

- GREMMO, M., J. & RILES, Ph. (1995): Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: the history of an idea. In *System*, 23(2), s. 151-164.
- HAFELE, H. (1986): Autonomes Lernen als didaktischer Systemansatz. Ein Beitrag zur Geschichte und anthropologischen Grundlegung der Arbeitsmitelpädagogik. In SCHÖLER, W. (Hrsg.): *Aspekte pädagogischer Innovation*. Frankfurt am Main, Bern, New York: Peter Lang.
- HOLEC, H. (1979): *Autonomy and foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe (Council for cultural co-operation).
- HOLEC, H. (1980): *Autonomy and Foreign Language Learning*. Europarat: Strassbourg.
- HUTTUNEN, I. (1988): Towards learner autonomy in a school context. In HOLEC, H. (Ed.): *Autonomy and Self-directed learning: Present Fields of Application*. Strasbourg: Council of Europe. Publications and Documents Division, s. 31-40.
- KLAFKI, W. (1986): Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien. In *Zeitschrift für Pädagogik*, roč. 32, č. 4, s. 455.
- LAI, J. (2001): Towards an analytic approach to assessing learner autonomy. In *Aila Review* 15, s. 34-44.
- LEE, I. (1998): Supporting greater autonomy in language learning. In *ELT Journal* 52(4), s. 282-289.
- MAREŠ, J. (1998): *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- MAREŠ, J. (2004): Elektronické učení a individuální styly učení. In *Československá psychologie*, roč. XLVIII, č. 3., s. 248-261.
- MOORE, M., G. (1972): Learner Autonomy: The second dimension of independent learning. In *Konvergenz*, č. 5, s. 2-76. Cit. In PETERS, O. (1997): *Didaktik des Fernstudiums. Erfahrungen und Diskussionsstand in nationaler und internationaler Sicht*. Neuwied; Kristel; Berlin: Luchterhand.
- MOORE, M.,G. (1977): A model of independent study. In *Epistologidaktika* 1.
- NEBER, H. (1978): Selbstgesteuertes Lernen (lern- und handlungspsychologische Aspekte). In NEBER, H. et. al. (Hrsg.): *Selbstgestertes Lernen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- NODARI, C. (1996): Autonomie und Fremdsprachenlernen. In: *Fremdsprache Deutsch 1996 – Sondernummer*. München: Klett, s. 4-10.
- OXFORD, R., L., COHEN, A.,D. (1992): Language learning strategies: Crucial issues of concept and classification. In *Applied Language Learning* 3/1-2, s.1-35.
- PETERS, O. (1997): *Didaktik des Fernstudiums. Erfahrungen und Diskussionsstand in nationaler und internationaler Sicht*. Neuwied; Kristel; Berlin: Luchterhand.
- ROGERS, C., R. (1973): *Die klientbezogene Gesprächstherapie*. München: Kindler.

	<p>SCHARLE, Á., & SZABÓ, A. (2000). <i>Learner autonomy. A guide to developing learner responsibility</i>. Cambridge: Cambridge University Press.</p> <p>SPECK, O. (1991): <i>Chaos und Autonomie in der Erziehung</i>. München: Reinhardt.</p> <p>TANDLICHOVÁ, E. (2004): Možnosti a perspektívy rozvíjania autonómie učiaceho sa cudzí jazyk. In: RIES, L., KOLLÁROVÁ, E. (eds.): <i>Svět cizích jazyků/ Svet cudzích jazykov</i> DNES. Bratislava: DIDAKTIS.</p> <p>WAGNER, A., C. (Hrsg.) (1976): <i>Schülerzentrierter Unterricht</i>. München, Berlin: Urban & Schwarzenberg.</p> <p>WAGNER, A., C. (1978): Selbstgesteuertes Lernen im offenen Unterricht. In NEBER, H. et. al. (Hrsg.): <i>Selbstgestertes Lernen</i>. Weinheim, Basel: Beltz, s. 49-67.</p> <p>WEINERT, F. E. (1974): Instruktion als Optimierung von Lernprozessen. In WEINERT, F. E. et al. (Hrsg.): <i>Pädagogische Psychologie</i>. Frankfurt/Main: Fischer.</p> <p>WENDEN, A.L. (2002). Learner development in language learning. In <i>Applied Linguistics</i> 23 (1), s. 32-55.</p> <p>WENDEN, A., L. (2002): Learner development in language learning. In: <i>Applied Linguistics</i> 23 (1), s. 32-55.</p> <p>ZIMMERMAN, B., J. (1989): Model sof Self-Regulated Learning and Academic Achievement. In ZIMMERMAN, B., J. & SCHUNK, D., H. (eds.): <i>Self-Regulated Learning and Academic Achievement</i>. New York: Springer Verlag, 1.</p>
--	--

Autonomie v procesu vyučování a učení se cizímu jazyku

Věra Janíková

Anotace

Lidské učení je velmi složitým procesem. Je řízeno zvnějšku, např. učitelem nebo počítačovým programem, ale čím je žák starší, tím se u něho intenzivněji – vědomě či méně vědomě – projevuje snaha o vlastní řízení učení. Následující příspěvek je zamyšlením nad pojmy autoregulace a autonomie s těžištěm položeným na vymezení těchto pojmů z hlediska didaktiky cizích jazyků. Zároveň nastiňuje některá historická a pedagogická východiska autonomního učení, zmiňuje výukové metody, které autonomní učení stimulují – zejména v cizojazyčném vyučování – a představuje některé výzkumy v oblasti rozvoje autonomního učení v oblasti vyučování a učení cizím jazykům.

1. Autoregulované – autonomní učení: vymezení pojmů

Autoregulace-autonomie patří bezesporu k nejaktuálnějším tématům pedagogiky, didaktiky i psychologie učení. Již vymezení těchto pojmů však s sebou přináší určité obtíže. V odborné literatuře se setkáváme s mnoha definicemi *autoregulovaného učení* a řada z nich poukazuje na fakt, že pojem autoregulované učení byl přejat v 70. letech dvacátého století z amerického termínu „self-directed learning“, který obsahuje pedagogickou i psychologickou komponentu; jeho exaktní a jedinečná definice v podstatě dodnes neexistuje. Například Neber (1978, s. 22) toto učení definuje následujícím způsobem: „Autoregulované učení je ideální představou o vlastním rozhodování jedince z hlediska cílů, času, místa, obsahů, metod i partnera, stejně jako posílení schopnosti sebehodnocení vlastního úspěchu v učení“. Tento autor zároveň uvádí čtyři základní aspekty autoregulovaného učení:

1. Autoregulace namísto řízení učení jinou osobou (např. učitelem). V reálné praxi dochází k propojování autoregulačních a řízených procesů v učení a úplná autoregulace by byla samozřejmě zcela utopickým přáním. Jde zde o dosažení proporcionality obou pólů, přičemž důležitou roli hraje posílení emancipačních a sebeurčovacích procesů učícího se jedince.
2. Autoregulované učení jako označení nových směrů v oblasti teorie učení. S nástupem kognitivní psychologie je mnohem více pozornosti věnováno rozvoji osobnosti, individuálním stylům učení.
3. Autoregulované učení jako cíl. Pedagogika a didaktika si kladou za jeden ze svých hlavních cílů výchovu samostatného individua.
4. Autoregulované učení jako požadavek na organizaci učení a vyučování.

Neber (1978, s. 24) dále uvádí čtyři základní komponenty autoregulovaného učení:

1. Cíle.
2. Strategie potřebné pro získávání a zpracování informací.
3. Na konkrétní cíl zaměřené kontrolní procesy (srovnání, hodnocení, vyhodnocení, zpětná vazba).
4. „Otevřené“ prostředí pro učení.

Další z možných definic uvádí, že „autoregulace učení je taková úroveň učení, kdy se žák stává aktivním aktérem svého vlastního procesu učení po stránce činnostní, motivační a metakognitivní. Snaží se při tom: dosáhnout určitých cílů (znalostí, dovedností, známek, společenského uznání, pracovního uplatnění), iniciuje a řídí své vlastní poznávací úsilí, používá specifických strategií učení s ohledem na kontext, v němž se učení odehrává“ (Zimmerman, 1989; cit. In Mareš, 2004, s. 252).

Zhruba v 70. až 80. letech dvacátého století se v evropské pedagogice objevuje pojem *autonomní žák*, který je spojován zejména s experimentováním v oblasti *programovaného učení* společně s postupným zaváděním tzv. dálkových forem studia. Tyto formy umožnily nové pohledy na proces učení. Například Moore (1977) používá tento termín ve vztahu k učení se dospělých a distančnímu studiu již v 70. letech dvacátého století, v době, kdy ještě převládá behaviorální koncept učení, a v jeho pojetí je autonomní žák schopen na základě vlastní motivace rozhodovat sám o svém učení. Samotný pojem autonomie se však v odborné terminologii neobjevuje, setkáváme se s jinými pojmy jako např. *autodidaktika*, *samostatné studium/učení* nebo *samostatná práce*.

1. 2 Autonomní učení

Co je tedy autonomní učení? Na základě četných definic autoregulovaného a autonomního učení lze tyto dva pojmy chápat jako synonymní. Nicméně někteří autoři poukazují na to, že *autonomní učení* znamená více než autoregulované učení. Jedním z nich je Peters (1997, s. 75), který hovoří o více dimenzích pojmu autonomie učení a zmiňuje v dané souvislosti zejména tři následující:

1. **Filozofická dimenze:** Zde lze vzpomenout myšlenky Immauela Kanta, který chtěl člověka osvobodit z jeho vlastní vinou způsobované nedospělosti, přičemž ho chce navést k tomu, aby používal vlastního rozumu bez cizí pomoci. Ve výchově můžeme tuto dimenzi vzhledem k autonomnímu učení dokumentovat například na výroku: „Kdo vychovává, koná tak – používá takové činnosti, jejichž cílem je, aby se sám stal nepotřebným. Kdo je vychováván, musí se učit dělat sám, co za něho doposud dělali ostatní.“ (Peters, 1997, cit. Speck, 1991, s. 79).
2. **Pedagogická dimenze:** Autonomie je chápána jako obsah/koncept, v němž není žák/učící se jedinec *objektem* vzdělávacího a výchovného vedení, působení, ovlivňování a donucování, ale *subjektem* své vlastní výchovné cesty. Toto pojetí není nové a má nemá nic společného s antiautoritativní výchovou. Již Pestalozzi říká, že člověk je sám zodpovědný za své dílo.
3. **Didaktická dimenze:** Tím, že učící se jedinec není chápán jako objekt ale jako subjekt procesu učení i vyučování, mění se přirozeně tradiční didaktické koncepty. Přestává například převažovat přesvědčení, že učitel dosáhne u žáků očekávaných cílů tím, že jim něco *dá* či *zprostředkuje* a žáci to poté *pochopí a uchovají v paměti*. Stejně tak začíná pokulhávat přesvědčení o tom, že učitel musí být iniciátorem a „pánem“ všech procesů.

S pomocí didaktických kategorií formuluje Peters (1997, s. 76) *autonomní učení* následujícím způsobem: „Žák je autonomní tehdy, jestliže přejímá funkce učitele a sám je provádí. To tedy znamená, jestliže je schopen:

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

Toto je bezesporu velmi náročný úkol. Mnohé z výše uvedených kroků se může zdát být až téměř nedosažitelným cílem. Věc je však ještě složitější. Kdo chce totiž své vlastní učení sám plánovat a řídit, musí být schopen *metakognice*. Neboť pro učícího se neznámá jen vytvářet nebo transformovat kognitivní struktury, ale zároveň reflektovat celý průběh. Na tomto místě je třeba opět zmínit psychologickou dimenzi autonomního učení. Například

Zimmermann (1989, s. 4) říká, že „učící se jedinec je tehdy autonomní, jestliže se stává metakognitivně, motivačně i behaviorálně aktivním účastníkem vlastního procesu učení. Metakognice předpokládá určité intelektuální schopnosti. Učící se musí být schopni získat určitý odstup ke svému vlastnímu učení a doprovázet je přemýšlením nad tím, co a jak dělají.“

Výše uvedená *didaktická* definice autonomního učení je absolutní charakteristikou, což je třeba pro vlastní praxi poněkud relativizovat. Upozornit musíme na samotný fakt, že autonomie žáka/učícího se jedince v sobě skrývá vysoký stupeň heteronomie. Mezi oběma pojmy existují různé vztahy. Z hlediska vývojové psychologie se chápe proces vytváření osobnosti jako dialektický proces mezi autoorganizací a působením fyzikálního a sociálního prostředí, mezi emancipací a ovlivňováním. Autonomní učení ve své „nejčistší“ podobě v podstatě není možné. Autonomní žák není v žádném případě „intellectual Robinson“ (Moore 1972, s. 76). Mnohem více odpovídá toto učení pojetí, které charakterizuje učení jako pokračující proces vyrovnávání se s danostmi okolního světa. Tento dialektický proces pak vede k určitým stupňům a formám autonomního učení (Peters, 1997, s. 77).

2. Historické kořeny autonomního učení

Autonomní učení má své novodobé kořeny v 60. letech dvacátého století jako reakce na diskuse zaměřené na podporu vlastní zodpovědnosti, autoregulace a sebeurčení ve vzdělávacím procesu. Historicky vzato je však můžeme spatřit mnohem dříve.

Koncept autonomního učení „nespadl z nebe“ a není ani fixní ideou notorických reformátorů. V teorii učení a vyučování je již dlouhou dobu znám, je teoreticky rozpracován a v různých stupních a formách i praktikován. Jedním z nejdůležitějších argumentů pro rostoucí význam autonomního učení v současnosti je fakt, že mnohem více odpovídá moderním tendencím a potřebám doby. Z hlediska historického můžeme kořeny autonomního učení najít kořeny například v tradici židovského školství, v evropské a americké reformní pedagogice, vzdělávání dospělých, profesním vzdělávání a psychologickém výzkumu v oblasti učení (Peters, 1997, s. 78-81).

• Autonomní učení a tradice židovské školy

Individuálnímu učení se v židovské škole věnuje velmi mnoho pozornosti. Kurt Graff (1980) ve své knize *„Die jüdische Tradition und das Konzept des autonomen Lernens“* („Židovská tradice a koncept autonomního učení“) upozorňuje například na to, že „čtení knih znamená pro každého židovského žáka v tradičním pojetí bázovou kvalifikaci“. Dále uvádí, že odkazy na samostatné učení lze najít již v tzv. „přísllovích otců“ (Sprüche der Väter), které jsou formulovány následujícím způsobem:

- učení se z knih,
- hlasité učení, hlasité čtení, hlasité opakování – učení se nazpaměť,
- učení se vhlédem,
- učení se v klidu ducha.

Na tomto místě je třeba zdůraznit fakt, že proces učení je nazírán ne z pohledu učitele, ale žáka.

• Podněty pedagogiky

Co je označováno jako autonomní učení, není v evropské (zvláště pak německé) i americké pedagogice ničím novým. Naopak: v **reformní pedagogice** počátku dvacátého století je tento pojem ústředním tématem a byly v této souvislosti navrženy a vyzkoušeny mnohé koncepty. K nejznámějším protagonistům konceptů opírajících se o principy autonomního učení patří například Hugo Gaudig a Otto Scheibner. Již v roce 1925 říká Gaudig, že není vždy zaručen nejlepší výsledek tehdy, použije-li učitel virtuózní techniku, ale tehdy, jestliže si žák spolehlivě osvojí techniky své duševní práce.

Impulsy reformní pedagogiky uvedla do života řada osobností v Evropě (Maria Montessori, Peter Petersen, Celestin Freinet aj.) i v Americe (John Dewey, Carlton W. Washburne, Clinton Morrison). Ve vztahu k autonomnímu učení představuje pak zejména Peter Petersen (Jena Plan – Jenský plán) významný posun, především v oblasti, kterou dnes nazýváme „učit se, jak se učit“. Petersen nabízí svým žákům pestrou paletu metod a technik, které jsou využitelné ve všech vyučovacích předmětech, přičemž nezapomíná ani na sociální a emocionální komponenty.

V úzké návaznosti na principy formulované reformní pedagogikou pak Scheibner (1962, s. 25 a 36) interpretuje samostatné učení jako pracovní postup, při němž má žák následující úkoly:

1. Stanovit si cíl nebo zadanou úlohu „přijmout a uchopit.“
2. Vyhledat si pracovní pomůcky, připravit je, přezkontrolovat jejich možnosti využití, vybírat a přiřazovat.
3. Navrhnout postup při práci jako plán a určit jednotlivé kroky.
4. Jednotlivé kroky provádět jako samostatné, na sebe však navazující činnosti.
5. Výsledek práce shrnout, revidovat, zhodnotit, vyhodnotit.

Koncept autonomního učení odpovídá v mnoha aspektech i v současnosti diskutovaným vzdělávacím cílům. Potud má velmi zřetelnou *pedagogickou komponentu*. Za všechny představitele pedagogických věd je možné na tomto místě uvést jednoho z nejvýraznějších odborníků v oblasti pedagogiky v dvacátém století, kterým je Wolfgang Klafki, pro něhož jsou pojmy jako *sebeurčení, svoboda, emancipace, autonomie, zralost, rozum a samostatnost* neoddelitelně spjaté s výchovně vzdělávacími procesy a právě samostatnou činností považuje za nejdůležitější formu učení (Klafki, 1986). Zároveň se receptivní přístup k učení mění v aktivní přístup žáka a důležitým principem při posilování autoregulovaného učení se tak stává **učení orientované na žáka** (např. Wagner 1976), což je zároveň jeden z důležitých principů i výše uvedené reformní pedagogiky. Schindler-Rainman und Lippitt (1971, cit. In Deitering 1995, 26) vidí hlavní hodnoty učení/vyučování orientovaného na žáka takto:

- podporuje sebedůvěru a otevřenost,
- odpovídá realitě,
- podporuje iniciativu, zvyšuje zangažovanost a spolupráci,
- osvobozuje od tzv. „hierarchického myšlení“,
- posiluje „férovost“,
- posiluje komunikativní a afektivní složku učení/vyučování.

Uzavřená učební situace se mění v otevřenou. V popředí nestojí učitel, ale žák. Autoritářský vztah mezi žákem a učitelem se mění na partnerský. Mění se výrazně **role učitele**, který se tak stává pomocníkem, organizátorem, facilitátorem, poskytuje nové impulsy.

• Podněty pedagogiky dospělých

Ve vzdělávání a dalším vzdělávání dospělých hraje pojem samostatnost/autonomie nejdůležitější roli. Patří sem dobrovolný přístup k učení jako velmi důležité kritérium. Nejen v americké či západoevropské společnosti, ale i u nás nabývá koncept dalšího (celoživotního) vzdělávání na významu. Vysoké školy i jiné vzdělávací instituce tedy musí reagovat a vypracovávat koncepty autonomního učení – tzv. distanční vzdělávání (*independent learning*), v současné době pak významně podporované moderními komunikačními technologiemi (např. *blended learning*).

• Podněty výzkumů psychologie učení

Z hlediska psychologie učení má autoregulované učení velmi mnoho společných bodů s individualizací jako prostředkem k optimalizaci výuky. Weinert (1974, s. 814) říká: „Individualizovanou výukou rozumíme postupné přizpůsobování výuky individuálním

předpokladům učícího se jedince. Zohledňuje se přitom například jeho: intelektuální schopnost, kognitivní styly, již nabyté vědomosti, motivy, zájmy, ale i způsob, rychlost a stabilita jeho učebních postupů. To se děje pomocí obměny cílů, metod, pomůcek, učebních materiálů i času k učení. Vždy se jedná o to, aby se výkony žáky zlepšily.“ Individualizace procesu učení může být podpořena tím, že se pozornost věnuje individuálním potřebám jedince. Neboť každý učící se jedinec má jiné učební návyky, používá jiné učební techniky a strategie.

V této souvislosti si jistě zaslouží zmínku *humanistická psychologie* zastoupená zejména C. Rogersem, jež se odráží i v moderní pedagogice a didaktice tím, že poukazuje na potřebu podpory individuálního přístupu ve vzdělávacím procesu, aplikace jiných forem učení a na celostní pojetí učebních procesů. Rogers (1973, s. 338) mimo jiné říká: „Nemůžeme prostě někoho jiného něčemu přímo učit; můžeme jeho učení pouze podporovat.“

Empirické výzkumy v oblasti autonomního učení zaujímají v posledních letech stále významnější místo, většinou pod názvem *selbstgesteuertes Lernen* (Friedrich & Mandl, 1995) a *self-regulated learning* (Zimmerman & Schunk 1989). Zde bylo autonomní učení nazíráno jako jedna z typických lidských vlastností, jako fascinující snaha si sám sobě porozumět a sám sebe řídit. Tyto snahy se vztahují na učení a úspěch. Psychologové přitom zkoumají, jak se učící se/žáci staví kognitivně, motivačně a vztahově k autonomnímu učení a vyvíjejí vysoce diferencované teorie z oblasti psychologie učení.

Četné výzkumy z oblasti psychologie učení se zabývají rovněž otázkou, jaké kompetence má mít samostatný žák. Za posledních 20-30 let ukázaly zajímavé výsledky. Jejich počet je již rozsáhlý, odpověď na tuto otázku najdeme například v publikaci, kterou věnoval dané problematice Beck (1987, cit. In Nodari, 1996, s. 5). Říká, že samostatný žák:

- si osvojil řadu kognitivních strategií,
- plánuje si a řídí sám své učení,
- je schopen si zařadit do souvislostí nově získané vědomosti,
- reflektuje vlastní proces porozumění,
- přemýšlí o průběhu vykonávaných činností, je schopen své vědomosti restrukturalizovat,
- vlastní dobře organizované vědomosti a znalosti a dovede jich flexibilně využít při řešení úloh.

Stručně řečeno: i nesamostatný žák používá určité učební strategie; rozdíl je v tom, že je používá neuvědoměle, nezamýšlí se nad nimi při eventuálním neúspěchu. Příčiny neúspěchu nejčastěji vidí ve své vlastní neschopnosti, dochází u něho ke snižování sebedůvěry a nechuti učit se – v našem případě danému či později i jinému cizímu jazyku.

3. Výukové metody a organizační formy výuky podporující autonomní učení

Didaktika jako teorie vyučování byla ve svém praktickém přístupu vždy orientována na hledání modelů pro vyučování zaměřené na samostatnou činnost žáka. Ve vyučovacím procesu se uskutečňuje vzdělávání i výchova v institucionalizované podobě. Jeho průběh je vytvářen jako plánovaný pedagogický proces při kladení důrazu na samostatně myslícího a zodpovědně konajícího jedince. Ústředním bodem každého vyučování je proto organizace žákovských činností. Koncept autonomního učení podporuje metody rozvíjející samostatnost a aktivizující žákovské činnosti.

V posledních letech se stále častěji objevují v edukačním procesu v souvislosti s metodami pojmy jako alternativní, moderní, otevřené apod., které mají za cíl motivovat, aktivizovat žáka a podpořit jeho samostatné učení. Jak již bylo výše řečeno, můžeme při pečlivějším studiu často nalézt pod novými etiketami osvědčené metody známé z období reformní pedagogiky. S určitým stupněm modifikace lze těchto metod úspěšně využít pro takovou moderní výuku, která může podporovat a rozvíjet žáka v jeho různosti, umožnit mu

samostatně pracovat a zároveň jej vést k týmové práci. V reformní pedagogice prosazovaná pracovní dílna, projektová práce či koncept otevřeného vyučování se mohou stát základem pro moderní vyučování i učení, které se mimo jiné vyznačuje tím, že:

- má poskytnout více podpory individuálním potřebám a možnostem žáka,
- podporovat samostatnou činnost žáka,
- podporovat klíčové kompetence jako je: samostatnost, týmová práce, učit se učit, učební strategie a techniky.

Z velkého množství výukových metod a organizačních forem výuky, které podporují samostatnost při učení, stručně představujeme na tomto místě *cizojazyčnou pracovní dílnu, učení na stanovištích a otevřené vyučování*.

• Cizojazyčná pracovní dílna

Taková dílna může být chápána jako jazyková učebna, ale i část školní třídy, která obsahuje potřebné vybavení. K tomu v obou případech patří cizojazyčné učebnice, časopisy, slovníky, gramatické tabulky, literární texty, audio a videokazety, počítač, materiál, který slouží pro sestavování vlastních produktů. Pracovní dílnu můžeme charakterizovat jako místo, na kterém se uskutečňuje individuální, skupinové, tvůrčí a samostatné učení.

• Učení se na stanovištích

Činnost žáků organizovaná formou práce na stanovištích je sice více řízená učitelem než práce v dílně, nicméně i zde se projevuje určitá míra samostatnosti, která je praktikována například ve volbě pořadí řešení jednotlivých úloh a samostatná volba strategií při řešení úloh.

• Otevřené vyučování

Otevřené vyučování je praktikováno již po řadu desetiletí. V Německu pod pojmem „*offener Unterricht*“, v Anglii jako „*informal education*“, ve Francii například pod názvem „*Freinet-pedagogik*“ a v USA jako „*open education*“. Silberman (1973, cit. In Deitering 1995, s. 27) charakterizuje otevřené vyučování následujícím způsobem: „Otevřené vyučování není žádný uzavřeným modelem, ani jej nelze charakterizovat konkrétním výčtem technik a metod, které by se pak otrocky uplatňovaly ve výuce. Jedná se spíše o přístup k vyučování a učení, pro který je typické společné přesvědčení o podstatě a cílech učení a vyučování, o přirozenosti dítěte a podstatě člověka.“ V otevřeném vyučování je stejnou měrou kladen důraz na kognitivní, emocionální i sociální aspekty procesu učení.

Co znamená „otevřenost“? Wagner (1978) říká, že stupeň otevřenosti závisí na konkrétních cílech a konkrétní situaci. Rozlišuje zde pět různých dimenzí:

1. otevřenost vzhledem k organizačním formám výuky,
2. otevřenost vzhledem k obsahům,
3. otevřenost vzhledem ke kognici (Do jaké míry je určen postup? Které kognitivní aspekty jsou „osloveny“?),
4. otevřenost v sociální a emocionální dimenzi procesu učení a vyučování,
5. otevřenost vzhledem k okolnímu světu – mimoškolní realitě.

Jedná se tedy o velmi „otevřený“ koncept, pozornost je v něm zaměřena zejména na posílení samostatnosti, sebedůvěry, komunikační kompetence, schopnosti kritického a nekonformního myšlení – tedy na výchovu samostatného jedince.

4. Autonomní koncept učení a cizojazyčná výuka

Již více než dvě desetiletí se v didaktických diskusích vedle otázek cílů, obsahů a metod objevují stále častěji příspěvky a otázky zaměřující se na učícího se jedince při osvojování si cizího jazyka. I zde se setkáváme s pojmy jako je výuka orientovaná na žáka, vnitřní diferenciací výuky (např. různé typy úloh pro slabší i nadanější žáky), projektová výuka,

metakognice či učební strategie, které jednoznačně poukazují na zvýšený zájem didaktiky cizích jazyků o pohled na osvojování jazyka z perspektivy žáka. Tato pozornost vychází mimo jiné z nejnovějších poznatků psychologie učení, ale i ze základního předpokladu, že bez aktivní účasti žáka na učebním procesu nemůže dojít k zásadnímu pokroku. Diskuse o autonomii při učení se jazyku, kterou výrazným způsobem inicioval zejména Holec (1980), se zaměřuje především na koncept výuky, v němž se žák/učící se jedinec stává východiskem pro všechny didaktické úvahy a všechna didaktická rozhodnutí (Nodari, 1996, s. 4).

S konceptem autonomního/samostatného učení se didaktika cizích jazyků zabývá již od počátku 80. let dvacátého století. Cíle, obsahy a metody, které jsou v oblasti autonomie diskutovány, jsou zaměřeny na rovinu učení se na individuální přístup/vztah k osvojovanému cizímu jazyku, čímž je jednoznačně podpořena větší efektivita učení. V osobnostní rovině se jedná o rozvoj schopností a postojů, které mají podpořit učení se jazykům v celoživotní perspektivě, ale také posílení sebedůvěry při používání jazyků. Tyto cíle v oblasti učení a vyučování cizích jazyků vytvářejí společné mosty mezi obecně výchovnými a jazykově specifickými cíli (Nodari, 1996, s. 5).

Díky bohaté diskusi o pedagogických obsazích a cílech cizojazyčné výuky se v nových cizojazyčných učebnicích objevují obsahy, které podporují obecné pedagogické principy, jež mimo jiné posilují samostatné/autonomní učení (například strategie při osvojování slovní zásoby nebo gramatiky). Na druhé straně v řadě z nich je stále ještě málo pozornosti věnováno organizačním formám výuky.

Bimmel (2004) zmiňuje, že v současné době již existuje k problematice samostatného/autonomního učení se cizím jazykům poměrně velké množství výzkumu i odborné literatury v evropském i mimoevropském kontextu. Není to žádné překvapení, když si uvědomíme, že didaktika cizích jazyků má přes tři desetiletí starou tradici výzkumu autonomie učení a vyučování. Výstižný historický přehled sestavili ve své publikaci například Gremmo & Riley (1995). Podle Anity Wendenové (2002) se jedná o dvě tradice: tradici Západní Evropy a tradici Severní Ameriky (USA a Kanady).

- Západoevropská tradice (Self-Directed Language Learning, zkratka: SDLL) má kořeny ve vzdělávání dospělých a soustředí se na samostatné učení ve smyslu: samostatné plánování, monitorování a evaluace učení. Primárním cílem je samostatný, autonomní student.

- Severoamerická tradice (Learner Strategie in Language Learning, zkratka: LSLL) má kořeny v kognitivní teorii učení, která od 60. let minulého století nabývá na významu. Primárním cílem je úspěšný student a v této tradici jde zejména o to, pomoci studentům osvojit si specifické dovednosti pro řešení konkrétních úkolů (například odvodit význam slov z kontextu, zvýraznit si klíčová slova atd.)

Podle Anity Wenden se obě tradice liší několika aspekty:

	SDLL	LSLL
Primární cíl	Autonomní student	Úspěšný student
Konkrétní cíle	Naučit se plánovat, monitorovat a evaluovat vlastní učení.	Naučit se používat strategie.
Výsledek	Schopnost řídit vlastní učení.	Schopnost efektivně a samostatně učit se jazyk.
Prostředí	Tzv. výuková centra (self-access-center): výuka dospělých.	Třída
Role studenta a učitele	Učitel jako facilitátor,	Tradiční rozdělení rolí.

	student je odpovědný sám za sebe.	
--	-----------------------------------	--

Domníváme se, že v současném a budoucím pojetí autonomie nelze striktně od sebe oddělovat obě tradice, jedná se spíše o jejich vzájemné prolínání. Neboť s použitím odpovídajících metod ve spojení s využíváním moderních technologií lze klasickou třídu do jisté míry a na určitou dobu proměnit v samostatné výukové centrum, schopnost samostatně se učit jazyk úzce souvisí se schopností řídit vlastní proces učení apod.

Na tomto místě je třeba zdůraznit fakt, že autonomie při učení se cizímu jazyku obsahuje vedle psychologického aspektu také aspekt *interkulturní*. Autonomní žák učící se cizí jazyk je člověk, který již má určité povědomí o komunikaci a o kulturně podmíněných normách a hodnotách, které tuto komunikaci ovlivňují (při učení se prvnímu cizímu jazyku je to spíše neuvědomělá znalost). Vědí – nebo se dozvídají – že v různých jazykových či sociálních skupinách platí rozdílné způsoby jednání a chování, jiné normy a hodnoty (například již pouze při zdravení se můžeme v různých kulturách setkat s odlišnými verbálními i neverbálními normami). Tyto interkulturní rozdíly je třeba v cizojazyčné výuce reflektovat, neboť jsou obzvláště závažné pro úspěšnou interkulturní komunikaci.

4.1 Autonomie a didaktika cizích jazyků

Dnes již klasickou definici autonomie žáka podal Holec (1981), který ji popisuje jako „schopnost převzít zodpovědnost za vlastní učení.“ Odborná lingvodidaktická literatura vychází z této základní definice, řada autorů Holece cituje nebo parafrázuje (např. Cotterall, 2000; Lee, 1998; Wenden, 2002), jiní ji upřesňují:

- Například Scharle & Szabó (2000, s. 5) říkají: „Domníváme se, že autonomie nebo zodpovědnost jsou postoje, které mají mít studenti rozvinuté na různém stupni.“
- Dickinson (1995, s. 167) pak vidí autonomii jako „postoj vzhledem k učení, kdy je žák připraven nést za své učení zodpovědnost.“
- Lai (2001, s. 39) podává následující popis: „Teoreticky se vztahuje autoregulované učení ke schopnosti „udělat závazek“ o samostatné organizaci nebo řízení vlastního učení.“
- A nakonec pokus o popsání pojmu od Convery & Coyle (1993, s. 35), kteří chápou autonomii jako „rozvoj/povzbuzení schopnosti učícího se nést zodpovědnost za své učení.“

To, co někteří autoři považují za autoregulované učení (self-directed learning), nazývají jiní autonomií (autonomy), takže i v didaktice cizích jazyků se význam obou pojmů často překrývá. Navíc někteří autoři považují autonomii za postoj (*attitude*), pro jiné je to spíše schopnost (*ability*). Nápadný je také důraz, který je v různých definicích (např. Convery & Coyle, 1993; Dickinson, 1995; Huttunen, 1988; Scharle & Szabó, 2000) kladen na pojem (z)odpovědnost (*responsibility*) jako na jádro „autonomie“. U tohoto pojmu se jedná o postoj žáka a o to, do jaké míry se mu líbí myšlenka, že on sám má zásadní podíl na tom, jestli jeho učení bude úspěšné nebo neúspěšné – a tomu přizpůsobí svůj přístup a snahu (Scharle & Szabó, 2000, s. 3).

Benson & Voller (1997) dále poukazují na to, že se pojem „autonomie“ v didaktice cizích jazyků používá v odlišných významech. Myslí se jím kromě jiného: 1. situace, kdy se někdo učí cizí jazyk úplně sám - na vlastní pěst, 2. dovednosti, které se učí a uplatňují při samostatném učení cizího jazyka, 3. vrozená schopnost, která je školním vyučováním potlačována, 4. převzetí odpovědnosti za vlastní učení a 5. právo žáka na vlastní rozhodování při učení se cizího jazyka.

Shrnujícím zamyšlením nad definováním pojmu autonomie a proces osvojování jazyka poskytují slova E. Tandlichové (2004, s. 78), která v této souvislosti říká: „...autonómia je nielen riešenie otázky, na čej strane je zodpovednosť za výsledky osvojovania cudzieho jazyka, ale tiež ochota na strane učiaceho sa prevzat' zodpovednosť a na strane učiteľ'a ochota

odovzdat' väčšiu časť tejto zodpovednosti učiacemu sa. V tejto súvislosti treba povedať, že nie je to taký priamočiarý proces a žiadne závery či definície nemožno standardizovať, pretože pri uplatňovaní autonómie v triede nemožeme predpokladať žiadny jednotný prístup pre všetkých žiakov a všetkých učiteľov. Tieto jich „nové“ úkoly musia korešpondovať s ich osobnosťou, tj. s ich štýlmi učenia a učenia sa, kognitívnym a sociokultúrnym pozadím.“

4.2 Jak stimulovat autonomii v cizojazyčné výuce?

Samostatnost (autonomie) by se měla stát jedním z dílčích cílů snad každé vyučovací hodiny. To znamená, že samostatnost není předpokladem, který si žák automaticky přináší do vyučovacího procesu a na němž se staví. Neznamená to také, že se žákům jednoduše poskytne volný prostor a žáci si budou bez kompetentní pomoci „dělat co a jak chtějí“. I takové formy výuky jako je například projektové vyučování, musí být náležitě metodicky připraveny a uvedeny.

Metody, postupy, koncepty podporující samostatnost/autonomii v procesu učení a vyučování cizího jazyka se v zásadě neliší od těch, které jsou v dané souvislosti v mnoha případech aplikovatelné i u jiných vyučovacích předmětů. Jedná se o koncepty, které vyžadují od žáků vlastní iniciativu (jako např. projektová výuka). Za zmínku stojí v této souvislosti již výše jmenovaný Célestin Freinet. Pro něho byla tzv. „autogestion“ – z hlediska pojmosloví předchůdce pojmu „autonomie“ – jedním z nejdůležitějších vzdělávacích a výchovných cílů. V této souvislosti hovoří o:

- vlastní zodpovědnosti: například v projektové výuce dodržovat termíny dílčích úkolů, které musím jako součást týmu zpracovat;
- sebekontrola: například si žák vytkne jako cíl doplnit se do určitého období konkrétní slovní zásobu;
- sebehodnocení: žák pracuje s klíčem k řešení gramatických úloh, účastní se na skupinové evaluaci apod. (Nodari, 1996, s. 7).

Cest k dosažení autonomie je více, řada z nich je naznačena v příspěvcích tohoto sborníku (např. Janíková, Hanušová). Bimmel (2004) představuje ve své výzkumné zprávě řadu podnětných empirických studií věnovaných možnostem, jak stimulovat schopnost žáků samostatně se učit v procesu osvojování si cizího jazyka. Za všechny na tomto místě uvádíme dva modely.

4.2.1 Model podle Scharle & Szabó (2000)

Jeden z modelů postupného rozvoje samostatného učení v obecné rovině a zároveň adaptaci na učení se cizímu jazyku nabízí Scharle & Szabó (2000, s. 7), kteří hovoří o *čtyřech stavebních jednotkách* (building blocks), které jsou určující pro rozvíjení schopnosti samostatně se učit:

- 1) motivace a sebedůvěra (motivation and selfconfidence),
- 2) ochota a schopnost řízení svých aktivit (monitoring and evaluation),
- 3) repertoár učebních strategií (learning strategies),
- 4) ochota a schopnost spolupráce (cooperation and group cohesion).

Získání schopnosti samostatně se učit není jednorázovou a krátkodobou záležitostí, ale dlouhodobým procesem, v němž dochází k řadě intervencí ze strany učitele. Scharle & Szabó (2000, s. 9) hovoří o třech fázích takového procesu, které se do jisté míry kryjí se čtyřmi jimi navrženými stavebními jednotkami:

1. fáze: zvyšování schopnosti uvědomělého přístupu k učení

V první fázi (raising awareness) jde o to, aby si žák uvědomil své názory na jazyk, učení se jazyku a svůj vlastní podíl na učení se resp. podíl vyučujícího na něm. K tomu je možné použít instrumenty jako např. deníčky, písemné úkoly (jako např. autobiografický text, analýzy silných a slabých stránek, interview, dotazníky - viz např. Cotterall, 1995),

psychotesty („Jaký jsi typ na jazyky?“), hlasité přemýšlení, barometr nálady, apod. V této fázi se učitel také dozví něco o názorech žáků, kterým musí přizpůsobit další program.

2. fáze: změna postojů

Ve druhé fázi (changing attitudes) by se měly postupně měnit postoje žáka k učení a tuto fázi autoři charakterizují jako „a slow process, requiring a lot of practice and patience „pomalý proces vyžadující hodně praxeí a trpělivosti“ (Scharle & Szabó, 2000, s. 9). V této fázi se žák učí přebírat na sebe roli učitele. Zásadní náplní této fáze je trénink strategií.

3. fáze: transfer

Ve třetí fázi na sebe žáci postupně přebírají roli učitele. Dostávají stále více možností volby a více prostoru pro vlastní rozhodnutí ohledně vlastního učení se (určit si vlastní cíle, zvolit si metodu a materiál atd.) – a tím se zvyšuje jejich vlastní odpovědnost.

Fázový model v kombinaci se stavebními jednotkami je možné zobrazit jako matici (viz tabulka 1).

Tabulka 1: Matrice modelu stavebních jednotek podle Scharle & Szabó (2000)

Stavební jednotky	Fáze		
	Raising awareness → (Zvyšování schopnosti uvědomělého přístupu k učení)	Changing attitudes → (Změna postojů)	Transferring roles (Změna rolí)
Motivation / self confidence (Motivace/ sebedůvěra)			
Selfregulation (Autoregulace)			
Strategic repertoire (Repertoár strategií)			
Cooperation (Spolupráce)			

V jednotlivých fázích se pracuje s různou intenzitou na jednotlivých stavebních jednotkách. Tak např. trénink strategií (strategic repertoire) dostane hodně prostoru ve 2. fázi, ale méně ve dvou ostatních fázích.

4.2.2 Model podle Cotterallové (2000)

Cotterallová (2000) popisuje své zkušenosti s navržením a provedením kurzů angličtiny jako druhého jazyka na Novém Zélandě, které byly určeny pro dospívající mládež. V těchto kurzech se snažila zvyšovat autonomii žáků. Na základě těchto zkušeností a na základě teorie o autonomii žáka, přichází Cotterallová k následujícím pěti kritériím:

- Jazyková výuka musí reflektovat žákovy cíle při učení se jazyku, typy vhodných úloh a individuální styly a strategie učení. Podle Cotterallové (2000, s. 111) se žáci učí jenom tehdy, když mají alespoň nějaké tušení o tom, co je pro ně osobně důležité se naučit. Proto musí být výuka kromě jiného zaměřena na to, aby pomáhala žákům uvědomit si způsoby:

- a) jak si určit a blíže specifikovat cíle,
- b) jak a kde najít zdroje informací,

- c) jaké efektivní strategie má zvolit pro dosažení cílů,
- d) jak zjistit, zda dělají pokroky v učení se cizímu jazyku.

- Do výuky by měly být zařazovány typy úloh, které jsou explicitně zaměřeny na vlastní proces osvojování jazyka. Žáci se mohou stát samostatnějšími pouze tehdy, když vědí o faktorech, které mají zásadní vliv na úspěšné učení se cizího jazyka. Cotterallová hovoří v podstatě o tom, že žáci dostanou jakýsi minikurz didaktiky předmětu.

- Žák nemůže být schopen sám regulovat své učení, pokud není program kurzu/jazykové kurikulum dostatečně transparentní. To se týká i jednotlivých úkolů, neboť každý úkol musí mít pro žáka jasný cíl a přínos pro celkový cíl programu. Zdá se, že Cotterallová zde vyjadřuje potřebu aplikace přístupu založeném na úkolech („*task-based approach*“) (viz Ellis, 2003; Tabasco, 2003), protože ve srovnání s jinými přístupy k výuce cizím jazykům výše uvedený přístup nejlépe odpovídá požadavku zvyšování autonomie žáka.

- Neoddělitelnými obsahy výuky se musí stát diskuse a praktické aktivity týkající se učebních strategií s cílem usnadnit a zefektivnit řešení úkolů a proces učení. Cotterallová (2000, s. 111) konstatuje, že jádrem autonomie je koncept možnosti volby (*At the heart of autonomy lies the concept of choice*). Proto je velmi důležité rozšiřovat repertoár učebních strategií žáků. Pokud tomu tak není, žáci nemají tuto možnost volby a nemohou ani rozpoznat, jaké strategie jsou pro dosažení jejich cílů nejefektivnější.

- Jazyková výuka musí podporovat reflexi procesu učení. Pojmem „reflexe“ Cotterallová (2000, s.112) rozumí metakognitivní aktivity zaměřené na reflexi minulých i budoucích zkušeností s učením s podpory procesu učení). Takže reflexe má jednak retrospektivní, jednak prospektivní funkci: žák reflektuje zkušenosti a promítá je do plánů pro budoucí aktivity.

Těchto pět kritérií podle Cotterallové (2000) se do určité míry překrývá se třemi ze čtyř stavebních jednotek pro rozvoj autonomie uvedené Scharle & Szabó: 1) motivace (především v bodech 1) a 3); 2) zvyšování ochoty a schopnosti řízení vlastního učení pomocí orientace na konkrétní úkoly (předem) a reflexe (zpětně); 3) zvyšování repertoáru strategií. Čtvrtá stavební jednotka podle Scharle & Szabó (zvyšování ochoty a schopnosti spolupráce) u Cotterall chybí. Kromě toho kladou Scharle & Szabó v souvislosti s motivací také velký důraz na zvyšování sebevědomí, což u Cotterallové explicitně také nenajdeme.

Závěr

Ukazuje se, že otázky týkající se toho, zda (a pokud ano, jak) je možné prostřednictvím vyučování stimulovat schopnost žáků samostatně se učit, patří k velmi aktuálním tématům současného pedagogického výzkumu, a to i v oblasti jazykové výuky. Je zřejmé, že samostatnost žáka se musí budovat postupně a cílevědomě. Za zásadní předpoklady jsou považovány: motivace, ochota a schopnost řídit vlastní učení, strategický repertoár a ochota a schopnost spolupracovat. Pro zvyšování schopnosti řízení vlastního učení je nepostradatelný rozvoj sebereflexe (konkrétní učební činnosti, které se zaměřují nejen na zvýšení aktivity a iniciativy žáka, ale které zároveň posilují reflexi vlastního procesu učení, tzv. metakognitivní fáze).

Z výzkumů dále vyplývá, že tyto fáze, ve kterých probíhá diskuse na téma '*jak jsem se učil, co mně dělá problémy, jak se můžu učit lépe*' apod. umožňují vyučujícímu nahlédnout do „duše“ žáka. Pomáhají nejen ke zlepšení výsledků, ale poskytují také žákovi důležité informace o jeho silnějších a slabších stránkách a o možnostech, jak se nezdarům vyhnout. K tomu je nutná přehlednost vyučovacího programu a didaktických cílů. Přístup zaměřený na

konkrétní úkoly (task-based) by přitom měl mít přednost před přístupy, při kterých není úplně jasný vztah mezi konkrétním úkolem a požadovaným výsledkem. Také jisté zaškolení žáků v didaktické oblasti – na základě zjednodušeného modelu procesu učení se cizího jazyka – je užitečné, protože tak získají žáci náhled na faktory, které jsou určující pro úspěch nebo neúspěch. Vyučující také musí hned od počátku vědět o názorech žáků na učení se cizímu jazyku a na vlastní roli přitom, aby tomu mohl přizpůsobit didaktické intervence.

Literatura:

- BIMMEL, P. (2004): *Studium literatury v rámci projektu ZZML – moderní cizí jazyky*.
Přednáška 2. 6. 2004 v souvislosti s řešením „ZZML“ – Zo zelfstandig mogelijk leren:
Učit se co nejvíce samostatně. Jedná se nizozemský projekt (www.slo.nl), který
probíhal v letech 2003-2004).
- BECK, E. (1989): Eigenständiges Lernen – eine Herausforderung für Schule und
Lehrerbildung. In *Beiträge zur Lehrerbildung*, Heft 2, Bern, s. 169-178.
- BENSON, Str., & VOLLER, Str. (1997): Introduction: autonomy and independence in
language learning. In BENSON, Str. & VOLLER, Str. (Eds.). *Autonomy and
independence in language learning*. London: Longman. s. 1-12.
- CONVERY, A., & COYLE, D. (1993): *Differentiation – Taking the initiative. Pathfinder 18*
(A CILT series for language teachers). Chapter 6: Differentiation in developing learner
autonomy.
- COTTERALL, S. (2000): Promoting learner autonomy through the curriculum: principles for
designing language courses. In *ELT-Journal*, 54(2), s. 109-117.
- DEITERING, F., G. (1995): *Selbstgesteuertes Lernen*. Göttingen: Verlag für Angewandte
Psychologie.
- DICKINSON, L. (1995): Autonomy and motivation. A literature review. In *System* 23(2), s.
165-174.
- GREMMO, M., J. & RILES, Ph. (1995): Autonomy, self-direction and self-access in
language teaching and learning: the history of an idea. In *System*, 23(2), s. 151-164.
- HAFELE, H. (1986): Autonomes Lernen als didaktischer Systemansatz. Ein Beitrag zur
Geschichte und anthropologischen Grundlegung der Arbeitsmitelpädagogik. In
SCHÖLER, W. (Hrsg.): *Aspekte pädagogischer Innovation*. Frankfurt am Main, Bern,
New York: Peter Lang.
- HOLEC, H. (1979): *Autonomy and foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe
(Council for cultural co-operation)
- HOLEC, H. (1980): *Autonomy and Foreign Language Learning*. Europarat: Strassbourg.
- HUTTUNEN, I. (1988): Towards learner autonomy in a school context. In HOLEC, H. (Ed.):
Autonomy and Self-directed learning: Present Fields of Application. Strasbourg: Council
of Europe. Publications and Documents Division, s. 31-40.
- KLAFKI, W. (1986): Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien. In *Zeitschrift für
Pädagogik*, roč. 32, č. 4, s. 455.
- LAI, J. (2001): Towards an analytic approach to assessing learner autonomy. In *Aila Review*
15, s. 34-44.
- LEE, I. (1998): Supporting greater autonomy in language learning. In *ELT Journal* 52(4), s.
282-289.
- MAREŠ, J. (1998): *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- MAREŠ, J. (2004): Elektronické učení a individuální styly učení. In *Československá
psychologie*, roč. XLVIII, č. 3., s. 248-261.
- MOORE, M., G. (1972): Learner Autonomy: The second dimension of independent learning.
In *Konvergence*, č. 5, s. 2-76. Cit. In PETERS, O. (1997): *Didaktik des Fernstudiums*.
Erfahrungen und Diskussionsstand in nationaler und internationaler Sicht. Neuwied;

- Kristel; Berlin: Luchterhand.
- MOORE, M., G. (1977): A model of independent study. In *Epistolodidaktika* 1.
- NEBER, H. (1978): Selbstgesteuertes Lernen (lern- und handlungspsychologische Aspekte). In NEBER, H. et. al. (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- NODARI, C. (1996): Autonomie und Fremdsprachenlernen. In: *Fremdsprache Deutsch* 1996 – Sondernummer. München: Klett, s. 4-10.
- OXFORD, R., L., COHEN, A., D. (1992): Language learning strategies: Crucial issues of concept and classification. In *Applied Language Learning* 3/1-2, s. 1-35.
- PETERS, O. (1997): *Didaktik des Fernstudiums. Erfahrungen und Diskussionsstand in nationaler und internationaler Sicht*. Neuwied; Kristel; Berlin: Luchterhand.
- ROGERS, C., R. (1973): *Die klientbezogene Gesprächstherapie*. München: Kindler.
- SCHARLE, Á., & SZABÓ, A. (2000). *Learner autonomy. A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SPECK, O. (1991): *Chaos und Autonomie in der Erziehung*. München: Reinhardt.
- TANDLICOVÁ, E. (2004): Možnosti a perspektívy rozvíjania autonómie učiaceho sa cudzí jazyk. In: RIES, L., KOLLÁROVÁ, E. (eds.): *Svět cizích jazyků/ Svet cudzích jazykov DNES*. Bratislava: DIDAKTIS.
- WAGNER, A., C. (Hrsg.) (1976): *Schülerzentrierter Unterricht*. München, Berlin: Urban & Schwarzenberg.
- WAGNER, A., C. (1978): Selbstgesteuertes Lernen im offenen Unterricht. In NEBER, H. et. al. (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen*. Weinheim, Basel: Beltz, s. 49-67.
- WEINERT, F. E. (1974): Instruktion als Optimierung von Lernprozessen. In WEINERT, F. E. et al. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Frankfurt/Main: Fischer.
- WENDEN, A. L. (2002). Learner development in language learning. In *Applied Linguistics* 23 (1), s. 32-55.
- WENDEN, A., L. (2002): Learner development in language learning. In: *Applied Linguistics* 23 (1), s. 32-55.
- ZIMMERMAN, B., J. (1989): Model of Self-Regulated Learning and Academic Achievement. In ZIMMERMAN, B., J. & SCHUNK, D., H. (eds.): *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*. New York: Springer Verlag, 1.