

Vedení žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy

ZDENĚK HELUS
ISABELLA PAVELKOVÁ

Anotace: Humanizace školy znamená i stimulování a rozvojení způsobilosti žáků samostatně regulovat své poznávací aktivity; dosahovat svěbytné učební kompetence; cílevědomě vytvářet a hodnotit svou vlastní poznávací (učební) výbavu. Stať charakterizuje základní přínosy současné psychologie, pomáhající tento požadavek realizovat. Zdůrazňuje postupy sebezpevňování a autoinstruování, metakognitivní strategie, kooperativní scénáře aj.

Klíčová slova: vzdělávací autoregulace, osobnost, potenciality rozvoje osobnosti, humanizace školy, transformace školy, edukační prostředí, sebezpevňování, metakognitivní strategie, významotvorné elaborace učebního materiálu, kooperativní scénáře, životní projekty.

Česká škola hledá cesty své proměny. V této souvislosti je třeba vidět její nedostatky, analyzovat příčiny těchto nedostatků a odhlatovat mechanismy, které je udržují při životě. Zejména je ale třeba projektovat konkrétní východiska; co nejjasněji vidět cíle žádoucí proměny a projasňovat konkrétní způsoby jejich dosahování. Je to jistě nesnadný a zřejmě i dlouhodobý proces, v mnohém bolestivý jako každý přerod. O to nesnadnější, že škola všeobecně, ve světě vůbec hledá svou pravou podobu, odpovídající zvláštnostem současných dětí a mládeže i lidí a událostí kolem nich a vyjadřující úsilí člověka této doby o sebe sama, o svou budoucnost v kontextech mimořádné amplitudy extrémních vizí: nadějí a ohrožení, možností a limitů, závrtných vzestupů i neměně propastných katastrof.

Je pozitivní skutečností, že četní učitelé, mnozí rodiče, ale také reprezentanti různých vědních disciplin, pracovníci školské administrativy příslušným ministerstvem počínaje, politici stále zřetelněji procitají k povědomí nutnosti zabývat se transformací naší školy jakožto prioritou. V minulém roce vešly ve známost zainteresovaných kruhů projekty přeměny naší školy¹ a diskuse nad nimi postupně zainteresovávala stále širší veřejnost. Tento rok, který je vyhlášen nejvyššími orgány našeho státu rokem výchovy,² by měl dále výrazně posílit proces vytváření kultury zabývání se školou, kultivování způsobu účinného zajímání se o školu jako místo dalekosáhlého ovlivňování vývoje člověka a tudíž i perspektiv naší země.

I. TRANSFORMACE ŠKOLY JAKO KONTEXT TÉMATU VZDĚLÁVACÍ AUTOREGULACE

V rámci uvedeného pohybu je třeba chápat i tuto stať a výzkumné záměry, které tvoří její pozadí.³ Vychází z následujících skutečností:

(1) Z celistvé skladby problémových okruhů, vyjevujících školu a školství v jejich stavu a vývojových možnostech, je třeba zvláště pozorně vyčleňovat ta témata, která se mohou stát strategicky zvláště účinnými krystalizačními osami dalekojdoucích transformačních přeměn. Jedním z takových témat je dnes zřejmě i téma humanizace školy.⁴

(2) Při tom stále hrozí, že idea humanizace školy se vyčerpá ve víceméně všeobecné, byť jakkoliv ušlechtilé proklamaci laskavého jednání s dítětem, chápajícího přístupu k němu a ohleduplnosti k jeho těžkostem a limitům. Hrozí, že vše zůstane tak jak je, že bude jenom vyžadováno více laskavosti, chápavosti a ohleduplnosti a při tom se zapomene, že laskavost, chápavost a ohleduplnost chybí a budou chybět právě proto, že všechno je tak jak je. Jinými slovy, pokud se idea humanizace nestane východiskem zevrubných změn v postavení žáka, učitele a jejich součinnosti, pokud se nepřetaví v sílu transformace základních komponent vzdělávacího procesu, pak se stane pouhou frází, gestem, které bude profanovat samu ideu humanizace.

(3) Idea humanizace školy se uplatňuje ve dvou hlavních směrech. Prvním je program eliminace škod, které škola žákovi často způsobuje⁵ tím, že jej přetěžuje neúměrným rozsahem či nadměrnou náročností požadavků; že jej frustruje, neurotizuje, traumatizuje indukováním pocitů trvalé ohroženosti neúspěchem a jeho důsledky pro životní perspektivy; že blokuje potenciality jeho rozvoje a výkonu např. navozováním méně kvalitních orientací na selhání a chybu, vyhnutí se neúspěchu apod. namísto, aby jej orientovala spíše na cesty vedoucí k cíli; že zvýrazňuje hodnotu školní známky na úkor samotného rozvojetvorného psychického poznávacího procesu a jeho výsledků; že potlačuje individualitu, originalitu, svéráz ve prospěch adaptačních stereotypů odosobněného provozu školy; že jej stigmatizuje, marginalizuje apod. navozováním prožitku sebe sama jako osoby horší než jsou spolužáci s nimiž se srovnává, jako osoby, která nemá šanci obstát, vydobýt si uznání a úctu, být tím kým by chtěl být. Škody tohoto typu jsou rozšířenější než se běžně soudí a pro některé školské systémy, některé typy škol, některé konkrétní školy či třídy jsou dokonce typické. Jejich produkování není vesměs primárně dáno neochotou učitelů být laskavými, chápajícími a ohleduplnými, ale je konsekvencí vědomého či mimoděčného (implicitního) pojetí školy a vzdělání, koncepce učiva a metod jeho prezentace, zavedených způsobů hodnocení, zavedeného objektového přístupu k žákům jako „materiálu“ či „předmětům formování“, přetíženosti učitele nadměrnými počty žáků a pauperizací celého školského provozu, funkcionalizace školy (je přípravou na život a proto vlastně obětí, ne životem v pravém smyslu slova), nedostatečné přípravy učitele pro sebereflexi apod. To je také důvod proč hrozbu těchto škod na dítěti neodstraníme tím, že se budeme pouze starat o apelování na lepší vztah k dítěti, protože diktát přetrvávajících okolností jej beztak natrvalo neumožní, nejspíše odsoudí většinu pokusů k nezdaru, doprovázenému ještě větším zklamáním.

(4) Druhý směr, v němž se uplatňuje idea humanizace školy, vyjadřuje záměr, neorientovat se jen na eliminaci různých evidentních ohrožení a škod způsobovaných dítěti, ale na koncepční programové vytváření výzev a příležitostí, díky kterým žák výraznější měrou dokáže i chce přejímat zodpovědnost za svůj vlastní vzdělávací vývoj. Tento trend má již dnes svou tradici. Předchůdcem je nesporně reformní pedagogika. V novější době však nastupují vlivy z pomezí kognitivní, humanistické, personalistické a transpersonální psychologie. Zájem se v neposlední řadě soustřeďuje na oblast poznávání, v tom smyslu, že nejde

zdaleka jenom o obsahu, které si má žák osvojit, ale o vývoj žákovy způsobilosti vědět si sám se sebou rady, jakožto poznávajícím subjektem. Jinými slovy, je třeba vést žáka k otázkám, co dělat se svým vlastním poznávacím aparátem, aby byl dobrým nástrojem úspěšné realizace poznávacího úsilí. Žák se má stávat způsobilým posoudit kvalitu své vybavenosti pro poznávání; má ale být také schopen tuto svou poznávací vybavenost co nejlépe využívat, dále ji rozvíjet, zdokonalovat, optimalizovat. Pochopitelně že tím role učitele neklesá, rozhodně se ale mění: vždyť tomuto aktivnímu, reflektujícímu a tvořivému vztahu k sobě jako subjektu poznávání se musí žák naučit od učitele, nevytvoří si jej sám. Učitel musí vědět, jak v tomto směru žáka vést a „probouzet“ pro autoregulační vztah k sobě samému. Profese učitele se tím stává psychologičtější než tradičně byla. Partnerství mezi učitelem a žákem se stává podstatnější. Učitel staví žáka na vlastní nohy, dává jeho vzdělávací samostatnosti pevnější základ.

(5) V psychologii je uvedený vztah k sobě samému, vyznačující se kromě sebepoznání také způsobilostí měnit a zdokonalovat sám sebe podle určitého plánu, utvářet sám sebe se zřetelem k určitým cílům kterých má být dosaženo, zpravidla označován termínem autoregulace.⁶ Historie tohoto termínu má své kybernetické kořeny, jeho obsahovou náplň však postupně vytvářely i jiné koncepční pozice, pro které se jevil přitažlivý. Výchoziskem je termín regulace, jakožto řízené zasahování do živelného (respektive dosavadního) průběhu dějů, se záměrem usměrňovat je vzhledem k určitým záměrům individua, optimalizovat je vzhledem k vytyčeným cílům. V. Kulič (1989),⁷ který u nás nejzjevněji propracoval z hlediska možností a záměrů řízení problematiku učení a vzdělávání, dospívá v pointě svého díla k závěru, že při organizování regulace učení má jít vlastně o to, aby v určité své fázi regulace zrušila sebe sama, zbavila se svého oprávnění tím, že přejde v autoregulaci, tzn. sebeřízení. Odpovídá to hominitní, neboli člověku odpovídající koncepci řízení, které nejde jenom o optimální průběh učebních aktivit, ale současně s tím i o to, aby učící se jedinec sám byl posléze schopen být autoregulačním subjektem těchto aktivit.

(6) Autoregulace se vyvíjí ze dvou zdrojů, které se mohou dostávat do složitých vztahů. Prvním z nich je vnější regulace, která je v podstatě lineárně přetvářena, interiorizována v autoregulaci. K této přeměně je subjekt vnitřně motivován poněvadž odhaluje její výhody, nebo donucen hrozbou sankcí, neuchýlí-li se k ní. Tento typ autoregulace může být v krajním případě i nástrojem sebe potlačování, blokování potencialit např. ze strachu před důsledky projevování vlastního svérázu v netolerantním prostředí. Často má ale také podobu vybavování jedince různými technologiemi práce na sobě (např. na autoprogramování učebních činností, cvičení paměti apod.). Autoregulace ale není nutně vždycky jen něčím primárně odvozeným z vnějšku, může mít i primárně vnitřní zdroje svého konstituování a vývoje. Ty tkví v autentické potřebě jedince něco se sebou a ze sebe udělat, rozvíjet se s přehledem a zodpovědností, mít náhled na svou životní cestu a ztvárňovat ji cílevědomě, koncepčně – v celku i jednotlivostech. Vnější řízení pak může k autoregulaci inspirovat a kultivovat ji, může dávat autoregulačním snahám podněty i metody, napomáhat tvorbě autoregulačních cílů, ale až druhotně a nápomocně. V tomto případě hovoříme o autoregulaci osobnosti, respektive osobnostní autoregulaci. Její hluboký smysl je pak zejména v tom, že umožňuje realizaci potencialit rozvoje a výkonu, osvobozuje osobnost pro její rozvoj tím, že jí dává k dispozici tomu odpovídající prostředky. Takový přístup učitele, který respektuje uvedené vnitřní zdroje autoregulace žákovy osobnosti a působí regulativně tak, aby v žákovi rozvíjel a kultivoval jeho vlastní osobnostní autoregulaci, označujeme jako osobnostní přístup.

(7) Téma vzdělávací autoregulace osobnosti tedy představuje konkretizaci úsilí o humanizaci školy. Umožňující domýšlet a navozovat změny v postavení žáka i učitele, s četnými důsledky pro reinterpretaci důležitých komponent a vztahů konstituujících vzdělávací proces (cíle, metody, obsahy). Vyvozování praktických důsledků a možností, které téma vzdělávací autoregulace otevírá, tedy může být důležitým impulsem pro jednu z významných krystalizačních os reformní transformace naší školy.

V následující druhé části této stati budou přiblíženy hlavní pohledy na vzdělávací autoregulaci žákovy osobnosti,⁸ tak jak je lze odvodit z odborné literatury. Vzdělávací autoregulace bude přiblížena jako

- funkce edukačního prostředí;
- modus chování jedince vůči sobě samému, zejména aktivitami sebemonitorování, sebezpevňování, sebehodnocení, sebeinstruování;
- významotvorná elaborace učebního materiálu;
- metakognitivní strategie;
- výsledek kooperativních scénářů;
- komponenta projektování životní cesty osobnosti.

Konkrétní práce s rozvíjením a kultivováním autoregulativních způsobilostí žáků pochopitelně může jednotlivé pohledy tvořivě kombinovat, poněvadž tomu není tak, že by jeden vylučoval druhý.

Nástiny prezentované ve druhé části studie nemohou jít do podrobností. Cílem je stručně předvést spektrum základních typů vzdělávací autoregulace, upozornit v té souvislosti na charakteristické výzkumy osvětlující mechanismy, indikace, efektivnost jednotlivých přístupů a prezentovat tak bázi pro další vědeckou práci, diskusi a aplikaci.

II. POHLEDY NA VZDĚLÁVACÍ AUTOREGULACI

(1) Vzdělávací autoregulace jako funkce edukačního prostředí. Jako edukační prostředí⁹ označujeme to prostředí, v němž jedinec může a chce realizovat své vzdělávání v bohatosti jeho šíře a hloubky, v němž může a chce aspirovat na vzdělanost (vzdělanostní kompetenci), umožňující mu uvědomělou, sociálně i individuálně smysluplnou realizaci životní cesty.

Je v tomto směru každé prostředí, v němž má probíhat výchova a vzdělávání, respektive, které se deklaruje jako výchovné a vzdělávací, skutečně prostředím edukačním? Nepochází mnohdy k jeho narušení do té míry, že se stává prostředím pedagogicky dysfunkčním? Zdá se že ano, a to dokonce často. Například tehdy, když navozuje v žácích (studentech) nudu a nezájem, takže intencionální působení je májí; když indukuje v žácích rezignaci na možnost požadavky zvládnout a uspět; když provokuje nechuť participovat na vzdělávacím působení vlastními učebními aktivitami; případně když indukuje vzdor a manifestní negaci; když odsuzuje žáka do postavení objektu, který se nechává – byť jevově úspěšně – působícími vlivy „postrkovat“, „vmanipulovávat“ do žádoucích adaptací či výkonů, aniž se sám jakkoliv angažuje; když žák nemá možnost sám na působící vlivy zpětně působit, ovlivnit je, interagovat s nimi a realizovat se tak jako subjekt. Otázka, která nás ovšem zvláště zajímá zní: Jaké znaky by mělo mít edukační prostředí, aby napomáhalo vzniku potřeby žáků autoregulovat své vzdělávací aktivity, rozvíjet svou autoregulaci?

Hledání jednoduché odpovědi charakterizovalo snahy některých badatelů sedmdesátých let. Předpokládali, že autoregulativně působící edukační prostředí se musí minimálně vyznačovat

- ne pevným stanovením učebních cílů, respektive funkční neurčitostí stanovení cílů,
- ne pevným (funkčně neurčitým) stanovením učebního času (k oběmu viz Weltner, 1978)^{9a}
- otevřenou architektonickou strukturou, umožňující přecházení do různých funkčně specifikovaných učebních prostor (Wright, 1975).¹⁰

Výsledky početných výzkumů, orientovaných tímto směrem, shrnuje např. Neber (1982)¹¹ s tím, že žádný z uvedených příkladů se jednoznačně nepotvrdil. Záleží na komplexu činitelů, kteří, v souvislosti se vstupními charakteristikami učícího se jedince samotného (v neposlední řadě v souvislosti s jeho předchozími vzdělávacími zkušenostmi, respektive předchozí kognitivní socializací) rozhodnou, zda se výše uvedené předpoklady potvrdí, či zda dojde jejich vlivem k neutrálním, nebo dokonce negativním efektům na utváření autoregulace žáka. Např. neurčitost vzdělávacích cílů, volné disponování časem apod. neznamenaají pro mnohé žáky příležitost (respektive nevyvolávají v nich pocit nutnosti) zvýšit aktivity rozhodování, zabývat se sami sebou jako rozhodujícími se a autonomně jednajícími, chovat se autoreglativně. Spíše v nich indukují pocit ohroženosti, stavy panické bezradnosti, ústíci ve snahu z tak nesnesitelných situací uniknout. Toto vše nejen blokuje utváření autoregulace, ale také zhoršuje výkon a celkově vyvolává nespokojenost. Obecně se dnes soudí, že snad žádný činitel edukačního prostředí nepůsobí u většiny žáků na vývoj jejich vzdělávací autoregulace automaticky, lineárně, ale vesměs musí být žákům v této své potencialitě zpřístupněn k objevení. Rozhodně to platí u těch žáků, kteří ve své předchozí vzdělávací historii neměli dostatek možností asociovat s uvedenými aspekty edukačního prostředí svou učební nezávislost jako hodnotu, kterou je příjemné, užitečné a vůbec možné autoreglativně realizovat.

Do popředí činitelů edukačního prostředí ovlivňujících vývoj vzdělávací autoregulace se tedy dostává učitel, který pomáhá žákům nelekat se projevů své edukativní samostatnosti, prožívat její kladné hodnocení, přesvědčovat se o možnostech jejího zkvalitňování hledáním a nacházením efektivních technik sebeřízení, ověřovat si její pozitivní vliv na dosahování dobrých učebních výsledků apod. Důležité je, aby učitel zabránil jak negativním zkušenostem žáka s vlastní samostatností, kdy se mu tato spojuje s ponecháním na pospas bezradnosti a konečnému selhání, tak pozitivním zkušenostem s vysvobozující pomocí z vnějšku, na kterou se lze spoléhat a která vše vyřeší. Chování učitele, napomáhajícího rozvoji vzdělávací autoregulace žáka charakterizuje poskytování odstupňované pomoci v té míře, že žák přestává být frustrován tápáním ze kterého se vlastními silami neumí vymanit, ale současně mu zůstává pocit, že je přese všechno rozhodujícím aktérem postupu vpřed.

Z významných činitelů prostředí aktivizujících a rozvíjejících vzdělávací autoregulaci je třeba dále uvést alespoň rozšířenou nabídku spektra akčních zón, v nichž žák uplatňuje svou autonomii (hledání informací, zpracovávání materiálu a jeho diskutování a obhajování, elaborování alternativ řešení úkolu apod.) s možností reflexe nad realizovanými i jinými možnými postupy, konfrontace rozličných metod práce apod.

(2) Vzdělávací autoregulace jako modus chování jedince vůči sobě samému (sebezpevňování, sebemonitorování, sebehodnocení, sebeinstruování apod.). Behaviorismus učinil ve své historii nemálo zajímavých pokusů vyložit v termínech chování i řadu aspektů „vnitřního“ života člověka, respektive mechanismů psychodynamiky (např. potlačování). V této linii je čtenými behavioristy zpracovávána i problematika autoregulace, a to tak, že seberegulující se jedince vyvíjí vůči sobě stejné (či velice obdobné) chování jako vyvíjí v sociálním styku osoba řídící vůči řízené. Východiskem je postulát, že chování je ovládáno vztahy mezi reakcemi a jejich konsekvencemi pro jednajícího – tzn. následným zpevněním, které pak frekvenci dané reakce zvyšuje či snižuje. Toto bylo aplikováno zcela důsledně ve Skinnerovské variantě programovaného učení, především v principu důsledného, kladného zpevňování každé správné odpovědi. Toto zpevňování je vlastně podstatou řízení učení a má vést jednak k vysoké frekvenci správných odpovědí, ale také k růstu sebevědomí jedince jakožto správně odpovídajícího (dobře se učícího) a k jeho motivaci dále se dobře učit. Již sám Skinner v roce 1973 upozornil na možnost sebezpevňujících odpovědí, kterými se učící se jedinec sám řídí, a to se stejnou, mnohdy dokonce větší účinností než jej může řídit druhá osoba.

Z čtených prací, které jsou zaměřeny tímto směrem, uvedme zde studii Brighamovu (1979). Autor prokázal, že žáci dosahují výrazně lepších výsledků v matematických úkolech, mají-li možnost sami si vybrat odměnu za dobré výkony, a sice v porovnání se situacemi, kdy

je touto odměnou automaticky zpevňuje učitel. Děti také volily výrazně častěji první typ situací, a to i tehdy kdy zahrnoval úkoly náročnější než jaké byly prezentovány v situaci druhé. Zmíněný Brigham dokládá na výzkumech jiných autorů, že toto platí pro děti různých věkových stupňů – včetně předškolních.

Uvedené zjištění je hojně potvrzováno, ale neplatí bez výjimek. To vedlo ke snahám, analyzovat fenomen autoregulace jemněji a vyčlenit jeho základní behaviorální komponenty, které – jsou-li aktivizovány v patřičném sledu – zvýrazňují autoregulační efekty. Tak např. Kanfer a Karoly (1973) vyčleňují

- **automonitorování**, neboli dohled nad sebou samým. Učení je efektivnější, jestliže žák aplikuje požadavek, aby pozoroval (případně dle poskytnutého návodu) své chování v učební situaci (jako je sledování výkladu, práce s textem, řešení úlohy). Při tom má co nejjasněji odlišovat ty své projevy, které jsou významné pro učební úspěch (facilitátory) od těch, které s učením negativně interferují. Čím lépe, detailněji, zevrubněji se podaří provést v tomto směru bilanci, tím výraznější učební efekt monitorovacího chování lze předpokládat.
- **autoevaluace**, neboli sebehodnocení: V návaznosti na automonitorování je žák stimulován, aby vyhodnocoval strukturu svých projevů v učební situaci s cílem odhalit možnosti převahy facilitátorů nad činiteli interference, případně ujasnit si proč se interferující projevy v jeho chování vyskytují a hledat cesty jak je eliminovat.
- **autozpevňování** spočívá ve způsobech zvýrazňování evidentnosti dosaženého pozitivního výsledku (např. žák si sám přiděluje kladné body, „dopřává“ si podle určitého rozpisu „čerpání výhod“ po předchozím „uzavírání smluv (kontraktů)“ se sebou samým apod.). I když se toto odehrává ve formě svého druhu hry se sebou samým, jsou pozitivní efekty takové hry často potvrzovány. Závažnost autozpevňování je zvýrazněna, předchází-li uvedenému sledu tří komponent vzdělávací autoregulace ještě navíc samostatné vytyčování cílů, třeba i v podobě osobní modifikace cílů původně stanovených z vnějšku tak, aby byly více „šity na míru“. Účinek autozpevňování se zvyšuje orientuje-li jej učící se jedinec na formování pocitu vlastní učební zdatnosti, tzv. „self-efficacy“ (Bandura et al., 1980).

Na styku behavioristických a kognitivistických koncepcí jsou rozpracovávány autoregulační postupy tzv. **autoinstruování**. Nejznámějšími se staly např. v práci s žáky, kteří se vyznačují tzv. impulzivním kognitivním stylem, tzn., kteří v úkolové situaci reagují impulzivně, naráz, zpravidla volbou prvního řešení (odpovědi) které je napadne. Nevýhody toho se zvyšují, když učitel je na tento styl žáků alergický a reaguje podrážděně, či spojuje s ním různé haló-efektové dojmy: žák je hloupý, nepřipravený, drzý apod. Autoinstrukčně autoregulační pomoc spočívá ve stimulování žáka, aby pracoval s přihlédnutím k časovému rozvrhu postupu, který má napsaný na lístečku. To mu pomáhá korigovat impulzivitu, využívat čas, objevovat s pomocí časového rozpisu úkonů dosud odsouvané možnosti – jako reflexi na úkolem a postupem řešení, prověřování správnosti apod. Autoinstrukční postupy lze aplikovat v různých typech edukačních situací – při orientaci žáka na práci s chybou, na členění učebního materiálu do lépe zvladatelných dílčích celků apod.

(3) **Vzdělávací autoregulace jako významotvorné elaborace učebního materiálu.** Základním východiskem je zde postulát, že vzdělávací proces (učení, poznávání) probíhá tím účinněji, čím lépe se žákovi daří pronikat do významových struktur učiva, dospívat od známého k novému a zpětně tímto novým transformovat již známé skutečnosti v novou kognitivní strukturu, tvořivě elaborovat srozumitelné vztahy a souvislosti v učebním materiálu apod. Vytváření vzdělávacích autoregulačních dovedností, odpovídajících uvedenému postulátu, zde má řadu možností. K základním z nich patří – taktika eliminace inertnosti poznatků: za inertní poznatky (Bransford et al. 1968) jsou považovány informace, které zůstávají co do své použitelnosti úzce

vázány na kontext, v němž byly osvojeny. Často se jedná o kontext výlučně „školský“ (učebnicový), zkuškový apod. Mimo něj si žák poznatek nevybavuje, nenapadá jej. Bývá uváděn příklad, citovaný již v roce 1912 W. Jamesem. Inspektor přicházející na hodinu zeměpisu klade dětem otázku, která odpovídá právě probíranému učivu: „Představte si, že někdo kope jámu hlubokou několik set stop. Bude mu tepleji na jejím dně, nebo na povrchu?“ Když děti rozpačitě mlčely, zasáhl učitel: „To se musíte ptát jinak, tak jak to mají v učebnici: Děti, v jakém stavu je zemské jádro?“ Na tuto otázku se hlásila se správnou odpovědí celá třída. Autoregulační taktika, která má podobné inerci poznatků čelit, je navozována stimulováním žáků k rozvinutému elaborování představ o rozmanitosti situací, v nichž se poznatek uplatňuje v nových vztazích, je polyfunkční. (viz např. Peretto et al., 1983).

- tvorba hierarchických poznatkových struktur, sítí, map, schémat apod.: vychází ze zde z teze, že v žákovi mají být především navozovány potřeby a dovednosti zařazovat nově získané informace do přehledné a jasně prezentované soustavy již známých skutečností či zažitých pojmů (Mandl et al. 1986), v souvislosti s nimiž se nabízí četné podpůrné poznatky, možnosti analogií, generalizací, diferenciací, odvozených zjištění apod. A právě tyto možnosti celé soustavy je třeba aktualizovat. Např. žák se naučí o jemu neznámých bisonech více a naučené si lépe pamatuje, dokáže-li elaborovat schema rozčlenění živočichů, situovat bizony ve struktuře tohoto schématu, připomenout si co už ví o známějších zvířatech obdobných druhů apod. Aktivní práce žáka na integrování nových informací do zvládnutých schémat a na případné korigování či restrukturování schémat je podstatou tzv. generativního učení (Wittrock, 1986)
- taktika tzv. vstřícných pořadačů, explanačních analogií apod.: navozování autoregulačních způsobilostí je v tomto případě založeno na fixování již známých pojmů, které mají rozhodující význam pro chápání pojmů nových a na elaborování jejich vzájemných vztahů. Jde především o koncepci tzv. vstřícných pořadačů poznání (advanced organizers) – autorem je Ausubel (1963). Např. žáci, kteří se mají seznámit s buddhismem, vztáhnou nové poznatky k již známým, pečlivě vybraným, reevokovaným poznatkům o křesťanství: pod jejich zorným úhlem si buddhismus zpřístupňují, vstřícně organizují výchozí kognitivní přístup k němu, aby pak přecházeli zpětně i k prohlubování a rozumění křesťanství a religiozity vůbec. V případě taktiky explanačních analogií (Genter, 1989 aj.) je žák veden k tomu, aby např. usiloval o pochopení průběhu infekčního onemocnění elaborováním co nejbohatšího souboru analogických představ o průběhu různých střetnutí a detekoval rozdíly i období.

Značná pozornost je v posledních letech věnována autoregulačním technikám efektivního studia z psaných textů, jako je zejména podtrhávání (např. Snowman, 1984),²⁴ vedení poznámek (Kiewra, 1988),²⁵ shrnování apod. Byly vyčleněny neúčinné postupy a formulována četná doporučení, mnohdy ve formě autoinstrukcí jimiž se student autoreguluje. Např. v každém odstavci podtrhnout jen jednu větu, poznámky orientovat na zachycení „významového skeletu“ textu, rekapitulovat ve formě mapy vztahů či zjednodušeného schématu, trajektorie procesu apod. (viz např. Van Patten et al., 1986).²⁶

(4) Vzdělávací autoregulace jako metakognitivní strategie. Hledáme-li odpověď na otázku, proč někteří lidé jsou s to naučit se více než druzí, pak v souladu s výzkumy posledních desetiletí musíme odpovědět, že tyto rozdíly jsou do značné míry důsledkem způsobilosti těch zdatnějších uplatňovat metakognitivní strategie. Toto tvrzení podporují srovnání průběhu i výsledků učební činnosti žáků jak na úrovni nadprůměrné, tak i podprůměrné inteligence, jak žáků mladších tak starších (Pressley, Barkowski, Schneider, 1987).²⁷

Shrneme-li obvyklé definice, pak můžeme metakognici charakterizovat²⁸ jako

- (a) reflexi nad vlastním učením (poznáváním), spočívající zejména v získávání a využívání poznatků o vlastních učebních (poznávacích) předpokladech a pochodech;
- (b) vytváření, nacvičování a aplikování postupů jak učební (poznávací) předpoklady a pochody měnit, zdokonalovat a rozvíjet, respektive jak zdokonalovat svou kognitivní výbavu tak, aby byla co nejlepším instrumentariem na cestě za poznáním.
- (c) Při tom nejde ani tak o nabádání, vysvětlování, poučování co a jak dělat, ale o praktické výcviky (treninky), rozpracované do konkrétních postupů, doplněné metodami zjišťování jejich účinnosti a podložené zpravidla určitou teorií i výsledky empirických výzkumů.

K základní charakteristice lze ještě dodat, že metakognitivní zájmy a způsobilosti se počínají vyvíjet u dětí již kolem 5–7 let věku. Během školní docházky, je-li jim věnována patřičná péče, mohou dosahovat značné úrovně rozvinutosti, s výrazně pozitivními vlivy na školní úspěšnost žáka. Vysoká úroveň jejich rozvinutosti je pak v dospělosti jedním z podstatných znaků osobností, které jsou v daném oboru považovány za experty (na rozdíl od tzv. laiků).

V porovnání s metodami, respektive taktikami vzdělávací autoregulace, kterými jsme se zabývali výše, má metakognitivní autoregulace komplexnější, strategičtější charakter, zahrnuje zpravidla v uspořádané podobě více zřetelů, které se vzájemně doplňují a podporují, vytvářejíce tak účinně působící systém činitelů vysoké efektivity (učební, poznávací) činnosti.

Často citovanými metakognitivními strategiemi doporučenými při studiu z textů, a kterými lze také doložit výše uvedená tvrzení, jsou např. strategie označovaná akronymy SQ4R, nebo MURDER. Písmena prvé z nich znamenají:²⁹

- Survey (S), čímž se myslí požadavek, aby učící se v prvním kroku provedl rychlou a zběžnou orientaci v základní struktuře učebního materiálu; orientuje se podle nadpisů, záhlaví, ujasní si jak je v zásadě postupováno, jak se rozvíjí tematizace problému.
- Question (Q), čímž je míněno kladení otázek tak, aby se učící jedinec orientoval v tom, co ví a neví. Doporučuje se důsledné sledování tří linií dotazování, odpovídajícího otázkám co, proč, jak.
- Read, Reflect (on the material), Recite, Review (4×R), čímž se myslí čtení materiálu s průběžnými stručnými poznámkami a průběžným zodpovídáním základních otázek, které při to vystávají; reflexe nad materiálem, spočívající zejména v jeho vztahování ke skutečnosti, již známým, vysledování klíčových pojmů a principů, řešení rozporů mezi informacemi, aplikování poznatků na problémy, které se s tématem asociují apod.; vštěpování do paměti a cvičné vybavování materiálu s využíváním poznámek, třídících znaků apod.; přehledné shrnutí.

Pokud jde o druhou ze zmíněných metakognitivních strategií, akronymní slovo MURDER³⁰ zde jednotlivými písmeny odkazuje na následující kroky postupu:

- Mood (M), tzn. celkové emocionálně postojové pozitivní „naladění“ žáka na úkol.
- Understand (U), tzn. pochopení cílů a podmínek zvládnutí úkolu, včetně detekování toho čemu nerozumím.
- Recall (R), tzn. zpřítomnění si informací, relevantních pro zvládnutí úkolu, při využití aktivních metod jako je např. jejich parafrázování či představové nebo fantazijní elaborování, analyzování apod. vzhledem k charakteru zadaného úkolu.
- Detect (D), tzn. citlivé postižení nejasností, omylů, možností, alternativních postupů, variantních způsobů organizace materiálu atd.
- Elaborate (E), tzn. hlubší proniknutí do podstaty osvojovaného materiálu, zejména jeho samostatným rozpracováním pomocí různých typů otázek a taktik dotazování (např. jaké otázky bych položil autorovi kdybych se s ním setkal, jaké jsou možnosti aplikace apod.).

- Review (R), tzn. celkové shrnutí, spojené se soustředěním se na položky, kterým nebylo dobře porozuměno.

Thomas a Rohwer (1986),³¹ kteří se zabývali porovnávacími analýzami četných metakognitivních strategií, navrhli 4 zásady, které by měly mít obecnou platnost, které by měl respektovat každý, kdo se výcvikem metakognice zabývá. Za prvé je dle uvedených autorů třeba dbát zásady specifčnosti, tzn. každá strategie má být projektována tak, aby respektovala zvláštnosti učebního materiálu a věk, poznávací styl, typ či individualitu učící se osobnosti; přílišná obecnost zde spíše škodí než pomáhá. Za druhé jde o zásadu generativity: jednotlivé metakognitivní postupy je třeba realizovat jako vysoce aktivní úsilí žáka elaborovat, ptát se, odpovídat, třídít, kategorizovat, přepracovávat apod., v intencích vůdčího poznávacího záměru. Za třetí je vytyčena zásada kompetentního organizování kroků autoregulace, opírající se o ujasnění kdy a jaký postup použít. A konečně Thomas a Rohwer doporučují, dbát zásady potvrzování osobní autoregulativní úspěšnosti, tzn. evidování zisků, které autoregulativní úsilí přináší, respektive přinese větší měrou, učiním-li ještě ten či onen krok.

(5) Rozvíjení vzdělávací autoregulace pomocí kooperativních scénářů. Zde se jedná o utváření způsobilosti autoregulovat učení se z textu, a to využíváním součinnosti žáků ve dvojici. Postup je koncipován různými autory poněkud odlišně, vesměs ale poměrně detailně – v podobě tzv. scénářů (skript), fixujících hlavní fáze.

Obecný základ je zpravidla pojat následovně:

- text, kterému se mají žáci naučit je rozdělen do ucelených pasáží, zpravidla v délce kolem 500–600 slov (odchyly ovšem mohou být značné, v závislosti na povaze materiálu, cílech naučení, či učebních předpokladech žáků).
- žáci se navzájem střídají v rolích reprodukcí, respektive „učitele“ versus posluchače.
- nejdříve si oba, každý samostatně, přečtou příslušnou pasáž textu.
- po přečtení se reprodukcí snaží co nejúplněji pasáž nahlas reprodukovat, převyšprávět. Posluchač si dělá poznámky a poté, co partnera vyposlechl provede opravu jeho chyb, doplní to co bylo opomenuto, provede shrnutí.
- během diskuse ve dvojici se žáci shodnou na konečné podobě shrnutí, s důrazem na přesnost, výstižnost, pádnost.
- poté přejdou k samostatnému čtení druhé pasáže a celá procedura se opakuje.

Výzkumy shodně potvrzují vysokou efektivitu této formy učení, včetně jejího vlivu na facilitaci učební autoregulace (viz např. McDonald et al., 1985,³² nebo Spurlin et al., 1984³³). Bylo také prokázáno, že z procedury vždy více profituje jedinec, který je právě v roli reprodukcí („učitele“), což potvrzuje předpoklad, že efektivita učení či autoregulace je tím větší, čím je jedinec aktivnější v elaboraci učebního materiálu.

Zajímavou variantou uvedených procedur je tzv. reciproké vyučování,³⁴ kdy sám učitel tvoří s žákem dvojici a sám se s ním střídá v zastávání rolí výše uvedených. Čili, střídavě žák dělá učitele a učitel žáka. Učitel tak může – jsa integrován do „hry“ – jaksi z logiky hry zcela zvláštním způsobem využívat svých možností vést žáka k autoregulačním dovednostem, zpřístupňovat mu je na základě vcitování se do něho, díky odbourání vzájemných bariér atd.

(6) Vzdělávací autoregulace jako komponenta projektování životní cesty osobnosti. Současné personalistické a humanistické trendy usilují o překonání závažných limitů tradiční vývojově a osobnostní psychologie a to důrazem na dosud opomíjený zřetel ke dvěma vzájemně propojeným tendencím jedince: (1) reflektovat svůj život pod zorným úhlem osobně významných biografických událostí a (2) ztvárňovat svůj život v plánech a projektech, dávajících mu smysl a vtiskujících mu charakter sui generis autorského díla. Významnou úlohu zde sehrály impulsy vyvěrající z humanistické psychologie (Bühlerova, Massarik et al. 1969)³⁵ a analyzující dynamiku vytyčování soustav

životních cílů, razících cestu osobnostní seberealizaci. Závažné přínosy k profilování problematiky životní cesty se pojí se jménem Eriksonovým³⁶ (zejména s jeho koncepcí sledu osmi životních témat, jejichž řešením jedince aktualizuje svou otevřenou budoucnost), Havighurátovým³⁷ (s jeho koncepcí soustavy úloh, aktivizujících v celoživotní perspektivě psychické potenciality jedince). Levinsonovým aj. Z domácích autorů zde připomeňme Říčana (1989),³⁸ zejména ale, vzhledem k úzkému propojení s tématem této stati, monografii Pavelkové (1990),³⁹ rozpracovávající téma perspektivní orientace. Tomu odpovídá důraz na skutečnost, že reflexe životní cesty, zejména pak projekt vlastní budoucnosti je významným kognitivně motivačním činitelem, ovlivňujícím závažná rozhodování a ztvárnění situací, interpretace událostí, aktualizace potencialit apod. Z hlediska pedagogické psychologie je pak důležité analyzovat, jak jedinec v tomto kontextu participuje, interpretuje a hodnotí místo, váhu a funkci vzdělání při projektování (anticipaci) své smysluplné, úspěšné, seberealizující životní cesty.

POZNÁMKY

- 1 Viz např. Učitelské noviny, 1991 č. 33 a č. 45
- 2 Fundamentální, filosofická východiska tohoto rozhodnutí prezentuje R. Palouš: *Čas výchovy*. Praha, SPN 1991
- 3 Jde o součást grantového úkolu ČSAV řešeného J. Pavelkovou, Z. Helusem a K. Hnilicou „Vzdělávací autoregulace osobnosti jako činitel využívání výkonových a rozvojových potencialit žáků (studentů)“.
- 4 Viz např. H. von Hentig: *Was ist eine humane Schule?* Frankfurt am Main, Büchergilde Gutenberg, 1984
- 5 Viz Z. Helus: *Dítě jako východisko školské reformy*. — in: *Vzdělávání a výchova*, 1991, č. 6, s. 117–120
- 6 K pojmu autoregulace viz Z. Helus: *Zřetel k autoregulaci jako složka osobnostního přístupu k žákům*. — In: *Pedagogika*, 1990, č. 1, s. 27–38
- 7 V. Kulič: *Psychologie řízeného učení*. Praha, Academia — v tisku.
- 8 Viz též K. Hnilica: *Kognitivní a metakognitivní strategie autoregulovaného učení*. — In: *Pedagogika*, 1992, v tisku
- 9 Viz podrobněji H. Dreesmann: *Zur Psychologie der Lernumwelt*. — In: Weidemann B. et al.: *Pädagogische Psychologie*. München, Urban und Schwarzenberg, 1986, s. 447–492
- 9a K. Weltner *Autonomes Lernen*, Stuttgart, Klett, 1978
- 10 R. J. Wright: *The affective and cognitive consequences of an open education elementary school*. — In: *American Educ. Res. J.*, 1975, 12, s. 449–465
- 11 H. Neber: *Selbstgesteuertes Lernen*. — In: Treiber B. — Weinert F. E. (Hrsg.): *Lehr-Lern-Forschung*. München, Urban und Schwarzenberg, 1982, s. 89–112
- 12 B. F. Skinner: *Wissenschaft und menschliches Verhalten*. München, Kindler, 1973
- 13 T. A. Brigham: *Some effects of choice on academic performance*. — In: Perlmutter, L. C. — Monty, R. A. (Eds): *Choice and perceived control*. Hillsdale, Erlbaum 1979, s. 131–141
- 14 F. H. Kanfer — P. Karolly: *Selbstregulation und ihre klinische Anwendung*. — In: Hartig M. (Ed.): *Selbstkontrolle*. München, Urban und Schwarzenberg, 1973, s. 184–196
- 15 A. Bandura — N. E. Adams — A. B. Hardy — G. H. Howells: *Tests of generality of self-efficacy theory*. — In: *Cognitive Therapy and Research*, 4, 1980, 39–66
- 16 Viz např. G. Zivin (Ed.): *The development of self-regulation through private speech*. New York, Wiley, 1979
- 17 J. D. Bransford et al.: *Differences in approaches to learning — an overview*. — In: *J. of Exper. Ps* 111, 1982, s. 390–398
- 18 W. James: *Talks to teachers on psychology*. New York: Holt, 1912
- 19 G. A. Peretto — J. D. Bransford — J. J. Franks: *Constraints on access in a problem solving context*. — In: *Memory and Cognition*, 11, 1983, 24–31

- 20 Viz např. H. Mandl — H. F. Friedrich — A. Hron: *Psychologie des Wissenerwerbs*. — In: Weidenmann B. et al.: *Pädagogische Psychologie*. München, Urban und Schwarzenberg, 1986, s. 143–218
- 21 M. C. Wittrock: *Student's thought processes*. — In: Wittrock M. C. (Ed.): *Handbook of research on teaching*. New York, MacMillan, 1986
- 22 D. P. Ausubel: *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, Holt-Rinehart-Winston, 1963
- 23 D. Genter: *The mechanisms of analogical reasoning*. — In: Vosniadou S., Ortony A. (Eds.): *Similarity and analogical reasoning*. Cambridge, Camb. Univ. Press, 1989
- 24 J. Snowman: *Learning tactics and strategies*. — In: Phye G., Andre T. (Eds.): *Cognitive instructional psychology*. New York, Academic Press, 1984
- 25 K. A. Kiewra: *Cognitive aspects of autonomous note taking*. — In: *Educ. Psychologist*, 23, 1988, 39–56
- 26 J. Van Patten — C. I. Chao — C. M. Reigeluth: *A review of strategies for sequencing and synthesizing instruction*. — In: *Rev. of Educ. Res.*, 56, 1986 437–471
- 27 M. Pressley — J. G. Barkowski — W. Schneider: *Cognitive strategies*. — In: Vasta R. — Whitehurst G. (Eds.): *Annals of Child Development*. 4, Greenwich, JAI Press, 1987
- 28 Viz např. in: J. H. Flavell: *Cognitive development*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1985
- 29 Viz E. J. Thomas — H. A. Robinson: *Improving reading in every class — a source book for teachers*. Boston, Allyn and Bacon, 1972
- 30 Viz D. F. Dansseau: *Learning strategy research*. — In: Segal J. — Cipman S. — Glase R. (Eds.): *Thinking and learning skills*, vol. 1. Hillsdale, N. Y., Erlbaum, 1985
- 31 J. W. Thomas — W. D. Rohwer: *Academic studying — The role of learning strategies*. — In: *Educ. Psychologist*, 21, 1986, 19–41
- 32 B. A. McDonald et al.: *Cooperative dyads — Impact on text learning and transfer*. — In: *Contemporary Educ. Psychol.*, 10, 1985, 369–377
- 33 J. E. Spurlin et al.: *Cooperative learning strategies in processing descriptive text*. — In: *Cognition and Instruction*, 1, 1984, 451–463
- 34 A. S. Palinesar: *Reciprocal teaching teacher's manual*. East Lansing, Michigan State Univ., 1986
- 35 Ch. Bühler — E. Massarik: *Lebenslauf und Lebensziele*. Stuttgart, Fischer Verlag, 1969
- 36 E. H. Erikson: *Identity and the life cycle*. New York, Norton, 1980
- 37 R. J. Havighurst: *Developmental tasks and education*. New York, McKay, 1972
- 38 P. Říčan: *Cesta životem*. Praha, Panorama, 1989
- 39 I. Pavelková: *Perspektivní orientace jako činitel rozvoje osobnosti*. Praha, Academia, 1990

ZDENĚK HELUS — ISABELLA PAVELKOVÁ

GUIDING LEARNERS TO EDUCATIONAL SELF-REGULATION AND THE HUMANIZATION OF THE SCHOOL

The problems of the educational self-regulation of a personality is comprehended here in a broader context of the transformation of school in the direction to its humanization. The principle here is the development of pupils' inner pre-suppositions for realizing a high degree of their learning autonomy and competence. The problems of the educational self-regulation are articulated 1) in connection with the analysis of the educational environment; 2) in the frame given by the model of behaviour of an

individual to him himself or to her herself, with emphasis on self-reinforcing, self-monitoring, self-instructing; 3) in the frame of procedures of the so called meaning-creating elaborations of the subject-matters; 4) in the frame of possibilities given by the metacognitive strategie.; 5) under the viewing angel of the application of the so called co-operative scripts; 6) and at last in connection with the active projecting of the life career of a personality.

Došlo do redakce: 21. 1. 1992

Autoři: Prof. PhDr. ZDENĚK HELUS, DrSc., katedra pedagogické a školní psychologické pedagogické fakulty UK, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1
PhDr. ISABELLA PAVELKOVÁ, CSc., Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV, Máchova , 120 00 Praha 2

NOVÁ PEDAGOGICKÁ LITERATURA V ČESKOSLOVENSKÝCH KNIHOVNÁCH SPK – Státní pedagogická knihovna, Solniční 12, Brno

POLSKO

- AKTUALNE** trendy w nauczaniu i wychowaniu dzieci upośledzonych umysłowo. Krakow, Wydaw. naukowe WSP 1991. 174 s. D 114.967
- FIZER, J.:** Psychologizm i psychoestetyka. Warszawa, Państw. wydaw. naukowe 1991. 213 s. D 114.978
- GORDON, T.:** Wychowanie bez porażek. Warszawa, Instytut wydaw. Pax 1991. 311 s. D 114.957
- CHLEWIŃSKI, Z.:** Kształtowanie się umiejętności poznawczych. Warszawa, Państw. wydaw. naukowe 1991. 267 s. D 114.984
- INDYWIDUALNE** uwarunkowania poznawczej i społecznej aktywności dzieci i młodzieży. Krakow, Wydaw. naukowe WSP 1990. 258 s. D 114.960
- NIEMIERKO, B.:** Pomiar sprawdzający w dydaktyce. Warszawa, Państw. wydaw. naukowe 1990. 470 s. D 114.990
- NOWICKI, G.:** Rozwój sprawność fizyczna i wyniki w nauce dzieci i młodzieży w zróżnicowanym środowisku rodzinnym. Bydgoszcz, Centrum doskonalenia nauczycieli im. W. Spasowsiego 1990. 179 s. D 114.769
- NUROWSKI, E.:** Pedagogika specjalna w szkolnictwie powszechnym. Warszawa, Wydaw. szkolne i pedagog. 1991. 134 s. D 114.994
- PŁOCKI, A.:** Rachunek prawdopodobieństwa w szkole podstawowej. Warszawa, Wydaw. szkolne i pedagog. 1991. 223 s. D 114.992
- PORĘBSKA, M.:** Osobowość i jej kształtowanie się w dzieciństwie i młodości. 2. popraw. wyd. Warszawa, Wydaw. szkolne i pedagog. 1991. 271 s. D 114.738
- PROCES** dydaktyczno-wychowawczy w uczelniach pedagogicznych w teorii i w praktyce. Kraków, Wydaw. naukowe Wyższej szkoły pedagog. im. Komisji edukacji narodowej 1990. 306 s. D 114.797
- PUTKIEWICZ, E.:** Proces komunikowania się na lekcji. Warszawa, Wydaw. szkolne i pedagog. 1990. 171 s. D 114.796
- RACZKOWSKA, J. – RACZKOWSCY, B.:** Praca w wychowaniu dzieci i młodzieży. Warszawa, Wydaw. szkolne i pedagog. 1990. 183 s. D 114.996
- RODZINY** dysfunkcjonalne. Wrocław, Wydaw. Uniw. Wrocławskiego 1991. 243 s. D 115.183
- SAWA, B.:** Uwarunkowania i konsekwencje psychologiczne zaburzeń mowy u dzieci. Warszawa, Wydaw. Uniw. Warszawskiego 1991. 190 s. D 114.997
- STADTMÜLLER-Wybornska, E.:** O wychowaniu dla pokoju. Warszawa, Instytut badań problemów młodzieży 1991. 238 s. D 114.968
- SZULCZYK, S.:** Przewodnik do studiowania wybranych zagadnień z andragogiki. Słupsk, Wyższa szkoła pedagog. 1990. 46 s. D 115.014
- ZAWADZKA, A.:** Dziecko a zmienność nauki szkolnej. Wrocław, Wydaw. Uniw. Wrocławskiego 1991. 183 s. D 114.612
- ZRÓZNICOWANIE** intelektualno-wychowawcze a funkcjonowanie uczniów w szkole. Białostok, Uniw. Warszawski 1990. 132 s. D 115.019