

# Učení na stanovištích a výuka cizích jazyků

Věra Janíková

## Úvod

Jak uvádí **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání**, má základní vzdělávání žákům pomoci získávat a postupně zdokonalovat klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání. RVP ZV rovněž formuluje hlavní cíle tohoto vzdělání, které by mělo mj. **umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení**. V souvislosti s klíčovými kompetencemi se jedná zejména o rozvoj **kompetence k učení**, jež výrazně přispívá k **autonomii** žáka, a která je v obecné rovině v RVP ZV charakterizována následujícím způsobem:

- Žák vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení.
- Žák vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech i praktickém životě.
- Žák operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí na základě toho si vytváří komplexnější pohled na přírodní, společenské a sociokulturní jevy.
- Žák samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti.
- Žák poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich.

Ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* je kompetence k učení specifikována vzhledem k osvojování jazyka například v těchto formulacích:

- je vytvářen prostor pro samostatné získávání informací z různých zdrojů, rozvíjena schopnost zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny a s texty různého zaměření a pro všestranné využití získaných informací;
- u žáka je rozvíjena schopnost psaní a formulování textů různého zaměření;
- u žáka je rozvíjena schopnost čtení a porozumění rozličným textům za využití vhodných strategií pro čtení za různými účely;
- užívání podpůrných technik komunikace v psané i mluvené podobě.

(srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 13).

Následující příspěvek poukazuje na efektivní metody a formy výuky, které kompetenci k učení – a tím i autonomii žáka v procesu osvojování i užívání cizího jazyka – rozvíjí.

## 1. Autonomní učení: vymezení pojmu

Co je autonomní učení? V pedagogické literatuře se můžeme setkat s řadou definicí, na tomto místě uvádíme shrnující vymezení. Autonomie je chápána jako koncept, v němž není žák *objektem* vzdělávacího a výchovného vedení, působení, ovlivňování a donucování, ale *subjektem* své vlastní výchovné cesty. Tím, že učící se jedinec není chápán jako objekt, nýbrž jako subjekt procesu učení i vyučování, mění se přirozeně tradiční didaktické postupy. 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.

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, zmínit lze zejména evropskou a americkou reformní pedagogiku či vzdělávání dospělých (Peters, 1997, s. 78-81). Jedním z nejdůležitějších argumentů pro rostoucí význam autonomního učení v současnosti je fakt, že mnohem více odpovídá moderním tendencím a potřebám doby.

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. Neznamena 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). Nodari (1996, s. 7) v souvislosti s osvojováním cizího jazyka hovoří vzhledem k k autonomii o:

- vlastní zodpovědnosti: například v projektové výuce dodržovat termíny dílčích úkolů, které musí žák jako součást týmu zpracovat;
- sebekontroly: 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.

## **2. 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 tzv. *učení na stanovištích* (srov. Janíková, 2005).

## 2.1 Učení se na stanovištích

Činnost žáků organizovaná formou práce na stanovištích je sice také do jisté míry řízená učitelem, žákům se však otevírají možnosti uplatnění své samostatnosti, která je praktikována například ve volbě pořadí řešení jednotlivých úloh nebo samostatné volbě strategií při řešení úloh. Při této formě výuky jsou na různých místech ve třídě uloženy rozličné úlohy, které žáci individuálně, ve dvojicích či malých skupinkách postupně řeší. Přitom si volí tempo i pořadí. Pomocí různých typů úloh, pracovních listů, učebních činností a individuální volby strategií k jejich řešení je žákům poskytnuta široká nabídka možných přístupů k učivu a jeho zpracování. Tato metoda také poskytuje prostor pro aktivizaci žáka, aplikaci činnostně orientované výuky (při vhodné volbě materiálů) i multisenzorického učení. Učení na stanovištích je zvláště vhodné pro upevňování a opakování učiva, může se však využít i při seznamování s učivem novým

### • Teoretická východiska

Proces učení je z hlediska konstruktivistické didaktiky interaktivním procesem, v němž se učitel i žák podílí na dosahování stejného cíle, přičemž však z rozdílné perspektivy. Žák je z tohoto hlediska chápán ne jako „prázdná láhev“, kterou je třeba „naplnit správnými vědomostmi a dovednostmi“, ale jako jedinec, který má již určité zkušenosti a vědomosti, osvojil si určité dovednosti, což neustále v dalším procesu učení rozvíjí.

Pro učení na stanovištích platí následující principy:

- umožňuje vlastní organizaci učení a samostatný přístup k řešení úloh,
- nabízí širokou paletu metod, aktivit, učebních činností,
- rozvíjí schopnost sebehodnocení (žákům je dán k dispozici klíč k řešení),
- vede k samostatnosti,
- zvyšuje motivaci,
- posiluje sociální, personální a pracovní kompetenci.

I pro učení na stanovištích je typická změněná **role učitele**. Klasická, tzv. uzavřená učební situace se mění v otevřenou. V popředí nestojí učitel, ale žák. Autoritářský vztah mezi žákem a učitelem se mění na partnerský. Učitel se tak stává pomocníkem, organizátorem, facilitátorem, poskytuje nové impulsy.

### • Praktické zdůvodnění

Učení na stanovištích dává metodickou odpověď na problémy spojené s motivací k učení žáků, s problematikou individuálního přístupu k zpracování učiva, s problémy, které nastávají s frontálně zprostředkovaným učivem, s problémy spojenými s otázkou poruch učení a chování či s výkonnostně orientovanou výukou..

Při učení na stanovištích si žáci zpravidla vyhledávají vlastní cestu k uchopení učiva, mohou si sami zvolit z poskytnuté široké nabídky učebních strategií tu, která jim vyhovuje, přičemž si bez negativních následků mohou vyzkoušet i ty, které jim vyhovují méně. Při dobře metodicky zpracovaných materiálech se učivo stává zajímavějším, žáci pracují aktivněji. Mají možnost sami „znovuobjevit“ to, co se již jednou naučili a pozapomněli, učí se činit samostatná rozhodnutí.

Důležité při této formě práce je, že je posilován pocit z úspěchu, čímž vzrůstá zdravé sebevědomí a zvyšuje se motivace. Vyvarovat bychom se měli zejména nemotivujícím srovnáváním s ostatními žáky („Petra už toho stihla hodně.“ apod.).

Mnozí žáci (zvláště žáci s poruchami učení a chování) často „trpí“ při plnění úloh statického charakteru, chybí jim pohyb – fyzická aktivita, často spojená právě s poruchou koncentrace. Učení na stanovištích tento nedostatek pomáhá eliminovat.

### • Proces učení se na stanovištích

Chceme-li uplatnit tuto metodu ve výuce, měli bychom vzít do úvahy a promyslet všechny aspekty, které se jí týkají. Patří k nim:

- volba tématu a cíle (např. *gramatika, čtení s porozuměním; opakování, procvičování*),
- prostor pro výuku (*třída, jazyková třída, apod.*),
- počet žáků ve třídě/skupině,
- typy úloh,
- materiál/pracovní listy a pomůcky (např. slovníky, počítač) potřebné k vypracování úloh,
- počet stanovišť a jejich umístění ve třídě,
- pracovní místa pro všechny žáky,
- promyšlení fází: příprava, vlastní práce, vyhodnocení, evtl. přestávky,
- vytvoření seznamu úloh pro jednotlivé žáky, aby si mohli zaznamenávat, které úlohy již mají splněny (lze vypracovat ve větším vyhotovení a umístit ve třídě).

K těmto nezbytným prvkům lze dle vlastního uvážení připojit i další, jako např.:

- tzv. pedagogický deník, kam si žáci zapisují zkušenosti a pocity z práce na stanovištích,
- určitý typ portfolia, kam si žáci ukládají některé výsledky práce na stanovištích (např. psané texty),
- systém „pomoci“, který žákům umožňuje kdykoliv – ale podle předem dohodnutých pravidel – požádat o pomoc nebo pomoc poskytnout.

### • Téma

Pro jazykovou výuku se nabízí velké množství témat: od nácviku a procvičování jazykových prostředků (gramatika, slovní zásoba, pravopis, fonetika), přes rozvoj řečových dovedností (čtení a poslech s porozuměním, mluvený a psaný projev), až po osvojování sociokulturních informací a rozvoj strategického učení.

### • Prostor a práce na stanovištích

Nejčastěji je využívána běžná školní třída, kde však musí být dostatek prostoru pro vhodné umístění úloh na stanovištích i pohyb žáků. Nic nevylučuje ani možnost práce v mimoškolním prostředí. Jednotlivá stanoviště se vyznačují tématickým nebo/a didaktickým těžištěm. Žáci tak mohou procvičovat gramatiku, slovní zásobu, pravopis, čtení či poslech s porozuměním, psaný či mluvený projev, samostatně získávat nebo upevňovat znalosti cílové kultury apod.

### • Úlohy

Počet úloh musí být účelný a smysluplný. Závisí na mnoha faktorech (typech úloh, cílech, počtu žáků, zda a jaké jsou poskytnuty pomůcky, zda se pracuje samostatně nebo ve dvojicích apod.). Velký prostor je vytvořen pro hravější a kreativní typy úloh jako slovní či obrázkové domino, křížovky, mezerovité texty, úlohy podněcující diskusi aj.

Tímto způsobem mohou být procvičovány či zprostředkovány i obsahy z oblasti reálií zemí cílového jazyka. V tomto případě se jedná o *monotematická stanoviště*, např. „Secese ve Vídni“, „O co se zajímají moji vrstevníci ve volném čase ve Švýcarsku“ apod. Úlohy na takto zaměřených stanovištích se vyznačují tím, že akcentují zejména takové strategie učení jako práce s textem, získávání informací z různých zdrojů či prezentační techniky.

Úlohy mohou být formulovány například následujícím způsobem:

- Najdi na internetu informace o *Švýcarské gardě* a udělej si k tématu podklad pro prezentaci.
- Přečti si text a odpověz na otázky.
- Poskládej části rozstříhaného textu do správného pořadí a do tabulky zapiš, jak jdou písmeny označené části textu po sobě:

<b>B</b>				
----------	--	--	--	--

- Přečti si text, doplň správné tvary slovesa a zaznamenej je do tabulky na svém pracovním listě.

<b>hatte</b>				
--------------	--	--	--	--

- Vylušti křížovku a tajenku zapiš na svůj pracovní list.
- Na zemi leží velká mapa Německa (jen kontury s označením hranic spolkových zemí a body, kde leží jejich hlavní města). Vedle ní leží malé praporky s názvy hlavních měst. Úloha: žáci mají praporky s názvy měst správně umístit na mapě.

K jednotlivým tématům může být zvolena jedna nebo více úloh. Žáci si volí tempo a sami se rozhodují, na kterém stanovišti začnou a jak budou pokračovat dále. Učitel může předem určit, která stanoviště/úlohy by měl každý žák absolvovat povinně a které se nabízí jako další nabídka pro zájemce či „rychlejší“ žáky.

### ● Plánování a realizace

Při vyučování na stanovištích rozlišujeme obvykle šest fází:

1. plánování a koncepce,
2. praktická příprava a rozmístění stanovišť,
3. úvod do vlastní práce,
4. realizace (práce na stanovištích),
5. kontrola výsledků a evtl. prezentace,
6. vyhodnocení.

#### ad 1) Plánování a koncepce

Učení/vyučování na stanovištích je metoda vyžadující intenzivní plánování a přípravu, od nichž se výrazným způsobem odvíjí úspěch. V této fázi se učitel zamýšlí nad následujícími aspekty:

- téma (*Hodí se k této formě výuky?, Lze je odpovídajícím způsobem zpracovat? Jazykové nebo sociokulturní?*),
- jazykové a pedagogické cíle (*Jedná se procvičování, opakování, prohloubení učiva? Nebo o seznámení se s novým učivem? Jaké učební strategie jsou zde procvičovány? apod.*)
- předpoklady žáků pro tuto formu práce (*Jaké znalosti a dovednosti si již osvojili? Jak se dosáhne plánované úrovně obtížnosti při zpracování úloh?*),
- kontrola a hodnocení výsledků,
- časový harmonogram.

#### ad 2) Praktická příprava a rozmístění stanovišť

V této fázi se jedná o:

- shromáždění materiálů k vypracování úloh,
- formulace úloh,
- informační zdroje (v nich nachází žák konkrétní informace – časopisy, slovníky, PC, cizojazyčné texty apod. a jejich rozmístění),
- příprava seznamu úloh pro žáky.

#### ad 3) Úvod do vlastní práce

Nejpozději v této fázi se žáci dozvídají, jak bude tato forma výuky probíhat. Musí rozumět tématu, cílům a pravidlům. Realizujeme-li tuto formu poprvé, mohou si žáci nejprve prohlédnout jednotlivá stanoviště.

#### **ad 4) Realizace (práce na stanovištích)**

Žáci plní úlohy – nejčastěji v libovolném pořadí. Pomocí seznamu úloh si mohou sami kontrolovat, co již vykonali. V nejjednodušší formě musí žáci během určitého časového limitu vypracovat v libovolném pořadí určitý počet úloh (absolvovat určitý počet stanovišť).

Pokud učitel stanoviště strukturuje (například stanoviště A má/mají pět dílčích úkolů, může znít zadání: „Začínáme na stanovišti/ích A a vybereme si dva libovolné úkoly, které vypracujeme.“ Teprve pak lze přejít ke stanovišti B.

Tato fáze se realizuje obvykle během jedné nebo dvou po sobě jdoucích vyučovacích hodin. Je zde počítáno i s pauzami.

#### **ad 5) Kontrola výsledků a evtl. prezentace,**

Kontrola a představení výsledků práce patří vždy k úspěšnému procesu učení. Učitel se musí zabývat úvahami nad tím, kdo a jak bude prezentovat, zda se to hodí, jaké to má konsekvence. Může se jednat pouze o prezentaci výsledků jednotlivých úloh. Při samostatné kontrole je rozvíjena schopnost *sebehodnocení*.

#### **ad 6) Vyhodnocení**

Učení na stanovištích je v tomto směru značně limitován. Vyhodnocení probíhá v ideálním případě společně mezi učitelem a žákem a týká se informací o tom, jak se učiteli dařilo vyučování a žákům učení. Následující otázky pro žáky nám mohou poskytnout účinnou pomoc:

- Jak jste cítili při zpracovávání úkolů?
- V čem se vám dařilo nejlépe?
- V čem jste byli méně úspěšní? Proč?
- Bavila vás práce?
- Co se vám líbilo nejvíce?
- Zažili jste tzv. „aha“ – efekt?
- Co bylo pro vás nejobtížnější?
- Co vám vůbec nevyšlo?
- Měli jste problémy s využíváním některých pomůcek či informačních zdrojů?
- Co byste dělali příště jinak?
- Co by se mělo dělat příště jinak?
- Máte návrh pro příští učení na stanovištích (např. téma, typ úlohy)?

Vyhodnocení může probíhat individuálně nebo ve skupině, písemně či ústně.

#### **Závěr**

Učení na stanovištích je formou výuky, která umožňuje uplatnit jednu z variant tzv. otevřeného vyučování. Žáci mají možnost pracovat ve vlastním tempu, individuálně přistupovat k řešení úloh a díky nejrozličnějším typům úloh, které by měly reflektovat mj. i různé učební styly, typy a strategie si rozvíjet svoji kompetenci samostatně se učit a stávat se tak autonomním. Neboť se učí činit vlastní rozhodnutí (jak bude postupovat nebo zacházet s učebním materiálem), nese zodpovědnost za tato rozhodnutí a při skupinové práci za vypracování svého dílčího úkolu, učí se sebehodnotit a reflektovat vlastní proces učení/vyučování. Učitel vystupuje z klasické role a stává se pomocníkem, moderátorem a organizátorem. Tato forma výuky je pro žáky velmi motivující, což je jedním z nejdůležitějších faktorů, které vedou k efektivnějšímu ale i radostnějšímu učení. To mohou potvrdit jak z vlastní pedagogické zkušenosti, tak ze zkušeností řady učitelů německého jazyka i studentů (budoucích učitelů), kteří úspěšně učení na stanovištích ve své výuce uplatňují.

*Text vznikl v souvislosti s řešením grantového projektu GA 406/05/2107 „Autonomie v procesu učení a vyučování cizího jazyka“.*

### **Literatura:**

- BAUER, R. (1997): *Lernen an Stationen in der Grundschule. Ein Weg zum kindgerechten Lernen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- DEITERING, F., G. (1995): *Selbstgesteuertes Lernen*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- JANÍKOVÁ, V. (2005): *Autonomie v procesu učení a vyučování cizího jazyka*. Brno: Masarykova univerzita.
- NODARI, C. (1996): Autonomie und Fremdsprachenlernen. In: *Fremdsprache Deutsch 1996* – Sondernummer. München: Klett, s. 4-10.
- PETERS, O. (1997): *Didaktik des Fernstudiums. Erfahrungen und Diskussionsstand in nationaler und internationaler Sicht*. Neuwied; Kristel; Berlin: Luchterhand.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.*
- REICH, K. (Hg.): Methodenpool. In: URL: <http://methodenpool.uni-koeln.de> 2003 ff 1 Stationenlernen
- WAGNER, A., C. (1978): Selbstgesteuertes Lernen im offenen Unterricht. In NEBER, H. et. al. (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen*. Weinheim, Basel: Beltz, s. 49-67.