded, were conducted. Overall, I gathered data from 15 lessons and 5 interviews. Firstly, the interviews were analysed since understanding teacher beliefs can help perceive the observed lessons better. The lessons were analysed through a categorical system.

Other chapters of the empirical part include the presentation of data analysis, the summary and interpretation of research findings and answering the research questions.

Concerning teacher beliefs about learner autonomy, it was revealed that subjective understanding of learner autonomy differed among the teachers and it included mainly the ability to learn. The teachers saw their role in their lessons on a scale from very teacher-centred and dominant to a more learner-centred role as a facilitator, advisor and manager. The teachers were aware of the importance of learner autonomy but still they mentioned a lot of obstacles hindering its development in their lessons. The research findings proved that some of the teacher fears concerning the fact that developing learner autonomy is time-demanding were unfounded. The results of the second research investigation pointed out that learner autonomy can be developed in a number of different ways. Furthermore, it was proved that the amount of provided opportunities does not play such an important role as e.g. a particular realization of an opportunity and/or exploiting its potential. It was revealed that the majority of the observed opportunities were rather superficial and that the shared responsibility with pupils did not influence any crucial areas. Furthermore, 10 learning situations were presented here in order to demonstrate how developing learner autonomy can look like. The nature of every lesson was evaluated and it was revealed that the nature of 8 lessons was perceived as developing some aspects of autonomy, 6 lessons were seen as not developing learner autonomy to its full potential and 1 lesson failed to develop autonomy. On the basis of these findings, teacher beliefs were compared with the teacher behaviour during the lessons.

In the conclusion, research findings are summarized, the limits of the research are discussed and there are also some proposals for further research and pedagogical implications.

Přílohy

Příloha 1: Kategoriální systém pro pozorování příležitostí k rozvíjení autonomie žáka

Tabulka 41: Aspekty autonomie a přehled příležitostí k jejímu rozvíjení

| Kategorie/aspekty autonomie žáka | Příležitosti (ŽÁK má příležitost / UČITEL poskytuje příležitost) |
|----------------------------------|---|
| 1. UČEBNÍ STRATEGIE | 1.1 rozvíjení učebních strategií <ul style="list-style-type: none"> ● paměťové ● kognitivní ● kompenzační ● afektivní ● sociální 1.2 využívání již osvojených učebních strategií |
| 2. METAKOGNICE | ŘÍZENÍ UČENÍ 2.1 přemýšlení o učení 2.2 plánování učení 2.3 monitorování pokroku 2.4 kontrolování učení 2.5 reflektování učení 2.6 hodnocení vlastního učení 2.7 hodnocení učení spolužáků INDIVIDUÁLNÍ ROZDÍLY ŽÁKA 2.8 poznávání/uvědomování si individuálních rozdílů: <ul style="list-style-type: none"> ● potřeby ● preference ● silné a slabé stránky ● přesvědčení ● postoje 2.9 respektování individuálních rozdílů MIMOŠKOLNÍ ČINNOST 2.10 rady a návody pro rozvíjení autonomie mimo kontext školní třídy 2.11 aktivity, které žáci dělají mimo školní třídu UČEBNÍ ÚLOHY 2.12 zvyšování povědomí o povaze a typech učebních úloh a pracovních postupů |

| | |
|--|--|
| ŽÁKOVA VOLBA | 3.1 partner 3.2 uspořádání třídy 3.3 učební materiály 3.4 témata, učivo 3.5 učební postupy 3.6 tempo práce 3.7 způsob hodnocení 3.8 domácí úkoly |
| ŽÁKOVA ZODPOVĚDNOST | 4.1 vlastní rozhodnutí 4.2 učení 4.3 plnění úkolů |
| MOTIVACE | 5.1 smysluplnost učiva 5.2 zájem o jazyk a učení 5.3 podpora žákova sebepojetí 5.4 podpora žákovy aspirace |
| ŽÁKOVA SPOLUÚČAST NA PODOBĚ VÝUKY | 6.1 učební materiály 6.2 aktivity 6.3 úlohy 6.4 pravidla |
| KONSTRUOVÁNÍ ZNALOSTÍ A ŘEČOVÝCH DOVEDNOSTÍ | 7.1 samostatná práce s učebními materiály 7.2 vlastní vyvozování pravidel |
| JAZYKOVÉ POVĚDOMÍ V ANG- LIČTINĚ | 8.1 práce s chybou 8.2 vnímání shod a rozdílů s mateřštinou 8.3 všímání si jazykových struktur (exposure to input) 8.4 návaznost na existující znalosti a dovednosti |
| JINÉ | 9.1 příležitosti vytvořené žáky samotnými 9.2 ostatní |

Příloha 2: Obsahové vymezení příležitostí – manuál pro kódo- vatele

Tabulka 42: Učební strategie: příležitosti a jejich obsahové vymezení

| Příležitosti | Indikátor příležitosti |
|---|--|
| 1.1 Rozvíjení učebních strategií | Učitel poskytuje žákům rady, návody a praktické ukázky různých učebních strategií. <i>Žáci samostatně poznávají učební strategie.</i> |
| paměťové | Návody a rady, jak si efektivně osvojovat slovní zásobu a gramatiku, jak ukládat a vyvolávat informace z paměti. |
| kognitivní | Návody a rady, jak pracovat s textem, se slovníkem, encyklopedií a dalšími referenčními materiály, jak vypracovávat souhrny a přehledy učiva, jak si organizovat poznámky. |
| kompenzační | Žáci jsou vedeni k překonávání jazykového deficitu při komunikaci v cizím jazyce pomocí odhadování významů, využívání neverbální komunikace, opisu, vyhledávání pomoci u partnera. |
| afektivní | Učitel se snaží snížit obavy žáků pomocí relaxačních technik a humoru. Učitel vybízí žáky k rozumnému riskování a pozitivnímu přístupu k učení. Učitel se ptá na pocity žáků při učení se cizímu jazyku v různých situacích. |
| sociální | Učitel vybízí žáky, aby se nebáli klást otázky, aby spolupracovali se spolužáky a aby se učili tolerovat jiné způsoby myšlení a vnímání. |
| 1.2 Využívání osvojených učebních strategií | <i>Žáci jsou vybízeni k výběru vhodné učební strategie.</i> <i>Žáci mají příležitost aplikovat osvojené učební strategie při svém učebním procesu.</i> |

Pozn.: převzato od Oxfordové (1990) a upraveno.

Tabulka 43: Metakognice: příležitosti a jejich obsahové vymezení

| Příležitosti | Indikátor příležitosti |
|----------------------------------|---|
| 2.1 přemýšlení o učení | <p>Učitel podporuje žáka, aby si uvědomoval vlastní proces učení se a přemýšlel o něm (<i>Co se chci naučit a proč?</i>).</p> <p>Žáci jsou vybízeni k soustředění se a soustavnému učení.</p> |
| 2.2 plánování učení | <p>Učitel seznamuje žáky s plánem na vyučovací hodinu.</p> <p>Žák organizuje a uspořádává své učení (<i>Jak efektivně postupovat, jaké zvolit postupy</i>).</p> <p>Žák si rozvrhne čas na řešení jednotlivých učebních úloh.</p> <p>Žák si stanovuje cíle a dílčí úkoly (<i>krátkodobé i dlouhodobé</i>) (<i>Čeho chci dosáhnout?</i>).</p> |
| 2.3 monitorování učení a pokroku | <p>Žák sleduje, zda zvolil správné učební postupy a jestli učení rozumí (<i>Postupuji vhodným způsobem?</i>).</p> <p>Žák průběžně sleduje pokrok, který udělal za určité časové období (<i>Čeho jsem zatím dosáhl?</i>).</p> <p>Učitel se zajímá o žákovy pocity týkající se jeho pokroku v jazyce.</p> |
| 2.4 kontrolování výsledků učení | <p>Žák kontroluje výsledky svého učení (<i>Jak se mi daná úloha povedla, co jsem se naučil?</i>).</p> <p>Žák je vybízen k viditelné kontrole svých výsledků (např. barevné označení chyb).</p> |
| 2.5 reflektování učení | <p>Žák je vybízen, aby reflektoval vlastní prožitou zkušenost, aby zvážil kladné a záporné prožitky, aby se zamyslel nad použitými postupy, postojí (<i>S čím jsem spokojený, co bych příště změnil?</i>).</p> |
| 2.6 hodnocení vlastního učení | <p>Žák sám hodnotí průběh či výsledky vlastního učení, např. formou známky, smajlíku, ústně, slovně (<i>Čeho jsem dosáhl? Jaký je výsledek? V čem jsem lepší?</i>).</p> |
| 2.7 hodnocení učení spolužáků | <p>Žák hodnotí učení svých spolužáků, např. formou známky, smajlíku, ústně, slovně.</p> <p>Žák je vybízen, aby přemýšlel o přednostech a nedostatcích učení spolužáků, aby byl schopný poskytnout přínosnou kritiku a aby toleroval jiné názory.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>2.8 poznávání/uvědomování si individuálních rozdílů:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● potřeby ● preference ● silné a slabé stránky ● přesvědčení ● postoje | <p><i>Žáci jsou vybízení poznávat a uvědomovat si vlastní individuální rozdíly formou: diskuze (Proč se jazyk učím, co mi ne/jde, v čem jsem dobrý, co bych měl zlepšit, co mě ne/baví, jak je jazyk pro mě důležitý, jak bych se měl učit), dotazníku (např. pro zjišťování přesvědčení – BALLI (Horwitz, 1987), učebních stylů – LSS (Oxford, 1990) písemné úvahy.</i></p> |
| <p>2.9 respektování individuálních rozdílů</p> | <p>Učitel vědomě pracuje s individuálními rozdíly žáků (individualizace výuky). Učitel zadává učební úlohy s ohledem na individuální rozdíly mezi žáky. Učitel dává žákům prostor pro individuální tempo práce.</p> |
| <p>2.10 rady a návody pro rozvíjení autonomie mimo kontext školní třídy</p> | <p>Učitel poskytuje v rámci výkladu/diskuze rady a návody týkající se rozvíjení autonomie mimo kontext školy, podporuje samostudium a podněcuje zájem o celoživotní učení.</p> |
| <p>2.11 aktivity v cizím jazyce, které žáci dělají mimo školní třídu</p> | <p>Učitel se žáky diskutuje o možných aktivitách, které žáci mohou činit mimo školu s cílem zlepšovat cílový cizí jazyk a jeho úroveň.</p> |
| <p>2.12 zvyšování povědomí o povaze a typech učebních úloh a pracovních postupů</p> | <p>Učitel se žáky diskutuje o různých typech, požadavcích, povaze a náročnosti úloh a postupů řešení.</p> |

Tabulka 44: Žákova volba: příležitosti a jejich obsahové vymezení

| Příležitosti | Indikátor příležitosti |
|--------------------------|--|
| 3.1 partner | Žák má příležitost zvolit si partnera/y pro realizaci zadané učební úlohy / pro spolupráci. |
| 3.2 uspořádání třídy | Žák má příležitost rozhodnout se, jakým způsobem bude třída uspořádána. Žák má příležitost zvolit si místo, kde se bude učit. |
| 3.3 učební materiály | Žák má k dispozici různé učební materiály a má příležitost vybrat si vhodný učební materiál dle vlastního uvážení. Žák obstarává vlastní učební materiály mimo kontext školy. |
| 3.4 témata, učivo, úloha | Žák má příležitost vybrat si mezi tématy učiva. Žák si může určit pořadí jednotlivých témat. Žák si může vybrat svou roli (např. při rolové hře, při čtení příběhu). |
| 3.5 učební postupy | Žák má příležitost vybrat si svůj vlastní učební postup. |
| 3.6 tempo práce | Žák má příležitost rozhodnout se, kolik času bude potřebovat na jednotlivé aktivity a jaké bude tempo jeho práce. |
| 3.7 způsob hodnocení | Žák má příležitost zvolit si, jakým způsobem bude hodnotit své učení a jeho výsledky, příp. jak má hodnotit učitel (slovně, písemně, známkou). |
| 3.8 domácí úkoly | Žák má příležitost vybrat si domácí úkol (např. z nabízených možností). |

Tabulka 45: Žákova zodpovědnost: příležitosti a jejich obsahové vymezení

| Příležitosti | Indikátor příležitosti |
|------------------------|---|
| 4.1 vlastní rozhodnutí | Učitel explicitně zvyšuje žákovo povědomí o jeho zodpovědnosti a snaží se přenést zodpovědnost na žáka. Učitel slovně poukazuje na žákovu zodpovědnost za vlastní rozhodnutí a volbu a upozorňuje na možné následky. |
| 4.2 učení | Učitel upozorňuje na žákovu zodpovědnost za skutečněné učení a chování. Učitel se spoléhá na žáky a prokazuje jim důvěru při procesu učení se. |
| 4.3 plnění úkolů | Učitel přenáší na žáky zodpovědnost za splnění úkolu (doma či ve škole). Učitel žákům poskytne příležitost domluvit se na datu odevzdání úkolu. |

Tabulka 46: Motivace: příležitosti a jejich obsahové vymezení

| Příležitosti | Indikátor příležitosti |
|---------------------------------------|---|
| 5.1 smysluplnost a relevantnost učiva | Učitel se žáků ptá na důvody, proč je pro ně dané učivo užitečné a proč by se ho měli učit. Učitel zvyšuje povědomí žáků o přínosu učiva a snaží se je tím motivovat k učení. Učitel přesvědčuje žáky o tom, jak je učivo využitelné v běžném životě. |
| 5.2 zájem o jazyk a učení | Učitel se snaží zjistit, která témata žáky zajímají. Učitel se snaží zjistit, co žáky motivuje k učení. Učitel se snaží žáky motivovat a podnítit jejich zvědavost, která vede k většímu zájmu o učení. |
| 5.3 podpora žákova sebepojetí | Učitel podporuje žákovu sebedůvěru a pozitivní sebepojetí tím, že projevuje uznání nad žákovou prací a úsilím, zaměřuje se na žákovy úspěchy. Učitel prokazuje zájem o názory žáků a podporuje jejich samostatné vyjadřování. |
| 5.4 podpora žákovy aspirace | Učitel se zajímá o přání a touhy žáků týkající se jejich jazykového růstu, podporuje odhodlání a snahy žáků a motivuje je k dalšímu učení. |

Tabulka 47: Žákova spoluúčast na podobě výuky: příležitosti a jejich obsahové vymezení

| Příležitosti | Indikátor příležitosti |
|----------------------|---|
| 6.1 učební materiály | Žák má příležitost podílet se na tvorbě učebních materiálů – např. přehledy učiva, postery, cvičení a pracovní listy, prezentace. |
| 6.2 aktivity | Žák má příležitost vést aktivitu v hodině. Žák přebírá roli učitele – organizuje činnosti v hodině. |
| 6.3 úlohy | Žák vytváří sám či ve skupině učební úlohy pro ostatní. |
| 6.4 pravidla | Žák se podílí na tvorbě pravidel chování a jednání ve třídě při různých typech činností. |

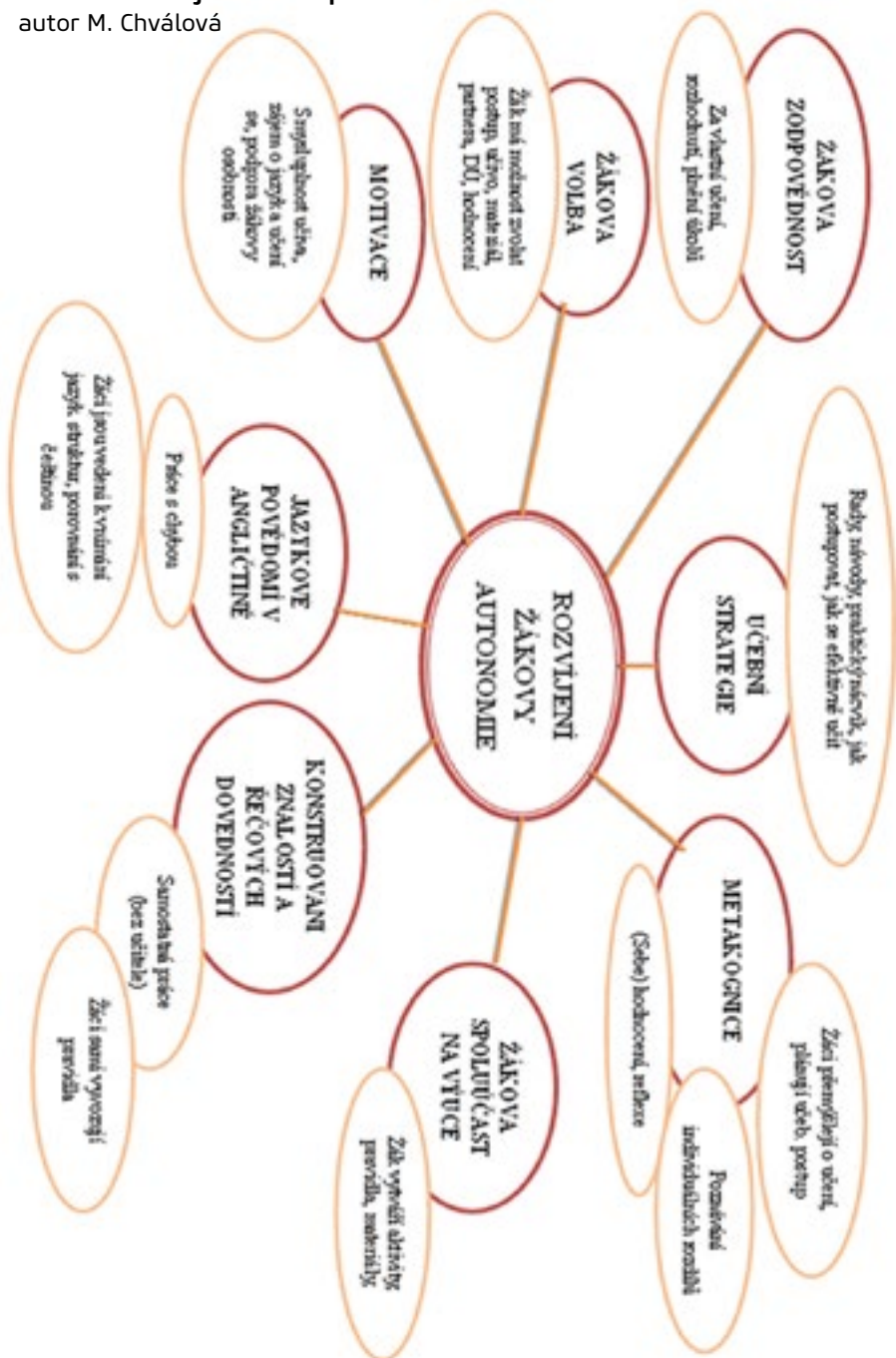
Tabulka 48: Konstruování znalostí a řečových dovedností: příležitosti a jejich obsahové vymezení

| Příležitosti | Indikátor příležitosti |
|---|---|
| 7.1 samostatná práce s učebními materiály | Žáci jsou vyzváni k tomu, aby samostatně (tzn. individuálně, ve dvojici či skupině, bez dohledu učitele) a aktivně pracovali s učebními materiály a osvojovali si nové znalosti a dovednosti vlastním úsilím (tedy konstruování znalostí, ne pasivní příjem od učitele). Žák vyhledává, sděluje, sdílí a porovnává znalosti. |
| 7.2 vlastní vyvozování pravidel | Žáci mají na základě předložených příkladů, ukázek či informací v učebních materiálech vyvodit pravidla – induktivní postup. |

Tabulka 49: Jazykové povědomí v angličtině: příležitosti a jejich obsahové vymezení

| Příležitosti | Indikátor příležitosti |
|--|--|
| 8.1 práce s chybou | Učitel vede žáky k pochopení, že chyba není špatná, ale že se jedná o východisko pro lepší pochopení učiva. Učitel vybízí žáky, aby sami objevili a opravili chybu. Učitel využívá chyb žáků, aby zvýšil jejich povědomí o jazyku (<i>Proč se chyba objevila a v čem, jak ovlivňuje průběh učení se?</i>). |
| 8.2 vnímání shod a rozdílů s mateřštinou | Učitel efektivně využívá mateřského jazyka, aby zvýšil žákovu povědomí o shodách a rozdílech mezi oběma jazyky, což by mělo vést u žáka k lepšímu pochopení jazyka a jeho struktur a následně i samostatnějšímu odhalování pravidel a významů. |
| 8.3 všímání si jazykových struktur (exposure to input) | Učitel nabádá žáky k tomu, aby si všímali nových jazykových struktur a z kontextu odvozovali jejich význam. |
| 8.4 návaznost na existující znalosti a dovednosti | Učitel vybízí žáky, aby si nové učivo dali do souvislostí s již osvojeným učivem. |

Příloha 3: Pojmová mapa
 autor M. Chvátlová



Vědecká redakce Masarykovy univerzity

prof. Ing. Petr Dvořák, CSc.; PhDr. Jan Cacek, Ph.D.; Mgr. Tereza Fojtová;
Mgr. Michaela Hanousková; prof. MUDr. Lydie Izakovičová Hollá, Ph.D.;
doc. RNDr. Petr Holub, Ph.D.; doc. Mgr. Jana Horáková, Ph.D.; prof. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed.;
doc. JUDr. Josef Kotásek, Ph.D.; prof. PhDr. Tomáš Kubíček, Ph.D.;
doc. RNDr. Jaromír Leichmann, Dr.; PhDr. Alena Mizerová; doc. Ing. Petr Pirožek, Ph.D.;
doc. RNDr. Lubomír Popelínský, Ph.D.; Mgr. Kateřina Sedláčková, Ph.D.;
doc. RNDr. Ondřej Slabý, Ph.D.; prof. PhDr. Jiří Trávníček, M.A.; doc. PhDr. Martin Vaculík, Ph.D.

Příležitosti k rozvíjení _____ **autonomie žáka** _____ **v hodinách** _____ **anglického jazyka** _____

Mgr. Marie Chvállová, Ph.D.

Ediční řada: Cizí jazyky a jejich didaktiky: teorie, empirie, praxe
Svazek 8

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno
Jazykové korektury Mgr. Ondřej Pechník
1., elektronické vydání, 2018

ISBN 978-80-210-9275-4

Publikace se zabývá rozvíjením autonomie žáků druhého stupně základních škol během výuky anglického jazyka z hlediska příležitostí, které učitelé k rozvíjení žákovy autonomie poskytují, a také z hlediska učitelova přesvědčení ohledně autonomie a možnosti jejího rozvíjení. První, teoretická část práce se zaměřuje na koncept autonomie žáka, přesvědčení učitele a příležitosti k učení v českém i zahraničním kontextu a poukazuje na stav řešení zkoumané problematiky. Jádro publikace spočívá v empirické části, kde jsou představena dvě realizovaná výzkumná šetření včetně navrženého kategoriálního systému sloužícího pro nepřímé pozorování výuky anglického jazyka. Během analýzy dat získaných z videozáznamu výuky a z rozhovorů s učiteli bylo zkoumáno, jaké příležitosti k rozvíjení autonomie jsou žákům poskytovány, které aspekty autonomie žáka jsou nejčastěji rozvíjeny, jaké je učitelovo přesvědčení a jak ovlivňuje jeho jednání při výuce. Výsledky výzkumu představují rozvíjení žákovy autonomie v rozmanitých podobách, ale také ukazují na nedostatky a úskalí rozvíjení autonomie žáka v běžné výuce, a tím otevírají cestu pro další výzkum v této oblasti.