

METAKOGNITIVNÍ STRATEGIE JAKO SOUČÁST ZVYŠOVÁNÍ AUTONOMIE V CIZOJAZYČNÉ VÝUCE

Jitka Suchardová Nováková

Abstrakt: V rozsahu potřebném k těmto účelům následující příspěvek stručně definuje pojmy učební strategie a autonomie v cizojazyčné výuce, konkretizuje metakognitivní strategie a snaží se poukázat na důležitost jejich rozvíjení v cizojazyčném vyučování. Téma příspěvku bylo zvoleno s ohledem na zaměření disertační práce, která se zabývá vztahem úrovně jazykových znalostí a užívání učebních strategií při studiu cizího jazyka. Příspěvek také stručně prezentuje autorčin výzkumný záměr disertace.

Klíčová slova: učební strategie, autonomie v cizojazyčné výuce, metakognitivní strategie

Abstract: *The paper briefly defines the terms language learning strategies, focusing on metacognitive strategies in more details, and autonomy in foreign language classes, and points out the importance of developing language learning strategies consciously in a foreign language classroom. The paper also presents the topic of the research dealing with the impact of using language learning strategies on the level of language knowledge.*

Key words: *language learning strategies, autonomy in foreign language classes, metacognitive strategies*

1 Úvod

Před zahájením diskuze o autonomním (autoregulovaném) učení a učebních strategiích považujeme za důležité objasnit terminologii. V anglosaské literatuře se můžeme setkat s pojmy **autonomy** (Little 1991, Dam 1998), **self-regulated learning, self-directed learning, self-guided, self-management learning, self-controlled learning**. V užívání těchto pojmů však nebylo dosud dosaženo shody v obsahu, rozsahu a vzájemných vztazích (podle Mareše 1998, s. 173) a jak shrnuje Janíková: „Na základě četných definic autoregulovaného a autonomního učení lze tyto dva pojmy chápat jako synonymní“ (Janíková 2005, s. 18). V oblasti učebních strategií jsou nejčastějšími termíny **learning strategies, learning-to learn skills** nebo dokonce **problem-solving a thinking skills** (Oxfordová 1990, s. 2). V češtině se setkáváme se synonymně používanými termíny strategie učení a učební strategie a jejich preference má spíše gramatický podtext: „... chápou tyto dvě formy pravděpodobně jako gramatické varianty spojené s lingvistickou otázkou apozice“ (Vlčková 2007, s. 14).

Autorka příspěvku používá termíny synonymně, nicméně se přiklání k označení autonomie, autonomní učení a učební strategie.

2 Autonomie

Problematika **autonomie v cizojazyčné výuce** začala být řešena v souvislosti s konceptem celoživotního vzdělávání na konci 70. let. V roce 1979 ve zprávě pro Radu Evropy zmiňuje Henri Holec potřebu **souvislosti mezi učením a životem** a tedy získáním **autonomie pro samostatné učení** poté, co student opustí vzdělávací instituci. Autonomie se tedy přímo vztahuje k termínu celoživotního vzdělávání. V nedávné době začala být autonomie učení spojována s problematikou učebních strategií (např. Oxfordová 1990), jejichž znalost a užívání umožňuje studentům zlepšit jejich učení: „Learning strategies are steps taken by students to enhance their own learning“ (Oxford 1990, s. 1).

Při řešení otázky autonomního učení vycházíme z předpokladu, že se jedná o **schopnost, kterou je možno rozvíjet**. „Dovednost sledovat sám sebe, motivovat se ke změnám, vyhodnocovat, jak se učím, měnit své způsoby učení, to všechno je v žákovi uloženo v podobě možností – potencialit, které se rozvinou jen tehdy, jsou-li pro to příznivé podmínky“ (Mareš 1998 s. 172). Samotný vývoj autoregulace pak závisí (podle J. Kuhla a K. Kraska 1996 in Mareš 1998, s. 172) na tom, „nakolik člověk získal jednak znalosti a dovednosti metakognitivní, jednak metamotivační (jak motivovat sám sebe)“.

Tuto myšlenku nacházíme také u Holec (1981), který také schopnost autonomního učení nepovažuje za vrozenou, avšak za možnou s pomocí odborníka rozvíjet: „Holec does not, of course, imagine that the capacity for autonomous learning is inborn. On the contrary, at several points in his report he insists that it must be developed with expert help.“ (Little 1991, s. 7) Právě v souvislosti s „expertní“ pomocí při rozvoji autonomního učení také zaznamenáváme diskuzi o změně role učitele od tradičního vůdce vyučování k *facilitátorovi* a *ukazateli cesty*.

Holec definuje autonomii jako **schopnost převzít zodpovědnost za vlastní učení** (ability to take charge of one's own learning) (Holec 1980, s. 3), což chápe jako:

- **stanovování cílů** (determining the objectives)
- **definování obsahu a průběhu učení** (defining the contents and progressions)
- **výběr metod a technik**, které použije při učení (selecting methods and techniques to be used)
- **sledování průběhu učení** (monitoring the procedure of acquisition properly speaking (rhythm, time, place, etc.))
- **hodnocení výsledků učení** (evaluating what has been acquired) (Holec 1980, s. 4)

3 Metakognitivní strategie

Podíváme-li se na výše zmíněné z pohledu učebních strategií, vidíme v Holecově definici transparentní koexistenci **autonomie a učebních (konkrétně metakognitivních) strategií**. Požadavky na žákovu autonomii se shodují s podstatou metakognitivních strategií. A tak jako vidíme vzájemné propojení autonomie a metakognitivních strategií z pohledu konkrétních činností, vidíme **souvislost** mezi autonomií a učebními strategiemi z hlediska možnosti jejich rozvoje. **Učební strategie jsou považovány za ovlivnitelné** a je možno je měnit a rozvíjet (Mareš 1998, Hanušová 2005). V následujících odstavcích se pokusíme definovat pojem učební a metakognitivní strategie a také je podrobněji popíšeme z pohledu rozdělení Oxfordové.

Mareš (1998, s. 58) definuje učební strategie jako „**postupy většího rozsahu, jimiž žák uskutečňuje svébytným způsobem určitý plán při řešení dané úlohy, chce něčeho dosáhnout a něčeho jiného se zase vyvarovat**“. Oxfordová popisuje učební strategie jako „specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, more transferrable to new situations“ (Oxfordová 1990, s. 8) neboli „strategie učení jsou specifickými postupy používanými žáky tak, aby učení bylo snazší, rychlejší, zábavnější, více řízené jedincem samým (autoregulovanější nebo autoregulované), efektivnější a přenosnější (transferovatelné) i na jiné situace (Vlčková 2007, s. 17). Pro lepší orientaci uvádíme charakteristiku a překlad Hanušové: jedná se o „**specifické činnosti chování nebo postupy, které člověk využívá ke zlepšení vlastního učení**“ (Hanusová 2005, s. 37).

Pokud jde o **metakognitivní strategie**, podle psychologického slovníku (Hartl, Hartlová 2004, s. 311 in Vlčková 2007) je metakognice definována jako „**poznávání na druhou**“, „**poznávání toho, jak člověk poznává**“. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s. 122) definuje metakognici jako „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“.

Oxfordová (1990, s. 135) zahrnuje metakognitivní strategie mezi tzv. nepřímé strategie (společně se strategiemi afektivními a sociálními) a stručně vysvětluje jejich povahu: „Indirect strategies support and manager language learning without (in many instance) directly involving the target language“ neboli „nepřímé strategie slouží k obecnému managementu učení ...podporují a řídí učení aniž by přímo zahrnovaly cizí jazyk a přímo se ho týkaly“ (Vlčková 2007, s. 66). Nepřímé strategie učení rozděluje Oxfordová do tří skupin: **metakognitivní** (zaměření učení, příprava a plánování, evaluace), **afektivní** (snižování úzkosti, sebepovzbuzování a práce s emocemi) a **sociální** (kladení otázek, spolupráce s ostatními, empatie).

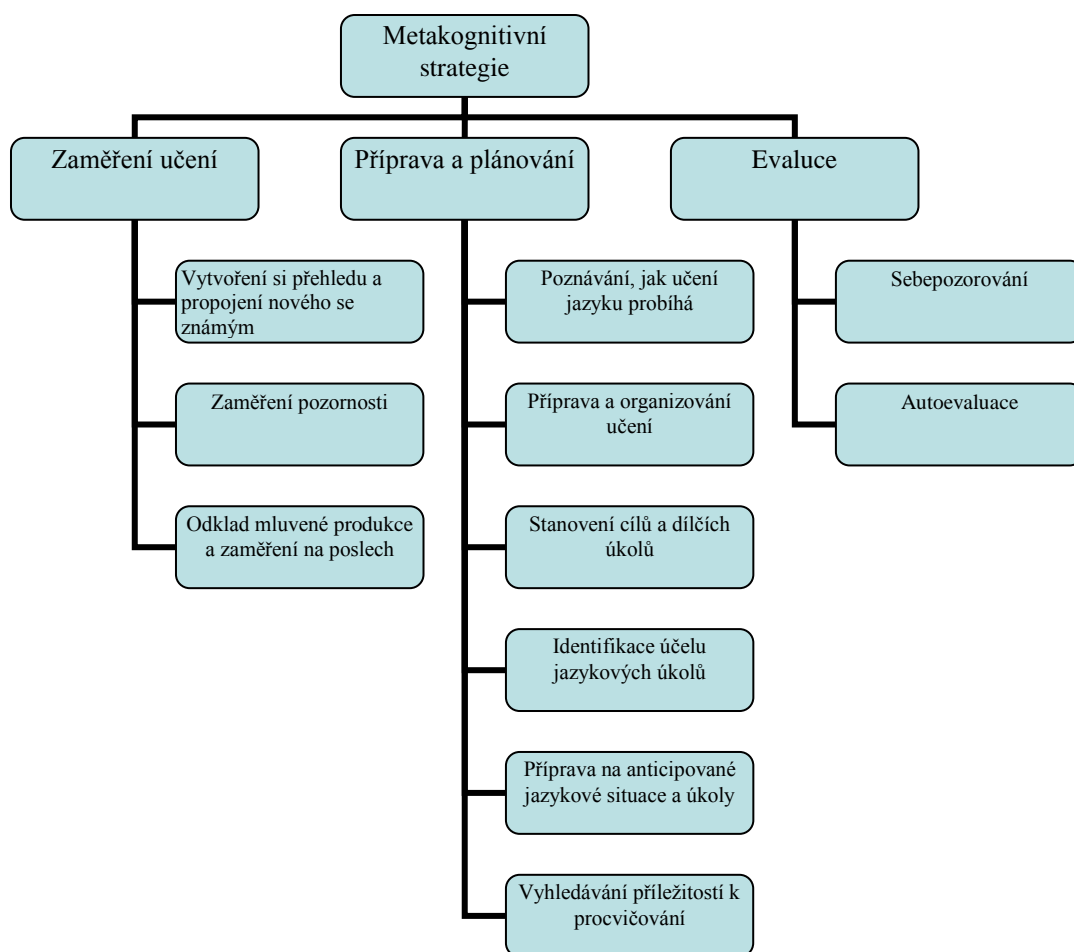
V následující části podrobněji popíšeme jednotlivé složky metakognitivních strategií. Vycházíme přitom zejména z původní práce Oxfordové a překladu Vlčkové.

Jak již bylo naznačeno, metakognitivní strategie jsou důležité pro úspěšné samostatné učení. Avšak jejich využívání studenty je nedostatečné (O'Malley a kol. 1985, Chamot a kol. 1987 in Oxfordová 1990) a student se může ocitnout *v pasti*, kdy neumí zvládnout *příliš mnoho nového* – slovní zásobu, nejasná gramatická pravidla, odlišnosti ve fonetice a ortografii, zvyklostní rozdílnosti a také odlišný způsob výuky rodilých mluvčích. V důsledku toho mnoho studentů ztrácí zájem, který může být znovu získán pouze vědomým užíváním metakognitivních strategií, jako například **zaměřením pozornosti a vytvořením si přehledu propojením nového se známým** (Oxfordová 1990, s. 136).

Další metakognitivní strategie jako **organizace učiva, stanovování krátkodobých a dlouhodobých cílů, zvážení účelnosti a smyslu** nebo **příprava na anticipovaný jazykový úkol** pomáhají studentům efektivně plánovat vlastní učení (Oxfordová 1990, s. 136). Další důležitou metakognitivní strategií je také strategie **vyhledávání příležitostí k procvičování jazyka** „neboť žák, který se chce nový CJ naučit, musí převzít odpovědnost za vyhledávání co nejvíce příležitostí k procvičování, a to většinou nad rámec školní třídy“ (Vlčková 2007, s. 67) Oxfordová považuje za důležité, aby žáci aktivně vyhledávali tyto příležitosti a snažili se je maximálně využívat. McGroarty (1987, in Oxfordová 1990, s. 248) ve svém výzkumu zjistil, že i přesto, že studenti měli v rámci prostředí, ve kterém pobývali příležitosti k procvičování cizího jazyka, tuto možnost nevyužívali.

Dalším problémem studentů učících se cizí jazyk může být práce s chybou. Studenti mají často problémy s nerealistickým monitorováním vlastních chyb, obávají se chybování. Je třeba, aby si uvědomili, že chybovat *určitě* budou a snažili se z chyb učit. U studentů se také často setkáváme s neadekvátním hodnocením znalosti cizího jazyka. Někteří se podceňují nebo přeceňují. Oxfordová část viny připisuje školnímu prostředí a vysvětluje svůj argument tím, že zaměřuje-li se učitel na formální jazyk, gramatiku a osamocené části učiva, nemusí být žák úspěšný v těchto podmínkách úspěšný také v přirozené komunikaci. Nerealistické sledování chyb a nepřiměřené sebehodnocení navrhuje zlepšit používáním metakognitivní strategie **sebepozorování a autoevaluce**.

Na závěr této kapitoly zařazujeme graf metakognitivních strategií podle Oxfordové (v překladu Vlčkové). V další části příspěvku představíme náš výzkumný záměr a zasadíme význam výše uvedených informací do kontextu disertační práce.



4 Výzkumný záměr

Při řešení výzkumného problému vycházíme z výše zmíněných předpokladů o možnosti ovlivňovat učební strategie, a proto je **výzkum naplánován jako dlouhodobý**.

Cíl výzkumu: Zjistit, v jaké míře využívají studenti strategie učení cizímu jazyku na začátku a na konci bakalářského studia a jak tato skutečnost ovlivňuje stupeň ovládnutí anglického jazyka.

Výzkumný problém: Vztah mezi úrovní ovládnutí AJ a užíváním učebních strategií.

Výzkumné otázky: Jaké učební strategie studenti využívají a jak ovládají anglický jazyk na počátku VŠ studia? Ve kterých oblastech jazyka dosahují studenti lepších výsledků (čtení, psaní, poslech, gramatika, slovní zásoba) a souvisí-li užívání učebních strategií s vyšší mírou ovládnutí AJ? Jak se hodnoty mění po ukončení bakalářského studia?

Hypotézy:

1. Na počátku VŠ studia jsou si studenti pouze v malé míře vědomi existence učebních strategií a používají je v omezené míře.
2. Studenti s vyšším stupněm ovládnutí AJ využívají lépe učební strategie.
3. Studenti budou lépe využívat učebních strategií po ukončení bakalářského studia.

4. Jejich úroveň angličtiny bude lepší po ukončení bakalářského studia.
5. Studenti s vyšším stupněm ovládnutí AJ mají zkušenosti se studiem AJ nad rámec školního vyučování a jsou více motivováni ke studiu CJ.

Metodologie řešení

Pro zkoumání učebních strategií a jazykových znalostí jsme se rozhodli použít smíšený výzkum. Kvantitativní část bude realizována pomocí standardizovaného jazykového testu **DIALANG**, který podle evropského škálování A1-C2 zjistí stupeň ovládnutí AJ v pěti oblastech: čtení, psaní, poslech, slovní zásoba a gramatika. Kromě přidělení úrovně, test zaznamenává správné a chybné odpovědi, takže umožňuje podrobný záznam o studentově výsledcích.

Nad rámec poskytnutí zpětné vazby o stupni ovládnutí cizího jazyka DIALANG nabízí možnost pro zvyšování povědomí o vlastním učení, příležitost pro sebehodnocení. Projekt probíhá s finanční podporou Generálního ředitelství pro vzdělávání a kulturu Evropské komise. Tento soubor je aplikací Společného evropského referenčního rámce a využívá referenční úrovně. Jeho velkou výhodou je z technického úhlu pohledu volný přístup na Internetu a bezplatná instalace. Test je k dispozici na stránkách Lancaster University na adrese <http://www.lancs.ac.uk/researchenterprise/dialang/about>.

DIALANG je určen dospělým studentům, kteří si chtějí ověřit úroveň ovládnutí cizího jazyka. Tento soubor také studentům poradí, jak své jazykové dovednosti zlepšit, a navíc se snaží podpořit jejich aktivní zájem o studium jazyka (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2002).

Součástí tohoto souboru jsou sebehodnotící výroky, jazykové testy a zpětnovazební informace, což vše je k dispozici ve čtrnácti jazycích: v dánštině, holandštině, angličtině, finštině, francouzštině, němčině, řečtině, islandštině, irštině, itaštině, norštině, portugalštině, španělštině a švédštině.

Ke zjišťování učebních strategií převezmeme inventář učebních strategií SILL, verze 7.0 a 5.1 Oxfordové (1990) v modifikované podobě Vlčkové. Inventář se zaměřuje na všech šest Oxfordovou popsanych strategií: přímé (paměťové, kognitivní, kompenzační) a nepřímé (metakognitivní, afektivní a sociální).

Výzkum bude realizován u studentů prvního a následně třetího ročníku nefilologických oborů Univerzity Pardubice. **Longitudinální pojetí výzkumu** je stěžejní pro získání dat, která ukáží, jak se změnila jazyková úroveň studentů v průběhu VŠ studia (DIALANG) a také jak se změnilo užívání učebních strategií (dotazník Oxfordové). Výzkum bude doplněn kvalitativně – rozhovory. Otázky v rozhovoru byly sestaveny pomocí Evropského jazykového portfolia a budou směřovat zejména k průběhu učení AJ, k subjektivním pocitům historie učení AJ v průběhu ZŠ, SŠ, VŠ, motivaci, rodinnému zázemí při studiu AJ (znalost AJ u rodičů, motivace ke studiu v rámci rodiny, zkušenosti se studiem AJ nad rámec školního vyučování, apod.). Kvantitativní studie se zúčastní přibližně 200 studentů,

z nich potom budou vybráni studenti podle nejlepších a nejhorších výsledků v DIALANGU a inventáři učebních strategií a u nich bude provedena hloubková analýza pomocí rozhovoru. Předpokládáme maximálně 20 účastníků ve kvalitativní části.

5 Závěr

Volba tématu práce je přímo spojena s každodenní problematikou výuky praktického odborného jazyka studentů nefilologických oborů Univerzity Pardubice. Naše kurzy navštěvují studenti s velmi rozdílnou historií studia anglického jazyka, která se projevuje výraznými odlišnostmi zejména v jazykových znalostech a motivaci. Důležité motivy pro naše šetření jsou zejména:

1. Podnítit na našem pracovišti diskuzi o specifikách studentů prvních ročníků, neboť ti jsou značně zastoupeni v jazykových kurzech, které Jazykové centrum poskytuje. Tyto diskuze vidíme především v potřebě nastartování procesu autonomního učení a rozvoje metakognitivních strategií v rámci kurzů odborného anglického jazyka a ke změně přístupu ke studentovy prvního ročníku jako ke studentovi s jistými specifiky (např. velká počáteční závislost na předchozím stylu výuky z období ZŠ a SŠ) a následná práce s těmito specifiky).
2. Úprava sylabu (v ideálním případě standardizace postupů rozvoje autonomního učení v kurzech různých vyučujících, např. zavedením práce s Evropským jazykovým portfoliem a DIALANGEM, změna organizačních forem výuky, apod.)
3. Možnost sledovat tytéž studenty po ukončení magisterského studia ale také po nástupu do zaměstnání a monitorovat jejich vývoj ve vztahu k autonomii a CJ vzdělávání.

6 Použité zdroje

- DAM, L. *Learner Autonomy: From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik. 1998.
- HANUŠOVÁ, S.: *Autonomie žáka v jazykovém vyučování a cesty k ní*. In *Sborník prací Pedagogické fakulty*. Brno: PdF MU, 2005, s. 34-40. ISBN 80-210-3919-1.
- HOLEC, H.: *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon. 1981.
- JANÍKOVÁ, V.: *Autonomie v procesu učení a vyučování cizímu jazyku*. In *Sborník prací Pedagogické fakulty*. Brno: PdF MU, 2005, s. 41-52. ISBN 80-210-3919-1.
- LITTLE, D.: *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik. 1991.
- MAREŠ, J.: *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál. 1998. ISBN 80-7178-246-7.

OXFORD, R. L.: *Language Learning Strategies – What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle&Heinele. 1990. ISBN 9-8384-2862-2.

VLČKOVÁ, K.: *Strategie učení cizímu jazyku. Výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivita na gymnáziích*. Brno: Paido. 2007. ISBN 978-80-7315-155-3

Kontakt na autorku

Mgr. Jitka Suchardová Nováková
Jazykové centrum Univerzity Pardubice
Studentská 94, Pardubice 530 02
E-mail: Jitka.suchardovanovakova@upce.cz