6 Na cestě k rozvíjení autonomie žáka při výuce anglického jazyka

Marie Chválová

Autonomie žáka a její rozvíjení

Autonomie žáka a její rozvíjení patří mezi důležitá témata současné didaktiky cizích jazyků. Nejedná se ovšem 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), Dam 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 konstruktu se podílely různé filosofické, psychologické a didaktické směry (např. humanistická psychologie, přístup zaměřený na učícího se jedince, kognitivní a konstruktivistické teorie učení).

Z tohoto důvodu považujeme za důležité uvést, jak je autonomie chápána v kontextu tohoto textu. Vytvořili jsme seznam klíčových aspektů autonomie, jejichž rozvoj přispívá k rozvíjení autonomie žáka, a na základě tohoto seznamu vznikl podrobný kategoriální systém, jenž byl dále využit pro tvorbu pozorovacího archu. Ten je využíván k zaznamenávání příležitostí k rozvíjení autonomie při výuce anglického jazyka. V našem výzkumu chápeme autonomii žáka jako schopnost a ochotu jedince své učení plánovat, řídit a hodnotit, záměrně vybírat pro učení vhodné učební strategie, činit rozhodnutí ohledně učení a nést za ně zodpovědnost, aktivně se podílet na procesu učení, zvyšovat svou metakognici i jazykové povědomí a jednat na základě vnitřní motivace a opravdového zájmu o učení. Podrobnější informace o vytvořeném kategoriálním systému lze nalézt v našem dřívějším článku (Chválová, 2015).

Na tomto místě je také důležité podotknout, že jsme se snažili o komplexní pojetí autonomie žáka a že jsme si vědomi dvou klíčových rovin, které se v našem 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 klíčový 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 směřujeme 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 českém kontextu je rozvíjení autonomie zakotveno v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2007), hlavně v podobě kompetencí k učení. V souvislosti s kompetencemi k učení je v RVP 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". Tento závazný pedagogický dokument tedy stanovuje, že důležité aspekty žákovy autonomie by měly být rozvíjeny, aby bylo dosahováno rozvoje klíčových kompetencí. Na základě toho předpokládáme, že rozvíjení žákovy autonomie při výuce zlepšuje kvalitu učebního procesu a tvoří součást vzdělávacích cílů. Jsme si nicméně také vědomi toho, že zavádění nových postupů, metod, cílů a dalších inovací do školního prostředí vždy závisí do jisté míry na osobnosti každého konkrétního učitele a jeho přesvědčení. V reálné výuce je to tedy učitel, který 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 hlavně na dominantní roli učitele a zprostředkování učiva žákům (Borg & Al-Busaidi, 2012, s. 6).

Identifikace autonomie žáka ve výuce anglického jazyka

V tomto textu se zabýváme analýzou hospitace, která je založena na pozorování videozáznamu pořízeného v 9. třídě základní školy při výuce anglického jazyka. Naším záměrem je posoudit kvalitu vyučovací hodiny jako celku na základě analýzy výukových situací z hlediska rozvíjení žákovy autonomie a zpracovat ji do podoby didaktické kazuistiky. Z metodologického hlediska budeme postupovat ve třech krocích, v souladu s principy metodiky 3A. Tyto kroky zahrnují (1) anotaci výukové situace, (2) analýzu výukové situace a poskytnutých příležitostí k rozvíjení autonomie žáka a (3) alteraci, která představuje posouzení kvality situace a návrh na její zlepšení (Janík et al., 2013, s. 232–245).

Pro přehledné zachycení výukové reality je vhodné si vyučovací hodinu rozdělit na výukové situace, abychom získali menší jednotky, které umožní zajistit přehled o struktuře hodiny. Výukové situace budou v našem případě analyzovány s ohledem na rozvíjení autonomie žáka, neboť to představuje důležitý požadavek na podobu výuky stanovený vzdělávacími dokumenty i moderními přístupy v rámci didaktiky cizích jazyků (viz první kapitola). Pro naše účely tedy nevolíme analýzu jedné výukové situace, ale hledáme a analyzujeme příležitosti k rozvíjení autonomie žáka napříč výukovými situacemi, jež se ve výuce objevily. Při analýze budeme vycházet z cílových požadavků na výuku. V našem případě se zabýváme kvalitou výuky z hlediska rozvíjení žákovy autonomie, tedy zda k němu výuka nabízí žákům dostatečné příležitosti (srov. Knecht et al., 2010). Vycházíme z předpokladu, že učitel by měl záměrně plánovat a vést aktivity tak, aby byla autonomie žáka cíleně rozvíjena. Zde ale musíme brát na vědomí i přesvědčení učitele, které může do jisté míry ovlivňovat, zda učitel takové příležitosti poskytuje.

Pro naše účely je nezbytné věnovat zvláštní pozornost vymezení cílových kategorií pro hodnocení kvality výukových situací, respektive hodiny jako celku s ohledem na rozvíjení autonomie. Naše kategorizace vychází z vlastního kategoriálního systému, který byl vytvořen a použit pro výzkumnou část námi zpracovávané disertační práce (viz Chválová, 2015). Jelikož ale zkušenosti ukazují, že pro účely hospitace ve školách není dobré používat složitý systém kategorií, pro účely posuzování kvality v této kazuistice jsme cílové kategorie redukovali na pět klíčových kategorií (srov. Pasch et al., 1998, s. 80). Mezi pět cílových kategorií patří konstruování znalostí a řečových dovedností, učební strategie, žákova volba, svoboda a zodpovědnost, žákova spoluúčast na podobě výuky a žákova metakognice. Kategorie charakteristické pro rozvíjení autonomie žáka jsou detailněji popsány v tabulce 6.1.

Při posuzování kvality výukových situací, respektive hodiny jako celku s ohledem na rozvíjení autonomie, vycházíme ze čtyř základních úrovní kvality navržených Janíkem a kol. (2013, s. 217–245). Tyto úrovně zahrnují situace *selhávající*, *nerozvinuté*, *podnětné* a *rozvíjející*. Vymezení těchto úrovní je nutné přizpůsobit záměrům naší kazuistiky, tedy vnímat je na pozadí rozvíjení žákovy autonomie. Situace označené jako *selhávající* žákovu autonomii nerozvíjejí, nevykazují integritu, veškeré učení a jeho řízení spočívá v rukách učitele a žáci nevědí, co se učí a proč. Naopak situace označené jako *rozvíjející* podporují rozvoj všech klíčových aspektů autonomie žáka a není třeba je dále analyzovat pro účely navržení alterace. Hranice mezi situacemi označenými jako *nerozvinuté* a *podnětné* není předem vymezena, záleží vždy na konkrétní výukové situaci a na množství a povaze příležitostí k rozvíjení žákovy autonomie, které se v ní vyskytly.

Tabulka 6.1

Popis cílových kategorií charakteristických pro rozvíjení autonomie žáka

Kategorie	Indikátory
Samostatnost při konstruování znalostí a řečových dovedností	žák má možnost pracovat samostatně či ve spolupráci se spolužákem (individuální aspekt i sociální interakce) žák nepřebírá nové pojmy a dovednosti pasivně od učitele, ale objevuje je sám, reflektuje své zkušenosti a již osvojené znalosti a konstruuje nové poznatky a pochopení daného učiva žák vyhledává, sděluje, sdílí a porovnává znalosti
Učební strategie	učitel poskytuje žákům rady, návody a praktické ukázky různých učebních strategií žák samostatně poznává a rozvíjí učební strategie (paměťové, kognitivní, kompenzační, afektivní, sociální) žák má možnost využívat již osvojené učební strategie
Žákova volba, svoboda a zodpovědnost	žák samostatně rozhoduje o způsobu učení žák činí rozhodnutí ohledně partnera pro aktivitu, podmínek učení, cílů, volby učiva a učebních materiálů, postupů, tempa práce, způsobů hodnocení, domácích úkolů žák nese za svou volbu zodpovědnost učitel se soustředí na žáky a dává jim svobodný prostor při výuce učitel ustupuje do pozadí a nechává žáky aktivně pracovat
Žákova spoluúčast na podobě výuky	žák má příležitost podílet se na tvorbě materiálů, vést aktivitu při výuce, vytváří učební úlohy pro ostatní žák přebírá roli učitele – organizuje činnosti v hodině žák se podílí na tvorbě pravidel chování a jednání ve třídě při různých typech činností
Žákova metakognice	žák je vybízen, aby přemýšlel o tom, jak se učí žák diskutuje o možných způsobech práce a o důvodech, proč jsou některé postupy efektivnější žák plánuje a organizuje své učení žák monitoruje průběh učení žák kontroluje výsledky svého učení žák reflektuje průběh učení a zvolené postupy žák kriticky hodnotí učení své nebo učení svých spolužáků žák je veden k poznání svých individuálních potřeb učitel poskytuje rady a návody na rozvíjení autonomie mino kontext školní třídy

Tabulka 6.2

Vymezení kategorií pro posuzování kvality výukových situací z pohledu rozvíjení autonomie žáků ve výuce anglického jazyka

Posuzování kvality výukových situací	Samostatnost při konstruování znalostí a řečových dovedností	Učební strategie	Žákova volba, svoboda a zodpovědnost	Žákova spoluúčast na podobě výuky	Žákova meta-kognice	Naléhavost alterací
Selhávající	-	-	-	-	-	velmi vysoká
Nerozvinutá	+ nebo -	+ nebo -	+ nebo -	+ nebo -	+ nebo -	vysoká
Podnětná	+ nebo -	+ nebo -	+ nebo -	+ nebo -	+ nebo -	nízká
Rozvíjející	+	+	+	+	+	není nutná

Pozn. Převzato z Janík et al. (2013, s. 235), upraveno autorkou.

6.1 Anotace

6.1.1 Kontext vyučovací hodiny – cíl, téma a návaznost obsahu

Tento text se zabývá výukou anglického jazyka v 9. třídě základní školy, která byla natočena a pozorována v rámci výzkumu k disertační práci. Videozáznam byl pořízen v měsíci březnu roku 2016 na brněnské základní škole. Cílem této vyučovací hodiny bylo osvojit si novou slovní zásobu, vhodně použít jednotlivá modální slovesa a zlepšit poslechové, čtecí a komunikační dovednosti žáků. Hlavním tématem celé vyučovací hodiny, z něhož vycházely všechny další činnosti učitele i žáků, se stal komiksový příběh Smart Alec and Sweet Sue. Obsah této vyučovací hodiny přestavovala práce s textem (komiksem) v učebnici (poslech, čtení, porozumění), osvojování si slovní zásoby vycházející z textu a opakování gramatiky zaměřené na modální slovesa *should* a *might*. V této vyučovací hodině se navázalo na předchozí hodiny zaměřené na modální slovesa. Příběh odehrávající se v komiksu byl pro žáky nový, i když postavy Sweet Sue a Smart Aleca dobře znali z dřívějších hodin, neboť tento komiks je součástí každé lekce v učebnici Project. Slovní zásoba se prezentovala jako nové učivo pro žáky, ale z jejich reakcí bylo patrné, že většina z nich velkou část slovní zásoby již zná z minulosti.

6.1.2 Didaktické uchopení obsahu – činnosti učitele a žáků

V úvodu této vyučovací hodiny zvolila učitelka jako rozehřívací aktivitu charakteristiku dvou hlavních postav komiksu, Sweet Sue a Smart Aleca. Žáci se rozdělili na dvě skupiny dle pohlaví. Dívky měly za úkol vymyslet co nejvíce přídavných jmen příznačných pro Smart Aleca a chlapci pro Sweet Sue. Tato aktivita byla pro žáky snadná, vhodná na úvod, aby žáky aktivizovala a motivovala k používání angličtiny a také aby si žáci uvědomili, co vše o daných postavách již vědí, což jim pomůže lépe pochopit hlavní zápletku příběhu.

Dalším logickým krokem předtím, než se žáci pustili do seznamování s příběhem, bylo osvojení/opakování klíčové slovní zásoby. Zde učitelka postupovala od nejjednodušších aktivit ke kognitivně náročnějším. Nejdříve žáci opakovali správnou výslovnost nové slovní zásoby, poté přiřazovali ke každému slovu vhodný obrázek (slova i obrázky byly na kartičkách pověšených na tabuli), aby pochopili význam slova, a poté se snažili zapamatovat si nové slovo a jeho význam. Učitelka z tabule odstranila kartičky, kde byla napsána slova, a žáci měli za úkol si slova vybavit. Jako poslední aktivita v této výukové situaci následovalo použití nové slovní zásoby ve větě, aby žáci ukázali, že si osvojili jak správnou výslovnost a význam, tak i možnost uplatnění slova.

Následovala situace, ve které žáci poslouchali příběh. Během prvního poslechu opět dostali jednodušší úkol. Měli tlesknout, kdykoli v příběhu uslyší některé z nově osvojovaných slov. Touto činností učitelka důmyslně propojila osvojení nové slovní zásoby a její následné využití. V podstatě tím žákům ukázala, proč se učili právě tuto novou slovní zásobu. Po prvním poslechu měli za úkol diskutovat ve dvojicích o třech otázkách zaměřených na hlavní pointu příběhu. Všechny tři otázky se poté pro kontrolu zodpověděly společně.

Druhý poslech příběhu následoval v takové situaci, kdy žáci mohli příběh zároveň číst z učebnice. Díky tomu by měli být všichni žáci schopni příběhu plně porozumět. Učitelčiným záměrem bylo, aby žáci trénovali čtení a výslovnost nových slov, a tudíž je rozdělila do skupin po třech, aby převzali role komiksových postav a příběh si přečetli samostatně. Žáci se tohoto úkolu chopili svědomitě a se zájmem se do textu začetli. Učitelka v průběhu této samostatné činnosti monitorovala její průběh a po přečtení příběhu upozornila žáky na chyby ve výslovnosti, které slyšela. Následovalo další frontální procvičení výslovnosti, jehož cílem bylo upevnit u žáků správnou výslovnost pomocí hry s intonací, melodií a hlasitostí při vyslovování jednotlivých slov.

V další výukové situaci se učitelka rozhodla soustředit na gramatiku, konkrétně na modální slovesa should a might, která se objevila v příběhu. Žáci měli za úkol samostatně písemně správně doplňovat slovesa do vět, které shrnují informace z příběhu, dále hovořit o tom, co by podle rodičů měli a neměli dělat, a také o tom, jak by mohl vypadat svět v roce 2100. Tato aktivita probíhala frontálně, a ačkoliv žáci dostali v obou činnostech prostor pro produkci jazyka (jak mluvenou, tak psanou), byla tato produkce značně omezená zadáním úloh a nedávala žákům příliš příležitostí a svobody kreativně použít jazyk. Na závěr žáci ještě doplňovali jedno gramaticky zaměřené cvičení v pracovním sešitě, aby si všechny poznatky upevnili. Toto cvičení bylo následně společně zkontrolováno.

Na závěr výuky učitelka žákům ještě jednou ukázala obrázky k nově osvojované slovní zásobě a žáci si tak slovíčka i výslovnost zopakovali. Hodina se touto činností tematicky uzavřela, bohužel už nezbyl prostor pro zhodnocení výuky či reflexi žáků.

Učitelka při této vyučovací hodině vystupovala jako hlavní organizátor a manažer výuky. Řídila výuku a posloupnost aktivit. Celá vyučovací hodina měla předem vhodně připravenou strukturu a logický sled aktivit. Učitelka prováděla žáky od jednodušších aktivit až po aktivity složitější, stanovovala pravidla chování žáků, žáky často vyvolávala, nedávala tak příliš prostoru pro jejich iniciativu. Učitelčina činnost spočívala hlavně v řízení výuky a v přípravě aktivit, jejich organizaci a monitorování jejich průběhu.

Žáci byli během této vyučovací hodiny směřováni učitelkou k postupu od jednodušších aktivit po složitější s cílem osvojit si novou slovní zásobu, porozumět textu a procvičit si modální slovesa. Žáci pracovali svědomitě a se zájmem, většina z nich se v průběhu výuky aktivně projevovala. Výuka je zřejmě bavila, z jejich chování bylo patrné, že jsou na tento styl práce zvyklí. I když měli žáci příležitosti pro samostatnou činnost, jejich jazyková produkce byla poměrně omezená a ohraničená zadáním jednotlivých úloh.

Pohled do výuky 6.1

Třetí výuková situace – klíčová část (9:22–9:30)
Ž: [jde k tabuli a má přiřadit obrázek ke slovíčku, ale není si jistý, zkusí přiřadit obrázek]
U: Good intuition, why not. If you don't know, you can guess, yes, something like this. Thank you, you can sit down.

klíčová část (9:53–11:05)
U: So now, you have got ten seconds. Look at these pictures, look at these words and try to memorize, yes.
ŽŽ: [někteří mluví]
U: Shh. When you are memorizing, you are quiet.
ŽŽ: [dívají se na tabuli a snaží se zapamatovat si slovní zásobu]
U: OK, stop. Now please close your eyes. [učitelka oddělá kartičky se slovíčky a žáci si mají slovíčka vybavit]
U: Open your eyes. So now, Natko, what's this?
Ž: Lock.
U: Lock, well done. Leo, what's this?
Ž: Bend.
U: Bend. Dominiku, what's this?
Ž: Stairs.
U: Stairs. Soňa?
Ž: Equipment.
[pokračuje ve stejném duchu u všech slovíček]

Čtvrtá výuková situace – klíčová část (14:51–15:12)
U: We are going to listen to the text. You just relax and when you listen, when you hear one of these words, you should clap your hands. Trip over, clap. Equipment, clap. Yes. Please prepare your hands. Hm. OK. Ready, steady, go.

Pátá výuková situace – klíčová část (23:24–24:08)
U: OK, now we are going to read this text and first, you are going to read in pairs of three. So it's Petra, Áďa and Greta, shh. It's Kuba, Barča and Natka. Boys here, yeah. You are going to work in a group. And girls here.
ŽŽ: [začínají se organizovat do skupiny]
U: Shh. Wait a second. Shh, guys. Shh. Stop, stoooop, stop. We need one narrator, we need Smart Sue, no Sweet Sue and Smart Alec, yeah, you are going to read this text two times, yeah, only two times. Decide who is who and then read. Ready, steady, go.

klíčová část (30:32–30:50)
U: Yes, good job, it was nice but I wasn't happy with two words. So this was a problem. [slovo „boot" napíše na tabuli]
ŽŽ: [zkouší vyslovit slovo „boot"]
U: Boot. OK, now guys, repeat with me. Boot, boot, boot [v různé intonaci a hlasitosti]
[stejně postupuje i u druhého slova: equipment]

Šestá výuková situace – klíčová část (36:26–37:09)
ŽŽ: [samostatně vyplnili gramatické cvičení, do kterého měli doplňovat „should, shouldn't, might, might not" na základě textu]
U: OK, guys. When do we use should and shouldn't? Greto, you can say it in your own words or you can read it.
Ž: When we give advice.
U: When we give advice, yeah. You should, you shouldn't. And when do we use might and might not? [pokynutím ruky vyvolala stejnou žákyni]
Ž: When we are not sure about something.
U: Yeah, it is only a possibility. For example?
Ž: Maybe…
U: Maybe I might write test with you or maybe I might take you to the zoo.

klíčová část (39:38–40:10)
U: Now, imagine, it's year 2100, what might or might not be going on? Greto?
Ž: [pauza, žákyně přemýšlí] People might not exist.
U: What else, Greto.
Ž: I might be dead.
U: Yeah, I might be dead. I am afraid that you will be dead.

6.2 Analýza

V rámci analýzy se nejprve zaměříme na vyučovací hodinu jako na celek a poté na konkrétní výukové situace a příležitosti k rozvíjení žákovy autonomie, které byly v rámci těchto situací žákům poskytnuty.

Při pozorované vyučovací hodině jsme rozlišili sedm různých výukových situací, a to na základě obsahu dané situace a činnosti žáků. První výuková situace probíhá frontálně, zahrnuje představení tématu hodiny (komiks Sweet Sue and Smart Alec) a rozvíjí řečovou dovednost poslechu. V druhé situaci žáci pracují také frontálně, prostřednictvím jednoduché rozehřívací aktivity vymýšlejí přídavná jména k popisu hlavních postav příběhu a rozvíjena je řečová dovednost mluvení. Ve třetí výukové situaci, která také probíhá frontálně, jsou žáci seznámeni se slovní zásobou (výslovnost, význam, použití ve větě), kterou budou potřebovat při práci s příběhem. Rozvíjí se řečová dovednost mluvení s důrazem na výslovnost a poslech. Ve čtvrté výukové situaci probíhá práce jak frontální, tak ve dvojicích. Žáci poslouchají příběh a diskutují, jak porozuměli základní pointě příběhu. Zaměřují se opět na řečové dovednosti poslechu a mluvení. V páté výukové situaci žáci pracují nejprve ve skupinách, poté společně frontálně. Žáci se věnují čtení příběhu v učebnici a rozvíjejí tak řečovou dovednost poslechu a čtení. V šesté výukové situaci pracují žáci samostatně i frontálně a soustředí svoji pozornost na gramatiku, která se v příběhu objevila (modální slovesa). Rozvíjejí řečovou dovednost psaní a mluvení. V poslední, sedmé výukové situaci, která probíhá frontálně na úplném konci hodiny, žáci opakují slovní zásobu, již si v průběhu hodiny osvojovali. Důraz je opět kladen na řečovou dovednost mluvení.

Z uvedeného přehledu je patrné, že žáci pracovali v různých organizačních formách (frontálně, samostatně, ve dvojicích i ve skupinách), ústředním tématem se stalo čtení a porozumění příběhu, ale z tohoto tématu vycházela řada dílčích podtémat a aktivit, jejichž cílem bylo rozvíjet převážně mluvení a poslech, v menší míře čtení a psaní. Výukové situace a aktivity, které se v nich objevily, následovaly logicky, dynamicky a didakticky správně po sobě: od rozehřívající aktivity přes aktivitu, která uvede žáky do tématu, až k práci s textem a závěrečným zopakováním nově osvojeného učiva (Scrivener, 2005). Postupně se také zvyšovala kognitivní náročnost jednotlivých aktivit. Z hlediska didaktické strukturace obsahu vyučovací hodiny lze tuto hodinu vzhledem k výše uvedeným důvodům hodnotit jako příklad dobré praxe.

Nyní se ale soustředíme na to, zda se během výuky vyskytly příležitosti, které mají potenciál rozvíjet autonomii žáků. Opět představíme jednotlivé výukové situace, ale tentokrát s ohledem na rozvíjení autonomie. V další kapitole, která se zabývá možností alterace, poté poukážeme na příležitosti, jež nebyly využity – měly potenciál rozvíjet žákovu autonomie, ale učitelka učinila jiné kroky a autonomii v nich nerozvíjela.

V první výukové situaci jsme nepostřehli žádnou příležitost k rozvíjení žákovy autonomie.

Ve druhé výukové situaci se vyskytla jedna taková příležitost, konkrétně práce s jazykovým povědomím žáka (Lier, 1996). Jazykové povědomí zahrnuje uvědomělou a aktivní práci s chybou, vnímání shod a rozdílů mezi cizím a mateřským jazykem, všímání si jazykových struktur a také návaznost na existující znalosti a dovednosti. Učitelka zde vybízela žáky, aby si nové učivo, v tomto případě nový příběh, dali do souvislosti s již dříve osvojenými poznatky, tedy s tím, jak lze charakterizovat vlastnosti hlavních postav příběhu na základě dřívější zkušenosti. Umožnila tím žákům, aby lépe pochopili jednání dvou hlavních postav v novém příběhu.

Ve třetí výukové situaci jsme zaznamenali dvě příležitosti, které měly potenciál rozvíjet učební strategie žáků, konkrétně strategii kompenzační a paměťovou (Oxfordová, 1990). Učitelka upozorňovala žáky na to, že pokud neznají význam nového slova, mohou se pokusit význam odhadnout z kontextu, a také dala žákům prostor pro zapamatování nové slovní zásoby pomocí slovíčka a obrázku, tedy bez českého překladu. Učitelka pouze poskytla tyto rady, ale dále se strategiemi záměrně nepracovala a žáky aktivně do jejich osvojování nezapojila.

Ve čtvrté výukové situaci můžeme za příležitost k rozvíjení žákovy autonomie považovat práci ve dvojicích, kdy žáci diskutovali otázky týkající se porozumění textu. Žáci tedy měli možnost pracovat samostatně, bez dozoru učitelky, a bylo jejich zodpovědností správně odpovědět na zadané otázky.

V rámci páté situace se objevily dvě příležitosti k rozvíjení autonomie, konkrétně žákova volba a práce s chybou, která patří do širší, již zmiňované kategorie jazykového povědomí. Na tomto místě je nutno podotknout, že v této situaci se objevila jediná příležitost, kdy si žáci mohli sami něco zvolit – toho, kdo ve skupině bude představovat a číst kterou postavu z příběhu. U ostatních aktivit měla vždy rozhodující slovo učitelka a řídila veškerou činnost žáků, rozdělování do skupin či dvojic a další instrukce, jež žáci měli plnit. Co se týče práce s chybou, učitelka zde také plně nevyužila potenciálu dané příležitosti – více o tom v kapitole *Alterace*. Učitelka zde žáky na chybu ve výslovnosti pouze upozornila, přiměla je ke správné výslovnosti, ale dále s jazykovým povědomím nebo chápáním chyby jako zdroje pro další učení nepracovala.

V šesté výukové situaci měli žáci příležitost samostatně vyvodit gramatická pravidla, konkrétně použití modálních sloves *might* a *should*. Touto příležitostí učitelka rozvíjí samostatnost žáků a jejich schopnost konstruovat nové znalosti a dovednosti. Je nicméně důležité podotknout, že z reakcí žáků bylo patrné, že se nejedná o úplně novou gramatiku, že většina z nich již měla s tímto tématem zkušenosti, a tudíž vyvozování pro ně nebylo velkým problémem.

V poslední výukové situaci jsme nezaznamenali žádnou příležitost k rozvíjení žákovy autonomie.

Souhrnně byla tedy žákům poskytnuta příležitost k rozvíjení autonomie celkem sedmkrát v rámci pěti výukových situací. V úvodní ani v závěrečné situaci jsme žádnou takovou příležitost neidentifikovali. Můžeme si klást otázku, proč tomu tak bylo. Je to důkaz, že podoba a rámec výuky jsou pevně v rukou učitele nebo se učitel záměrně nesnaží pracovat na rozvíjení žákovy autonomie či na rozvíjení jen nebyl v těchto fázích dané hodiny prostor? Ve výuce záměrně rozvíjející autonomii patří úvodní a závěrečná fáze hodiny ke klíčovým, neboť žáci mohou mít příležitost své učení plánovat a stanovit si cíle, kterých by chtěli dosáhnout, a toto poté zhodnotit a poskytnout zpětnou vazbu k proběhlému učení.

Poskytnuté příležitosti se zaměřovaly hlavně na následující klíčové aspekty autonomie: jazykové povědomí žáka, učební strategie, samostatnou práci (a zodpovědnost za její vykonání), žákovu volbu, konstruování znalostí, případně řečových dovedností. Z tohoto přehledu je patrné, že zde chybí zastoupení dalších klíčových

aspektů žákovy autonomie, mezi které patří metakognice, žákova zodpovědnost (za vlastní učení i volbu), motivace žáka a jeho spoluúčast na podobě výuky. U většiny poskytnutých příležitostí nebyl zcela naplněn jejich potenciál rozvíjet žákovu autonomii. Proto tyto příležitosti přezkoumáme v rámci alterace a ukážeme, jakým způsobem by bylo možné postupovat, aby příležitosti svůj potenciál rozvíjet žákovu autonomii naplňovaly.

6.3 Alterace

6.3.1 Posuzování kvality vyučovací hodiny

V této části se zaměříme na souhrn výukových situací a příležitostí poskytnutých k rozvíjení žákovy autonomie, podíváme se na (ne)využití potenciálu výukových situací rozvíjet žákovu autonomii a na základě toho posoudíme a vyhodnotíme kvalitu vyučovací hodiny jakožto celku z hlediska potenciálu rozvíjet žákovu autonomii.

Na úrovni kategorie *samostatné konstruování znalostí a řečových dovedností* se zabýváme tím, 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. Kladně zde hodnotíme, že žáci měli během výuky dvakrát 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. Takovou činností se rozvíjí hlavně výchovná rovina autonomie spočívající v určité míře svobody pro žáky a s tím spojené zodpovědnosti. Příležitosti pro tuto samostatnou činnost žáků jim dávají 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. S příležitostí 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.

Žáci měli také příležitost samostatně vyvodit gramatická pravidla týkající se použití modálních sloves *should* a *might*. Tato příležitost na druhou stranu patří ke vzdělávací rovině autonomie.

Pokud se podíváme na úroveň kategorie *učební strategie*, zjistíme, 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 spatřujeme 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.

Na úrovni kategorie *žákova volba, svoboda a zodpovědnost* nás zajímá, zda žáci měli příležitost volby a s tím spojené zodpovědnosti za svá rozhodnutí. Tím máme na mysli 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. Také nás zajímá, 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 jsme pozorovali pouze jednu příležitost, při níž měli žáci možnost volby, ovšem ve velmi omezené podobě. 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. To bylo vše. Učitelka sama rozdělila 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 příliš mnoho času na přípravu odpovědí či nápadů a učitelka žáky neustále vyvolávala. Žáci tedy nedostali příliš mnoho šancí projevit svoji iniciativu. Učitelka řídila všechny činnosti a žákům poskytovala důsledné instrukce, jež plnili. Omezení svobodného jednání žáků se projevovalo i na jejich jazykové produkci, ať ústní či písemné. Jazykovou produkci vždy poměrně omezovalo zadání úlohy a žáci neměli příliš prostoru pro tvořivější použití anglického jazyka. V této vyučovací hodině tedy postrádáme přirozenou komunikaci v cizím jazyce.

Celé toto jednání učitelky může pramenit z její obavy či nejistoty sdílet se žáky více zodpovědnosti za jejich učení a poskytovat jim více prostoru pro vlastní iniciativu. Učitelka se pravděpodobně bojí, 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. S touto učitelkou byl veden rozhovor na téma žákovy autonomie a z výpovědí vyplynulo, že jednou z překážek rozvíjení žákovy autonomie je právě osobnost učitele, neboť dle jejích slov učitel může mít strach

dát žákům více svobody a prostoru, cítí se nejistý, velmi často také žáky podceňuje a nevěří, že by byli schopni převzít zodpovědnost za vlastní učení. Jako druhou překážku vnímá méně uvědomělé žáky, kteří by autonomně pojatou výuku narušovali. Říká, že když se žákům dá svoboda, pro některé to znamená, „že nebudeme dělat už nic... anarchie..." Další možnou překážkou je dle jejích slov očekávání mnohých žáků, že učitel má být v dominantním postavení a žáci mají plnit jeho pokyny. Ačkoli považuje rozvíjení autonomie za důležité, dodává že „autonomie je spíš pro dospělejší, dospělý lidi, oni ví, že se potřebují něco naučit. Na vysoké školy přicházejí motivovaní lidi. My platíme peníze a chceme se naučit a můžeme pracovat samostatně."

Co se týče úrovně kategorií *žákova spoluúčast na podobě výuky* a *žákova metakognice*, nezaznamenali jsme zde žádné příležitosti, které by rozvíjely tyto aspekty žákovy autonomie. Z tohoto důvodu hodnotíme tuto vyučovací hodinu jako nepodnětnou z hlediska rozvíjení žákovy metakognice a příležitostí podílet se na podobě výuky. Z výše uvedeného textu jsou ale patrné příležitosti, kde by tyto aspekty mohly být rozvíjeny. Dostaneme se k nim podrobněji ještě v kapitole věnované návrhu alterace.

Na druhou stranu musíme uvést, že učitelka rozvíjela jeden aspekt žákovy autonomie, který nemáme uveden v cílových kategoriích (viz tab. 6.1) a jejž představují *klíčové aspekty žákovy autonomie*. Jedná se o hledisko méně zásadní pro rozvíjení autonomie žáka, tedy o jazykové povědomí v angličtině. V rámci tohoto aspektu měli žáci příležitost propojit si dříve osvojené učivo s novým učivem a také byli učitelkou vybídnuti k uvědomění si chyb ve výslovnosti po přečtení příběhu. Bohužel při identifikaci chyby ve výslovnosti nevyzvala učitelka žáky k tomu, aby chybu sami objevili, ale pouze je na tyto chyby sama upozornila, tzn. opět byla aktivnější než žáci samotní.

Posoudíme-li tuto vyučovací hodinu prostřednictvím cílových kategorií uvedených v tabulce 6.2, dojdeme k závěru, že se jedná o hodinu z hlediska rozvíjení autonomie nerozvinutou (viz tab. 6.3) a naléhavost alterací je u ní vysoká. 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 spatřujeme 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.

Tabulka 6.3

Posouzení kvality vyučovací hodiny z hlediska rozvíjení autonomie žáka

Posuzování kvality výukových situací	Samostatnost při konstruování znalostí a řečových dovedností	Učební strategie	Žákova volba, svoboda a zodpovědnost	Žákova spoluúčast na podobě výuky	Žákova metakognice	Naléhavost alterací
nerozvinutá	++	+	+/-[1]	-	-	vysoká

6.3.2 Návrh alterace

Při analýze a následném posouzení jednotlivých příležitostí i vyučovací hodiny jako celku jsme dospěli k závěru, že tato vyučovací hodina nevyužívá či nenaplňuje dostatečně svůj potenciál poskytnout žákům volbu, svobodu a s tím spojenou zodpovědnost (výchovná rovina), nedává žákům prostor spoluúčastnit se na podobě výuky (vzdělávací rovina) a nerozvíjí žákovu metakognici (průnik obou rovin). Z těchto důvodů představujeme následující návrhy na alterace v rámci třetí, čtvrté, páté a šesté výukové situace.

V rámci třetí výukové situace při práci se slovní zásobou mohla učitelka vybídnout žáky, aby sami dospěli k tomu, jak postupovat (jakou učební strategii zvolit). Mohla žákům položit např. tyto aktivizující otázky:

- Co nám může pomoci odhadnout význam nového slovíčka? Musíme znát vždy všechna slovíčka v textu? (Zde se jedná o vzdělávací rovinu autonomie, vztahuje se k učivu v rámci oborových kompetencí.)
- Jakým způsobem se nejlépe učíte novou slovní zásobu? Jaké další způsoby existují? Jaké jsou jejich výhody a nevýhody? (Zde se jedná o vzdělávací rovinu, vztahuje se obecněji ke klíčovým i oborovým kompetencím.)
- Zapamatujete si nová slovíčka lépe, když se učíte anglickou a českou verzi, nebo když máte slovíčko a k němu obrázek? (Tato otázka se také týká kompetencí k učení, ale více na úrovni personalizace, porozumění vlastnímu učebnímu stylu a preferencí.)

Tyto a podobné otázky by měly přispět k větší aktivizaci a uvědomění žáků, neboť v opačném případě pouze pasivně přijímají, co jim učitelka sdělí, a je obtížné odhadnout, jaký efekt na jejich učení bude tato rada učitelky mít. Poslední otázka žákům také umožní lépe si uvědomit preferovaný učební styl.

1 Velmi omezená možnost volby, dominantní postavení učitelky.

Ve čtvrté výukové situaci spatřujeme nevyužití potenciálu rozvíjet žákovu metakognici. Žáci poslouchali příběh a plnili pouze učitelčiny pokyny ohledně tleskání a rozdělení se do dvojic. Učitelka zde vhodně zvolenou otázkou mohla zapracovat na žákově metakognici, hlavně na povědomí o tom, proč u poslechu tleskají, a také na tom, jak je vhodné postupovat před poslechem i v jeho průběhu. Tato otázka by mohla vypadat následovně:

- Jak můžeme zlepšit šanci na správné porozumění poslechu v angličtině?
- Proč je vaším úkolem během prvního poslechu tlesknout, když uslyšíte slovíčko z tabule?

V páté výukové situaci učitelka sama rozhodovala o tom, kdo s kým bude pracovat ve skupině a z jakých rolí si žáci mohou vybrat. Až do tohoto momentu byli žáci poměrně pasivní, jedinou jejich iniciativou se stala volba role v příběhu. Učitelka mohla tyto činnosti přenechat žákům samotným, ale pravděpodobně z časových důvodů se jich chopila sama. Během samostatné činnosti učitelka monitorovala chyby žáků, ale nijak jim do jejich činnosti nezasahovala, což můžeme považovat za přínosné. Navíc se k chybám vrátila po ukončení aktivity a žáky na ně upozornila. Potenciálu této situace by mohla ještě lépe využít, kdyby nechala žáky samotné okomentovat to, zda někdo ve skupině vyslovoval některé slovíčko chybně nebo jestli měli žáci s něčím problém.

V šesté výukové situaci žáci pracovali s gramatikou a ve velmi omezených podmínkách používali modální slovesa *should* a *might* nejprve společně v ústní podobě, poté samostatně v písemné podobě. Jelikož se nejednalo ani o náročnou a novou gramatiku, ani o složitá cvičení, žáci mohli provést kontrolu ve dvojicích, čímž by se zvýšila jejich aktivita i zodpovědnost za splnění úkolu. Dále učitelka mohla žákům nechat více prostoru při formulaci výpovědí se slovesy *should* a *might*. Žáci nedostali čas na přípravu a byli hned vyvoláváni, což vedlo k tomu, že mnozí z nich nevěděli, co mají říci, a nezažili pocit úspěchu ze správně zodpovězené otázky. To samozřejmě dále souvisí i s jejich sebepojetím při výuce angličtiny, které může být problematické zvláště u slabších žáků.

Problematika okamžitého vyvolávání žáků se prolínala napříč všemi výukovými situacemi. Zde bychom chtěli podotknout, že stačí změnit opravdu málo, aby došlo k aktivizaci všech žáků a i k jejich lepší připravenosti. Místo otázky typu *Greto, jak by mohl vypadat svět v roce 2100?* by bylo vhodnější se zeptat pouze *Jak by podle vás mohl vypadat svět v roce 2100?* Touto drobnou změnou bychom docílili toho, že se nad tím musejí zamyslet všichni žáci, neboť všichni mají stejnou šanci na vyvolání či zvednutí ruky, pokud už mají odpověď vymyšlenou. Po položení otázky by

také bylo vhodné nechat žákům čas na rozmyšlenou, aby se opravdu všichni – i žáci slabší či ostýchaví – mohli zapojit. Navíc žáci prokazují mnohem více vlastní iniciativy, než když pouze čekají, koho učitelka vyvolá dále.

6.3.3 Přezkoumání alterací

Tato vyučovací hodina byla vyhodnocena jako nerozvinutá z hlediska rozvíjení žákovy autonomie a byly zde představeny návrhy alterací, které by směřovaly k cílenějšímu rozvíjení žákovy autonomie. Z uvedené analýzy je patrné, že učitelka vystupuje v dominantnějším postavení a většina aktivit a instrukcí je pevně v jejích rukou. Zároveň se ale pokouší dát žákům prostor pro samostatnou práci a poskytuje některé příležitosti k rozvíjení jejich autonomie, které jsou ale v průběhu celé hodiny spíše méně výrazné. Důvody, proč učitelka nevyužila plně potenciálu některých příležitostí autonomii rozvíjet, mohou být různé. Svoji roli určitě hraje časová náročnost, neboť bylo zřejmé, že učitelka má hodinu velmi dobře naplánovanou a hlídá si čas pro jednotlivé aktivity, tudíž nechtěla dát více prostoru diskuzi nad otázkami spojenými s učebními strategiemi či žákovou metakognicí. Dalším důvodem může být i strach a nejistota ze sdílení zodpovědnosti se žáky, jak sama učitelka vypověděla v rozhovoru, který je popsán v kapitole 6.3.1. Při rozhovoru jsme také řešili nedostatek volné a přirozené komunikace v anglickém jazyce v této hodině, neboť jazyková produkce žáků byla poměrně omezená. Učitelka k tomu dodala, že v dalších hodinách zařadila aktivity, které následovaly probíraná témata a jež žákům daly více prostoru pro tvořivější jazykovou produkci. Tímto příkladem ilustrujeme, že navržené alterace nemusejí být součástí každé vyučovací hodiny. Důležité ale je, aby se žákům autonomii rozvíjející příležitosti poskytovaly pravidelně, aby si žáci na takový způsob učení zvykli a jejich učení se tak stávalo postupně efektivnější.

Závěrem

V tomto textu jsme se zaměřili na analýzu a posouzení kvality jedné vyučovací hodiny anglického jazyka na základní škole s ohledem na rozvíjení žákovy autonomie a nyní bychom rádi shrnuli poznatky, ke kterým jsme dospěli díky metodice 3A.

V první řadě bylo nutné vymezit si cílové kategorie pro hodnocení kvality výukových situací, respektive hodiny jako celku, s ohledem na rozvíjení autonomie. Dále jsme vypracovali anotaci vybrané vyučovací hodiny a její analýzu. Při analýze jsme odlišili sedm různých výukových situací, které během vyučovací hodiny nastaly.

V úvodní ani závěrečné situaci jsme nezaznamenali žádnou příležitost k rozvíjení žákovy autonomie, ale ve zbylých pěti situacích bylo poskytnuto sedm takových příležitostí. Ty se týkaly hlavně následujících aspektů žákovy autonomie – v rovině vzdělávací se jednalo o jazykové povědomí, vhodné učební strategie, práci s chybou a konstruování gramatických pravidel a v rovině výchovné šlo o samostatnou práci, žákovu volbu a s nimi spojenou zodpovědnost. U některých příležitostí ale nedošlo k plnému využití jejich potenciálu rozvíjet žákovu autonomii, a proto byly tyto příležitosti následně přezkoumány v rámci alterace.

Tuto vyučovací hodinu jsme vyhodnotili jako nerozvinutou z hlediska rozvíjení autonomie žáka, a to hlavně v oblasti žákovy spoluúčasti na podobě výuky, sdílení svobody a zodpovědnosti a rozvoje žákovy metakognice. Je zřejmé, že nebyla dostatečně rozvíjena ani jedna z výše zmiňovaných rovin autonomie žáka. Z tohoto důvodu považujeme naléhavost alterací za vysokou.

V rámci alterací proto navrhujeme zařazení otázek podněcujících rozvíjení žákových klíčových i oborových kompetencí, žákovo povědomí o vhodných pracovních postupech a přemýšlení o vlastním učení, větší aktivizaci žáka a přejímaní zodpovědnosti za vlastní učení. Další z alterací směřovala k tomu, aby učitelka přenechala žákům více prostoru pro samostatnější práci, ať se jednalo o kontrolu cvičení nebo opravování chyb, a také více místa pro vlastní iniciativu. V souvislosti s tím se naše doporučení týkalo způsobu vyvolávání žáků, který by měl lépe aktivizovat všechny žáky, ne pouze jednoho, kterého učitelka vyvolala.

Uvedené alterace jsou návrhy směřující k cílenějšímu rozvíjení autonomie, přičemž jsme si vědomi toho, že tyto návrhy nemusejí být nutně přítomny v každé vyučovací hodině, ale je důležité, jak se k rozvíjení autonomie staví sám učitel. Z uvedeného textu vyplývá, jak důležitou roli v rozvíjení žákovy autonomie hraje učitel a jeho přesvědčení. Pokud se tedy rozhodneme zkoumat, kolik příležitostí k rozvíjení autonomie je žákům poskytováno a jakého druhu, měli bychom se zaměřit i na přesvědčení učitele, abychom lépe pochopili celou problematiku (více viz Chválová, 2016). Zde analyzovaná vyučovací hodina je z metodologického hlediska příkladem dobré praxe, 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. Hodně aktivit ale řídila samotná učitelka, žáci plnili její pokyny bez možnosti podílet se na rozhodování a byla postrádána přirozená komunikace, při které by se žáci mohli volně vyjadřovat na určité téma. Právě z tohoto důvodu je důležité se zabývat i učitelovým přesvědčením, abychom pochopili jeho jednání při výuce a motivy, jež ho vedly ke konkrétním skutkům a rozhodnutím, a také záměrně s učitelovým přesvědčením pracovat, jak při přípravě na budoucí povolání na vysoké škole, tak i v režimu školní reality.

Použitá literatura a zdroje

Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Longman.

Borg, S., Al-Busaidi, S. (2012). *Learner autonomy: English language teachers' beliefs and practices*. London: British Council.

Dam, L. & Legenhausen, L. (1996). The acquisition of vocabulary in an autonomous learning environment – the first months of beginning English. In R. Pemberton, et al., *Taking control: Autonomy in language learning* (s. 265–280). Hong Kong: Hong Kong University Press.

Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation, a literature review. *System,* 23(2), 165–174. DOI: https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00005-5

Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Oxford Univestity Press.

Chválová, M. (2015). Příležitosti k rozvíjení autonomie žáka v hodinách anglického jazyka na 2. stupni ZŠ – metodologie výzkumu a průběh předvýzkumu. In V. Janíková, M. Píšová, & S. Hanušová, *Aktuální témata výzkumu učení a vyučování cizím jazykům IV* (s. 99–128). Brno: Masarykova univerzita.

Chválová, M. (2016). Přesvědčení učitele ohledně žákovy autonomie. In V. Janíková & S. Hanušová (Eds.), *Výzkum učení a vyučování cizích jazyků* (s. 41–64) Brno: Masarykova univerzita.

Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., ... Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.

Knecht, P., Janík, T., Najvar, P., Najvarová, V., & Vlčková, K. (2010). Příležitost k rozvíjení kompetence k řešení problémů ve výuce na základních školách. *Orbis Scholae, 4*(3), 37–62.

Legenhausen, L. (2009). Autonomous Language Learning. In K. Knapp & G. Antos, *Handbook of foreign language communication and learning, volume 6* (s. 373–400). New York: Mouton de Gruyter.

Lier, Leo van. (1996). *Interaction in the language curriculum*. London: Longman.

Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System,* 23(2), 175–182. DOI: https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00006-6

Oxfordová, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newburry house.

Pasch, M. (Ed.). (1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.

Scrivener, J. (2005). *Learning teaching: A guidebook for English language teachers*. Oxford: Macmillan.

Bibliografický údaj

Chválová, 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.