

# AUTONÓMNE UČENIE AKO ŠPECIFICKÁ MOTIVAČNÁ STRATÉGIA VO VÝUČBE CUDZIEHO JAZYKA

---

**Michal Tatarko**

**Abstrakt:** Predmetom nášho príspevku je motivácia v učení sa cudzieho jazyka (CJ). Na hodinách CJ v klasických školách je možné využiť rôzne druhy motivácie, ktoré sú špecifické najmä pri osvojovaní si cudzojazyčnej kompetencie. Niektoré stratégie učenia sa majú pozitívny vplyv na zvyšovanie miery motivácie, čo vedie k efektívnejšej práci na hodinách CJ. V príspevku je charakterizované autonómne učenie, ktoré je možné využiť ako vhodnú stratégiu učenia sa cudzieho jazyka a ktoré pozitívne vplýva na zvyšovanie vnútornej motivácie učiť sa CJ.

**Kľúčové slová:** vnútorná motivácia, autonómne učenie, metódy vyučovania, anglický jazyk, cudzojazyčná kompetencia

## Úvod

Ľudstvo si už odjakživa uvedomuje skutočnosť, že národy žijúce na tejto planéte sa nerozlišujú len spôsobom svojho života a kultúrou, ale aj jazykom, ktorým komunikujú. Z pohľadu človeka, ktorý sa riadi kresťanským náboženstvom, existuje fenomén cudzojazyčnosti už od čias Babylonskej ríše, počas rozmachu ktorej došlo k diferenciacii jazykov. Tí, ktorí sa prikláňajú k vede, veria tomu, že rôznorodosť v jazykoch je zakorenená v migrácii človeka po svete. V každom prípade je však cudzojazyčnosť prirodzenou súčasťou nášho sveta. V čase masovej globalizácie si človek uvedomuje bariéry, ktoré vznikajú, ak nerozumie kultúram žijúcim v jeho bližšom alebo vzdialenejšom okolí. Potreba poznávania cudzích jazykoch nebola nikdy taká akútna, ako dnes. Vzdialenosti medzi jednotlivými kontinentmi dokázal človek zmazať rýchlejšou a dostupnejšou dopravou. Dokáže však prekonať aj priepasť, ktorá plynie z rozdielnosti jeho jazykov? Súčasná doba vniesla do nášho školstva potrebu učenia sa viacerých cudzích jazykov. Nová generácia najmladších žiakov sa s nimi stretáva už na prvom stupni základnej školy. Hodiny strávené štúdiom cudzích jazykov sa navýšili, a tak sa zdá, že sa postupne stali dominantnými súčasťami štandardných edukačných procesov. Klesajúca úroveň vzdelanosti našich žiakov však spôsobila, že aj napriek takejto ráznej podpore výučby CJ, ich cudzojazyčná kompetencia sa nezlepšuje, ba práve naopak, má tendenciu klesať. Tu sa otvára priestor na úvahu o tom, čo je príčinou takéhoto stavu. Pochopiteľne, edukačný proces má komplexnú povahu a zahŕňa v sebe minimálne tri elementy – učiteľa, žiaka a učivo. Bolo by teda nesprávne hádzať všetku vinu na žiakov. V našom príspevku sa venujeme skúmaniu takých faktorov, ktoré súvisia s nastoleným problémom. Zameriavame sme sa pri tom na motiváciu, ktorá ako jedna z mála faktorov by mohla mať potenciál zlepšiť úroveň cudzojazyčnej kompetencie absolventov našich stredných a vysokých škôl. Koncept motivácie analyzujeme v zmysle jeho využitia na hodinách výučby anglického jazyka. Venujeme sa pri tom nie len motivácii na strane žiaka, ale aj tomu, ako s motiváciou pracujú učitelia, respektíve ako by pracovať mohli. Keďže sa nám na začiatku zdal takýto koncept príliš široký, rozhodli sme sa skúmať podmienenosť motivácie vzhľadom na špecifické prístupy vo výučbe cudzích jazykov. Ide o konkrétne motivačné stratégie a o metódy autonómneho učenia, ktoré považujeme za potenciálne motivačné. Za primárny cieľ nášho výskumu sme si stanovili zistenie súvislosti medzi mierou motivácie a úrovňou autonómie v učení anglického jazyka.

## Motivácia a jej vzťah k vyučovaniu cudzieho jazyka

Ak by sa nás niekto spýtal, čo najviac vplýva na proces učenia, motivácia by bola pravdepodobne na vrchole nášho zoznamu. Nepochybne jednou z najdôležitejších úloh psychológie a pedagogiky vždy bolo a bude vysvetliť, prečo sa ľudia chovajú tak, ako sa chovajú. Nákonečný tvrdí, že toto „prečo“ ma dva základné aspekty. Jeden sa spája so spôsobom chovania, t.j. napríklad prečo sa človek správa v nejakej situácii priateľsky, druhý sa spája s otázkou cieľa tohto chovania, k jeho dôvodom (1996, s. 5). Vráťme sa ale k prvotnému významu slova motivácia. Termín je odvodený od latinského termínu *movare*, ktoré znamená hýbať, pohybovať. Homola o nej píše, že je všeobecným označením všetkých podmienok, ktoré determinujú akúkoľvek ľudskú aktivitu. (1969, s. 7). Keď teda hovoríme o tom, že jednotlivec je motivovaný, poukazujeme predovšetkým na to, že vykonáva nejakú aktivitu s určitým cieľom a na jej uskutočnenie vynakladá adekvátnu snahu. Navyiac, toto úsilie sa spája s túžbou, ochotou daný cieľ dosiahnuť, ako aj s pozitívnym postojom človeka voči danej aktivite. „Nazeranie na koncept pojmu motivácia prešiel procesom rozličných interpretácií presne tak, ako sa v priebehu dejín vynárali nové psychologické teórie. Častokrát sa používa ako súhrny termín na vyjadrenie toho, že niekto má všeobecnú dispozíciu k učeniu sa.“ (Burden, 1997, s. 111). Širší pohľad na tento pojem prináša Gardner, odborník v oblasti psychológie a učenia sa cudzích jazykov, ktorý hovorí, že motivácia zahŕňa štyri základné aspekty – cieľ, snaživé správanie, túžbu dosiahnuť cieľ a pozitívny postoj k danej aktivite. (1985, s. 50). V popisovaní a analýze učenia sa cudzieho jazyka Dunkel (1948, s. 12) načrtol podobné delenie aspektov motivácie, ako aj popísanie vzťahu medzi cieľom študovania cudzieho jazyka a druhu správania sa v procese dosahovania tohto cieľa. Poukázal pritom na rozdiely v druhoch motivácie a intenzitou motivácie, pričom špecifikuje, že druh motivácie je priamo prepojený s cieľom, ktorý chce jednotlivec dosiahnuť a intenzita sa spája so stupňom snahy, ktorú jednotlivec vynaloží na dosiahnutie tohto cieľa. Dovolíme si teda tvrdiť, že v súvislosti s našou témou dáva druh motivácie odpoveď na otázku, prečo jednotlivec študuje cudzí jazyk. Odpoveďou by bol fakt, že je priamo prepojený s jeho cieľom. Dalo by sa vymenovať mnoho dôvodov, ktoré vedú ľudí k štúdiu cudzieho jazyka, napríklad: aby bol človek schopný komunikovať s členmi komunity, ktorí cudzím jazykom hovoria, aby sa jednotlivec mohol uchádzať o zamestnanie, aby si zlepšil rozhľad, aby mohol cestovať, aby vyhovel rodičom a požiadavkám spoločnosti atď. Gardner ďalej špecifikuje, že na popis motivácie učiť sa cudzí jazyk je potrebné, aby sme poznali konkrétne dôvody, ktoré sú prepojené s cieľmi učenia sa. Ak by sme sa žiaka spýtali „Prečo študuješ cudzí jazyk?“ a on by odpovedal „Preto, lebo musím.“, bolo by to očividne považované za dôvod, prečo je žiak v triede, no nevyzeralo by to ako žiaden druh motivácie na učenie sa cudzieho jazyka. (1985, s. 51). Práve naopak, takýto dôvod by pravdepodobne indikoval nedostatok motivácie učiť sa cudzí jazyk. Aby sme mohli kvalifikovať ciele vo vyučovaní, dôvody by sa mali vzťahovať priamo na učenie sa cudzieho jazyka. Nepochybne učenie sa cudzieho jazyka je odlišné od učenia sa iného predmetu, a to hlavne kvôli sociálnym aspektom, ktoré prináša. Burden píše, že jazyk ako taký zahŕňa celé ľudské sociálne bytie, je súčasťou našej identity a používa sa na prenos tejto identity k iným ľuďom. (1997, s.115). Tento poznatok ďalej rozvíja Gardner. Jeden z jeho najviac uznávaných modelov je socio-edukačný model učenia sa cudzieho jazyka (Gardner, 1985). V tomto modeli sa prepájajú žiakove postoje voči danej kultúre, jeho postoj voči edukačnej situácii, schopnosť integrovať sa do kultúry a napokon jeho motivácia. Zdôrazňuje, že primárnym faktorom v tomto modeli je motivácia.

## Druhy motivácie vo vyučovaní cudzích jazykov

Dôležité pojmy v oblasti druhov motivácie prinášajú Gardner a Lambert (1959) vo svojej práci *Premenné motivácie v procese učenia sa cudzieho jazyka*. V nej sa zameriavajú

na dva druhy motivácie - integračnú a inštrumentálnu: teda na túžbu stotožňovať sa a integrovať sa do kultúry cudzej krajiny, a na druhej strane úsilie učiť sa cudzí jazyk s cieľom kariérneho rastu alebo postupu v škole. Iné rozdelenie, ktoré je pre učiteľov viac známe, je delenie na motiváciu vonkajšiu a vnútornú. Fontana tvrdí, že ak nie je prítomná dostatočná motivácia, uspokojivé učenie v škole pravdepodobne neprebehne (2003, s. 127). Behaviorálni psychológovia, ako napríklad Skinner alebo Watson zdôrazňujú úlohu odmeňovania, respektíve trestu (Brown, 2001, s. 73). Homola ich teóriu rozvádza prostredníctvom popisu princípov operantného správania – organizmus je istým spôsobom činný vo svojom okolí, operuje v ňom. Pozitívnym posilňovaním sú stimuly, ktoré posilňujú odpoveď. Ak sú prítomné, rastie pravdepodobnosť použitia tejto odpovede v budúcich prípadoch. (1969, s 47). Teória pozitívneho alebo negatívneho posilňovania je ešte stále veľmi zaužívaným konceptom v školských triedach. Na druhej strane na túto problematiku existuje niekoľko pohľadov zo strany kognitívnych psychológov, ktorí majú iný názor. I keď súhlasia, že odmeňovanie je dôležité, rozdiel ich teórie spočíva v zdroji motivácie a v sile samohodnotenia. Napríklad Ausubel (1978, s. 58) tvrdí, že ľudské pohnútky, ktoré sú fundamentálne pre naše správanie, vychádzajú z našich vnútorných pohnútok, ako napríklad potreba objavovania, manipulácie, aktivity, posilňovania ega atď. Skúmanie motivácie ľudského správania je hľadaním odpovede na otázku, prečo sa človek správa určitým spôsobom a čo je príčinou jeho správania. V nadväznosti na túto otázku Pardel (1997, s. 38) určuje tri najvšeobecnejšie znaky motivácie:

- 1) aktivácia činnosti a správania – chápe ju ako všeobecnú charakteristiku ľudskej bytosti. Táto dimenzia motivácie obsahuje také pojmy ako pud, potenciálne hodnoty, potreby, snahy, ktoré aktivizujú činnosť a správanie jedinca.
- 2) smerovosť, či zameranosť – dáva aktivácii smer a obsahovú náplň. Sem patria záujmy človeka, hodnoty, hodnotová orientácia, životná cesta a postoje.
- 3) cieľovosť činnosti a správania – obsahuje konanie zamerané na cieľ, ktoré vystupuje ako vlastnosť osobnosti, ako rozhodovanie, vôľa, aspirácia, ako praktická činnosť človeka.

Princípy autonómneho učenia sú založené predovšetkým na fakte, že potreba a chuť učiť sa by mali vychádzať zo žiakovho vnútra, teda mali by stáť na základoch vnútornej – intrinsickej motivácie. Preto sme sa rozhodli venovať jej pozornosť v nasledujúcej pasáži.

Ak sa zameriavame na dôvody, prečo si ľudia volia určitý druh správania, je zrejmé, že príčiny nášho chovania sú rôzneho druhu. Niekedy robíme niečo preto, lebo samotná akcia nám prináša radosť. Inokedy sa zapojíme do aktivity nie preto, že nás zaujíma, ale jej proces nám pomôže dostať niečo iné, čo potrebujeme. Kognitívni psychológovia preto rozdelili motiváciu na vonkajšiu (extrinsickú) a vnútornú (intrinsickú). Csikszentmihalyi a Nakamura (1989) priniesli výstižnú definíciu týchto dvoch konceptov. Veľmi jednoducho, ak je jediným dôvodom na robenie čohosi dosiahnutie niečoho, čo je mimo samotnej aktivity, ako napríklad zloženie skúšky, finančné ohodnotenie a pod., hovoríme o extrinsickej motivácii. Na druhej strane intrinsická motivácia sa vzťahuje na motiváciu, ktorá prichádza z vnútra človeka a nie na základe vonkajšieho odmeňovania, napríklad peňazí alebo známok. Tento druh motivácie plynie z potešenia, ktoré prináša samotná aktivita, alebo zo satisfakcie, ktorú prináša práca na danej úlohe, prípadne jej splnenie. „Vnútorne motivovaný žiak bude pracovať na danej úlohe, lebo sa mu zdá zábavná a prínosná. Alebo takýto žiak bude pracovať na vyriešení problému, pretože výzva, ktorú obnáša hľadanie jeho riešenia, poskytuje potešenie. V ani jednom z prípadov žiak nepracuje na základe odmeny alebo známky.“ (Bainbridge, 2010).

Intrinsickú motiváciu Fontana definuje na základe všeobecne prijímanej hypotézy, že ľudia majú prirodzený pud zvedavosti, ktorý nie je zrejme zacielený na nejaký konkrétny hmotný výsledok a už od ranného veku podnecuje spontánne skúmanie a objavovanie. (2003, s. 129). Ak sa detské snahy o skúmanie stretávajú s nesúhlasom dospelých a s následnou

frustráciou, tak následkom operantného podmieňovania sa takéto pokusy budú vyskytovať menej často. A naopak, keď sú deti odmeňované za ich vlastné objavy, budú vo svojom skúmaní pravdepodobne pokračovať. Brown tvrdí, že vnútorne motivované aktivity sú tie, pri ktorých neexistuje žiadna viditeľná odmena okrem aktivity samotnej. Žiaci sa zapájajú do aktivít samovoľne a nie na základe vonkajších vplyvov. (2001, s. 76). Pochopiteľne, motivovať žiakov aktivitami, ktoré im prinášajú radosť nie je až také náročné. Problém vidíme v tom, že oveľa zložitejším sa stáva situácia, v ktorej potrebujeme spojiť spontánnu motiváciu žiakov s menej atraktívnymi aktivitami, napríklad s učením sa gramatických javov, ktoré sú pre správne chápanie a aktívne používanie cudzieho jazyka veľmi dôležité. Intrinsickú motiváciu popisuje aj Penny Ur, ktorá ju definuje ako všeobecnú túžbu učiť sa pre seba samého. Ďalej tvrdí, že je do veľkej miery zakotvená v predchádzajúcich postojoch, t.j. či žiaci považujú učenie za užitočné, alebo či majú pozitívny vzťah k jazyku a jeho kultúrnym, politickým a etnickým súčastiam. (1991, s. 280). Súhlasíme s jej tvrdeniami, no nie len predchádzajúce postoje, ale predovšetkým reálny priebeh vyučovania, v ktorom posudzujú žiaci zaujímavosť aktuálnej úlohy, je pre vnútornú motiváciu rozhodujúcim faktorom. Vzbudenie záujmu je tým, do čoho mnohí učitelia investujú veľkú časť svojho úsilia, za čo možno očakávať rýchlu odozvu vo forme motivovanej práce žiakov. Z tohto hľadiska majú dôležitú úlohu afektívne procesy, ktoré v tomto zmysle nadobúdajú riadiacu funkciu. Homola argumentuje poznatkom, že afektívne procesy majú veľký vplyv na učenie v tom, že determinujú, či sa organizmus naučí, alebo nenaučí určitému správaniu, koľko pokusov bude na naučenie potrebovať a pod. Ďalej tvrdí, že afektívne procesy nevyvolávajú priamo učenie, ale svojou prítomnosťou ovplyvňujú jeho priebeh. (1969, s. 51). Z uvedeného vyplýva, že na afektívnych procesoch je založený aj hodnotový systém, ktorý si vytvárame a stupeň istej hodnoty pre nás môže byť podľa týchto teórií závislý na intenzite afektívneho vzrušenia. Motivovať žiakov k tomu, aby ich učenie cudzieho jazyka nadobudlo vyššiu hodnotovú úroveň, nepochybné vedie k efektívnejšej cudzojazyčnej kompetencii.

### **Kľúčové kompetencie a znalosť cudzieho jazyka**

Európska komisia definovala kľúčové kompetencie ako základ pre európske vzdelávacie systémy, ktoré sa položia už v primárnom a nižšom sekundárnom vzdelávaní (u nás v základnej škole) a celoživotne sa rozvíjajú a odporúča jednotlivým krajinám integrovať ich do svojho vzdelávacieho systému s rešpektovaním vlastných historických a kultúrnych tradícií.

Základnými otázkami, ktorými sa zaoberáme, súvisia s mierou vplyvu vyučovacích metód na zvyšovanie alebo znižovanie motivácie žiakov učiť sa cudzí jazyk. Znalosť cudzieho jazyka je pre žiakov veľmi dôležitá, čo je podčiarknuté faktom, že Európska komisia zaradila komunikáciu v cudzom jazyku na druhé miesto kľúčových kompetencií žiaka. Aj preto sa domnievame, že náš výskum je spoločensky aktuálny. Predpokladáme, že možnosť úspešnej cudzojazyčnej kompetencie našich žiakov nie je závislý na len tom, že niektorí žiaci majú lepší predpoklad na jej zvládnutie. Preto sa zaoberáme možnosťami nadobudnutia cudzojazyčnej kompetencie v motivácii, ktorá má na štúdium enormný význam. V našej krajine je tradičný typ vyučovania silno zakorenený a v rámci jazykov sa častokrát zakladá na využití gramaticko-prekladovej metódy. Motivácia žiakov a zmeny prístupu učiteľov k metódam vyučovania by mohli smerovať k efektívnejšej výučbe cudzieho jazyka.

Je veľmi dôležité skúmať aj to, ako učitelia s motiváciu pracujú. V pedagogickej praxi je známe, že každá vyučovacia hodina má svoju motivačnú časť a dovolíme si povedať, že je jej základom. Je teda na mieste stanoviť si predmet výskumu stratégie vo vyučovaní, ktoré sú pre žiakov potenciálne motivačné. Takýmito stratégiami sú v našom výskume stratégie autonómneho učenia.

## Autonómne učenie a motivácia

Termín autonómia má veľmi široké použitie, je možné ho aplikovať v rôznych súvislostiach a oblastiach. V cambridgeskom slovníku je definovaný ako právo skupiny ľudí na samostatné riadenie a organizovanie vlastných aktivít. Vo vzťahu k spoločnosti sa jeho význam chápe ako schopnosť jedinca nezávisle existovať, riadiť vlastný rozhodovací proces a dostať sa k stanoveným cieľom. V teórii vyučovania cudzích jazykov sa tento termín objavuje na konci šesťdesiatych rokov. (Straková, 2003, s. 5). Konkrétnejšie sa spája s pojmom autonómne učenie (odvodené od anglického názvu „self-directed learning“), počas ktorého jednotlivec, teda v našom prípade žiak, preberá iniciatívu a zodpovednosť za to, čo sa na vyučovaní odohráva. Takto žiak selektuje, rozhoduje a hodnotí svoje vlastné učebné aktivity, ktoré sa uskutočnia hocikedy, na hocijakom mieste, prostredníctvom hocijakých prostriedkov a v akomkoľvek veku. (Gibbons, 2008). Aj Mareš (1981, s. 171) definuje učebný proces, v ktorom akcentuje význam toho, že žiak postupne preberá spoluzodpovednosť do vlastných rúk, avšak on tento proces nenazýva autonómnym, ale autoregulačným. Uvádza definíciu autoregulačného učenia, ktorým je „...taková úroveň učení, kedy sa človek (žák, študent) stáva aktívnym aktérom svojho vlastného procesu učení jak po stránce činností a motivační, tak metakognitivní. Snaží se přitom dosáhnout určitých cílů (znalostí, dovedností, známek, společenského uznání, profesního uplatnění), iniciuje a řídí své vlastní úsilí, používá specifických strategií učení.“ V zahraničnej literatúre sa častokrát stretne s pojmami sebaregulované alebo sebausmerňujúce učenie, ktoré sú slovným ekvivalentom autonómneho učenia. Richards (1996, s.155) charakterizuje sebausmerňujúceho žiaka ako takého, ktorý je schopný robiť uvážené rozhodnutia v tom, ako a čo sa učiť. Schopnosť robiť takéto rozhodnutia si však vyžaduje znalosť a dispozíciu a pre väčšinu ľudí je najjednoduchšou cestou získania takejto schopnosti priama inštrukcia, prípadne tréning. (ibid, 155).

Rozvoj autonómneho učenia sa postupne stáva dôležitým základom mnohých jazykových programov. Jeho dosiahnutie však závisí na učiteľoch, ktorí sú schopní vytvoriť prostredie, v ktorom žiaci môžu pocítiť autonómiu, aby sa mohli stať viac nezávislými. S výhodami, ktoré môžu žiaci dosiahnuť cez rozvoj takého učenia súhlasia takmer všetci vedci v oblasti rozvoja cudzojazyčnej kompetencie (Hurd et al, 2001, s. 344). Celková úspešnosť jazykových kurzov, ktoré sú mnohokrát postavené na dištančnom vzdelávaní, závisí práve na miere autonómii učiaceho sa. (Murphy, 2008, s. 83). My sa však domnievame, že aj iné formy vzdelávania, teda nám blízka prezenčná forma vzdelávania, nachádza pozitíva v princípoch autonómneho učenia.

Mnohí pedagógovia, teoretici a výskumníci sa venujú pojmu autonómne učenie predovšetkým na úrovni vzdelávania dospelých. Častokrát si kladieme otázky typu: „Čo je autonómne učenie? Kto je v ňom zapojený? Aké sú presné roly učiteľov a inštitúcií, ktoré ho chcú poskytovať?“ I keď sa odhaduje, že vzdelávanie dospelých je najviac postavené na jeho princípoch, metódy, ktoré autonómne učenie používa, je možné aplikovať aj na vyučovací proces prebiehajúci na základných a stredných školách. Autonómne učenie je definované ako „proces, v ktorom jednotlivci iniciujú akciu s pomocou alebo bez pomoci iných, aby diagnostikovali svoje potreby pri učení, formulovali svoje ciele, identifikovali zdroje informácií, vybrali a aplikovali svoje učebné stratégie a ohodnotili vlastné výsledky.“ (Knowles, 1975, s. 5). V našom výskume nejde o to, aby žiak prebral celú zodpovednosť za vyučovací proces, ale aby mal podiel na rozhodovaní o tom, čo sa kedy bude robiť, akým spôsobom sa to bude robiť a aby sa zapájal do procesu hodnotenia. V takej situácii učiteľ dohliada na to, či tvrdenia žiakov sú relevantné. Istotne sa tu vynára problém zlúčenia autonómie žiakov s tradičným prostredím. Niektorí pedagógovia, ktorí uplatňujú princípy rozvíjania autonómie žiakov, v praxi tvrdia, že tradičné prostredie sa s autonómnym nemusí zlučovať, ale malo by byť samozrejmom súčasťou akejkoľvek výučby. „Tu hrá dôležitý

medzistupeň učiteľ. On sám si musí uvedomiť svoju vlastnú úroveň samostatnosti a pracovať na jej rozvoji. V prvom rade by sa nemal báť straty svojej autority.“ (Straková, 2003, s. 84).

Viacere prístupy vo vyučovaní na hodinách cudzieho jazyka zdôrazňujú možnosť asistovania žiaka k tomu, aby nadobúdal istú formu kontroly prostredníctvom rozvoja metakognitívnych stratégií, ktoré sú založené na kritickej sebareflexii, spoluúčasti na výbere a hodnotení možností učenia sa. Tieto možnosti majú pre žiakov zmysluplnú podstatu. (Murphy, 2008, s. 85). Naviac, stretávame sa s názormi, že autonómni žiaci dokážu využiť afektívnu stránku ich skúsenosti v učení v prospech svojej vlastnej motivácie. Postupne sa stávajú viac autonómni v učení sa cudzieho jazyka presne tak, ako sú postupne viac samostatní v jeho používaní. (Little, 2009, s. 223). Zodpovednosť za vlastné učenie zahŕňa komplexný proces rozhodovania takajúceho sa samotného učenia. Uvedieme základné princípy podľa Stakovej: 1. vytýčenie cieľov, 2. vymedzenie obsahu a postupnosti v učení, 3. určenie metód a techník, ktoré budú pri učení použité, 4. monitorovanie osvojovacieho procesu, 5. vyhodnotenie dosiahnutých výsledkov. (2003, s. 9).

Základnými charakteristikami procesu rozvíjania osobnosti žiaka sa zaoberali mnohí domáci a zahraniční odborníci. Z našich autorov sa tejto problematike venujú Zelina alebo Kosová, ktorá uvádza (2000, s. 53):

- učiť deti výberu podľa vlastných schopností,
- učiť deti plánovať svoj postup, plánovať a rozdeľovať svoje úlohy, svoj čas a pod.,
- učiť deti pevnej vôli, dokončiť začatú prácu, plniť predsavzatia, prekonávať prekážky,
- učiť deti motivovať sa k práci,
- učiť deti uvedomele oddychovať a relaxovať,
- učiť deti sebahodnoteniu.

Niektorí iní autori uvádzajú, že medzi základné charakteristiky autonómneho žiaka patrí napríklad rozpoznať závislosť medzi tým, čo sa má naučiť, ako sa to bude učiť a aké zdroje pritom môže využiť. (Breen, Mann, 1997, s. 134). Na ilustráciu kompetencií autonómneho žiaka uvedieme príklad od Kari Smith (2006, s. 5), ktorá popisuje prípad deväťročného žiaka pracujúceho na projektovej práci vo forme výskumu o živote významnej osobnosti. Ten si vypracoval osnovu, podľa ktorej chcel ďalej pracovať. Uvádza v nej postupnosť od zozbierania informácií z encyklopédií, historických kníh, životopisov, internetu, cez zaslanie faxu známym ženám v politike, uskutočnenie telefonického prieskumu medzi náhodne vybranými ľuďmi až po napísanie výsledkov výskumu tak, aby ich pochopil a vedel z nich vyvodiť závery.

Dickinson (1987, s. 11), jedna z dôležitých osobností venujúcich sa aplikácii ideí autonómneho učenia na proces vyučovania cudzieho jazyka, sa opiera o skutočnosť, že existuje mnoho kontextov a situácií, v ktorých sa žiak musí ujať kontroly alebo aspoň čiastočného ovládania v učení sa. Tiež poznamenáva, že seba-usmerňovanie v učení sa je odlišné od iných kontextov, v ktorých sa vzťahuje skôr na postoje, ako na techniky a módy podávania inštrukcií na hodinách cudzieho jazyka. Vo svojej práci vysvetľuje nasledujúce pojmy:

- Self-instruction (seba-inštrukcia) je neutrálnym termínom pre situácie, v ktorých žiaci pracujú bez priamej kontroly učiteľa.
- Self-direction (seba-usmernenie) vysvetľuje konkrétny postoj voči úlohe, pri plnení ktorej žiak akceptuje zodpovednosť za všetky rozhodnutia vzťahujúce sa na jeho vlastné učenie.
- Autonomy (autonómia) vysvetľuje situáciu, v ktorej je žiak úplne zodpovedný za všetky svoje rozhodnutia vzťahujúce sa k jeho učeniu a k implementácii týchto rozhodnutí.
- Semi-autonomy (polo-autonómia) označuje štádium, v ktorom sa žiaci pripravujú na dosiahnutie autonómie. (ibid, s. 12).

Pochopiteľne, v práci Dickinsona sa stretávame aj s inými pojmi, ktoré podrobnejšie charakterizujú pojem autonómneho učenia alebo vyučovania. Na základe vymenovaných

dedukujeme, že k jeho základným princípom patrí schopnosť učiaceho sa dávať inštrukcie sebe samému, vedieť usmerniť svoje učenie aj v prípade, že sa v jeho blízkosti nenachádza učiteľ, postupne prejsť štádiom neúplnej autonómie k úplnej samostatnosti.

## Záver

Učenie sa cudzích jazykov je zložitým a komplexným procesom, a preto na jeho zvládnutie používame rôzne prístupy a metódy zo strany pedagóga, ale aj zo strany učiaceho sa. Čerstvé výskumy v tejto oblasti nás vedú k poznaniu, že žiaci môžu vyťažiť veľa z takého vyučovacieho procesu, v ktorom sú aktívne zapojení a majú možnosť rozhodovať o tom, čo sa na hodinách bude diať. Zlepšovanie sa spolupráce žiaka a učiteľa v prostredí, v ktorom je žiak vedený k samostatnosti, je indikátorom relatívne vysokej motivácie učiť sa cudzí jazyk. Tento druh motivácie pramení predovšetkým z toho, že žiak preberá zodpovednosť za časť svojho učenia a hodnotenia. Vysoká motivácia takýchto žiakov môže byť riešením našej problémovej situácie, ktorou je skutočnosť, že aj napriek navýšeniu počtu hodín cudzích jazykov v školských osnovách sa úroveň znalosti cudzích jazykov po absolvovaní strednej školy nezvyšuje. Cudzojazyčné znalosti patria ku kľúčovým kompetenciám každého jednotlivca a významnou mierou rozhodujú o jeho úspešnom uplatnení sa v profesionálnej konkurencii. V dokumentoch európskych orgánov týkajúcich sa edukačných cieľov majú významné miesto cudzojazyčné znalosti a neovládanie cudzích jazykov sa v súčasnosti považuje za handicap. Domnievame sa, že je možné spraviť viac, ako len zvýšiť počet vyučovacích hodín cudzieho jazyka. Objasnením prínosu motivácie žiakov na ich cudzojazyčnú kompetenciu je možné odhaliť nové možnosti efektívnejšej práce so žiakmi nie len na hodinách cudzieho jazyka, ale aj na hocikakom inom predmete. Úlohu stratégií vo vyučovaní CJ je potrebné vnímať ako existujúci fenomén, ktorý je v našom vzdelávacom systéme málo využívaný. Oboznamovanie sa s jeho využitím na hodinách CJ, ale aj na hodinách iných predmetov, v sebe skrýva veľký potenciál a pravdepodobne ovplyvní každý vyučovací proces.

## Použitá literatúra

- Ausubel, D. (1978): *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt McDougal.
- Bainbridge, C. (2010): *Intrinsic Motivation*. [online]. About.com, The New York Times Company. [cit. 25.04.2010]. Dostupné na internete: <<http://giftedkids.about.com/od/glossary/g/intrinsic.htm>>
- Breen, M., Mann, S. (1997). Shooting Arrows at The Sun: Perspectives on a Pedagogy for Autonomy. In: Benson, P., Voller, P. *Autonomy and Independence in Language Learning*. Longman.
- Brown, H. (2001): *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Second Edition. New York: Pearson Education.
- Burden, R. (1997): *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M., Nakamura, J. (1989): *The dynamics of Intrinsic Motivation: A Study of Adolescents*. London: Academic Press.
- Dickinson, L. (1987): *Self-instruction in Language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dornyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dunkel, H., B. (1948): *Second Language Learning*. Boston: Ginn.
- Fontana, D. (2003): *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál.

- Gardner, R., C. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning*. London: Edward Arnold Publishers.
- Gardner, R., C., Lambert, W., E. (1959): Motivational Variables in Second Language Acquisition. In: *Canadian Journal of Psychology*, roč. 1959, vyd. 13, s. 266 – 272.
- Gibbons, M. (2008). What is Self Directed Learning? [online]. *Personal Power Press International*. [cit. 20.04.2010]. Dostupné na internete: <<http://www.selfdirectedlearning.com/>>
- Homola, M. (1969): *Otázky motivace v psychologii*. Č. publikácie 1021-6471. Praha: SPN.
- Hurd, S., Beaven, T., Ortega, A. (2001): *Developing Autonomy in a Distance Language Learning Context*. Abingdon: Routledge in Association with The Open University.
- Knowles, M. (1975): *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. New York: Association Press.
- Kosová, B. (2000): *Rozvoj osobnosti žiaka*. Bratislava: Rokus.
- Lamb, C., & Nunan, D. (1996). *The Self-directed Teacher*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Little, D. (2009): Language learner autonomy and the European Language Portfolio. In: *Language Teaching*, roč. 42, 2009, č. 2, s. 222 – 234.
- Murphy, L. (2008). *Supporting Learning Autonomy*. London: The open University.
- Nakonečný, M. (1996). *Motivace lidského chování*. Praha: Akademie věd ČR.
- Pardel, T. (1982). *Psychológia*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Richards, J., C. (1996): *The Self-Directed Teacher: Managing the learning proces*. Cambridge: Cambridge Language Education.
- Smith, K. (2002). A story about Nathan, a self-regulated learner. In: *Newsletter of the IATEFL Learner Independence Special interest Group*, roč. 32, s. 5 – 7.
- Straková, Z. (2003). *Vedíme žiaka k samostatnosti*. Prešov: MPC.
- Ur, P. (1991). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

### Autor

Mgr. Michal Tatarko, Institute of British and American Studies, Faculty of Arts, Prešov University in Prešov, Slovakia, e-mail: [tatarko@unipo.sk](mailto:tatarko@unipo.sk)