

KOGNITIVNÍ SVĚBYTNOST, TEORETICKÁ VÝCHODISKA A OKOLNOSTI JEJÍHO ROZVÍJENÍ

Hana Krykorková

Anotace: Ústředním pojmem této studie je pojem „kognitivní svěbytnost“. Aktuálnost a modernost tohoto pojmu je spatřována především v jeho komplexitě, nevyjadřuje pouze schopnost poznávat, učit se a zpracovávat informace, ale předpokládá zároveň určitou osobnostní a sociální způsobilost ve vztahu k úkolové situaci. Jde o naplnění představy, která je založena na kognitivně, osobnostně sociální součinnosti. Tento záměr se jeví jako vysoce aktuální v podmínkách současné školy, kdy tvorba učebních plánů a rámcových vzdělávacích programů poskytuje prostor pro rozvoj kognitivních činností. Od školy se proto oprávněně očekává, že žák bude připraven do složitého světa poznání, že procesy osvojování a učení se stanou zároveň procesy smysluplnými, aktivizujícími rozvoj žákovy osobnosti.

Klíčová slova: kognitivní svěbytnost, vědy o učení, učení, osobnost žáka, metakognice, autoregulace, reflexe, kontext, mentální reprezentace, úkolová situace, učení s porozuměním, učební kompetence.

Studie zpracovává nejen teoreticko-metodologická hlediska kognitivní svěbytnosti, v základních elementech vytváří psychodidaktický rámec pro možnosti rozvoje kognitivní svěbytnosti a aplikuje je do konkrétních činností učitele i žáka. Je rovněž pojata jako příspěvek k problematice rozvoje učebních kompetencí a jako jedna z alternativ kognitivní kultivace školního prostředí.

Na mezinárodní konferenci „Learning of sciences“ v r. 1998 The National Research Council ve své zprávě přijal a koncepčně rozvedl závěr, že předměty zkoumání těchto věd, tj. učení, poznání, zpracování informací, řešení problémů, vyučování... mají interdisciplinární a interakční charakter.

Souhlasně vyznělo konstatování současné kognitivní a konstruktivistické psychologie, že pojetí existence čistě kognitivních jevů je považováno za značně redukcionistické, a celá řada psychologů potvrzovala toto konstatování nalézáním a objevováním nových vztahů a souvislostí v systému ko-

gnitivního fungování (Bransford; Brown; Cocking 2000).

Je smyslem tohoto textu, aby výše uvedený závěr našel hlubší odezvu v otázkách školního učení a poznání, než tomu bylo dosud, a aby především z psychologického a psychodidaktického hlediska pomohl učitelům při řešení těchto otázek.

Poukazováno je především na skutečnost, že poznání je **mnohem výrazněji** provázáno a determinováno celou řadou osobnostních a mimokognitivních faktorů (afektivních komponent, přesvědčení, postojů, emocí) na jedné straně a prostředím vnějšího světa na straně druhé.

Od dosavadního, všeobecně sdíleného, stále platného, i když mnohdy formálně přijímaného konceptu determinace procesu učení vnitřními a vnějšími podmínkami, se námi akceptované východisko posunuje směrem ke **komplexnějšímu pojetí kognice**.

To, že subjekt-objektová interakce vzhledem k celkové komplexnosti může mít za

určitých okolností povahu vzájemné a funkční jednoty, formule pro nás následující výchozí stanovisko:

Jednota situace subjektivních faktorů s objektivním světem nemusí být pouhou pasivní adaptací, ale může vykazovat determinaci plně aktivní a aktivizující lidskou činnost.

V souvislosti s tím je stále aktuální Salomonova koncepce pedagogické psychologie, ve které autor zdůrazňuje, že sledované jevy ve výchově a vzdělání mají, a jejich sledování by mělo mít komplexní charakter. Komplexnost sledovaných jevů by měla odpovídat komplexnosti jevů reálných, výzkum by se měl zaměřit na kompositní proměnné zkoumané reality a nikoli jen na její izolované složky (Salomon 1996).

Celkově lze říci, že jde o tendenci, která je proti převažující izolovanosti zkoumaných prvků, proti redukcionismu, proti zanedbávání ostatních proměnných, skrze které se mnohdy ztrácí reálná funkčnost přijatých opatření.

Naším cílem je proto hledat nové úhly pohledu na tuto součinnost vnitřních a vnějších komponent v procesu učení a poznání a zprostředkovat je učitelům jako jednu z alternativ účinného školního učení.

Tento záměr se jeví jako vysoce aktuální nyní, v podmínkách současné školy, kdy tvorba učebních plánů, RVP a ŠVP, poskytuje prostor pro cílevědomé a promyšlené vytváření plánů a programů v procesu kognitivního vzdělávání.

Vymezení pojmu „kognitivní svébytnost“

Komplexita pojetí základní poznávací kategorie, která by byla centrálním pojmem jak teoreticko-metodologického úvodu, tak i následného výzkumu, nás přivedla k pojmu „kognitivní svébytnost“.

Jde o pojem, který se v pedagogické psychologii vyskytuje ojediněle, a to spíše jako pojem doplňující a charakterizující autonomii a nezávislost poznání.

I když je evidentní, že pojmy „kognitivní svébytnost“ a „autonomie učení“ mají mnoho společného a jejich srovnání může být podnětné a inspirující, jde většinou o dílčí charakteristiky, které postrádají soustavné vymezení.

Někteří badatelé s pojmem autonomie neodlučně spojují zejména samostatnost a převzetí odpovědnosti za výsledky učebního procesu.

H. Holec (1981) vymezuje autonomii jako schopnost řídit vlastní učení a uvádí výčet následujících (různorodých) atributů:

- stanovit si cíle
- zvolit si postupy k jejich dosažení
- zhodnotit výsledky svého učení
- vědomě používat učební strategie
- vytvořit si obsahový a časový plán
- rozpoznat své silné a slabé stránky a jim uzpůsobit styl učení
- učit se z chyb, zohlednit je při dalším plánování
- vyhledávat, třdit, kriticky hodnotit a dále zpracovávat informace, publikovat informace ve zpracované formě
- spolupracovat s ostatními
- hledat pomoc u odborníků či v odborných zdrojích
- být zvědavý, učit se „pátráním“, objevováním, „experimentováním“, tzn. učit se procesuálně (v procesu nabývání nových vědomostí a dovedností na základě jejich syntézy a stávajícím věděním)

Z prací, které se zabývají rozvojem autonomie učení vyplývá, že se týkají zejména řízení a regulace procesu učení, které se vztahují k osobnostním charakteristikám spíše nepřímo; o kategorii kontextu a varietě rozdílných kognitivních úrovní se neuvažuje a z dimenzí mimokognitivních je uváděna pouze dimenze sociální.

„Učení v izolaci není možné, protože se autentické učení odehrává jedinečně v sociálních vztazích. Proto je třeba autonomii chápat jako schopnost učit se jak samostatně, tak v kooperaci s ostatními.“ (Bláhová 2006)

Kognitivní svébytnost – základní výchozí kategorie

V pojmu „**kognitivní svébytnost**“ spatřujeme nejen kategorii vyjadřující schopnost poznávat, učit se a zpracovávat informace, ale i kategorii, která překračuje oblast pouze kognitivní a vyznačuje se u jedince pozitivními osobnostními postoji k úkolové situaci (žák kupř. je schopen překonávat překážky, zacházet s chybným výkonem, je schopen požádat o pomoc nebo ji vyhledat, je schopen řídit své emoce, zvládat neúspěchy atd.).

Jde o naplnění představy, která je založena na **kognitivně, osobnostně sociální součinnosti**, a vyznačuje se následujícími znaky:

- **kognitivní svébytnost** vyjadřuje kognitivní a osobnostní hodnotu ve vztahu k poznání a učení a je výrazem kognitivní kultivace,
- **kognitivní svébytnost** v sobě obsahuje kognitivně vývojovou dvouúrovňovou dimenzi procesu utváření, danou závislostí na stupni kognitivního vývoje a na školním kontextu, který je pojímán jako činitel silně ovlivněný danou situací,
- **proces utváření kognitivní svébytnosti** je založen na procesu autoregulace, metakognice a kulturní kognice,
- **pojem kognitivní svébytnost** považujeme za užitečný s ohledem na kategorii učebních kompetencí, jejichž nedílnou součástí je kognitivní svébytnost.

Kognitivní svébytnost a teoreticko- -metodologická hlediska jejího pojetí

Formulování základních teoreticko-metodologických hledisek kognitivní svébytnosti vyžaduje především vyjádření těch východisek a skutečností, které tvoří základní referenční rámec její existence.

- 1) **poznávací aparát je mnohaúrovňový, hierarchicky uspořádaný podmíněný systém, jehož funkcí je zprostředkovat a reprezentovat okolní zkušenost, určitým způsobem ji strukturovat a zajišťovat tak optimální adaptaci člověka na vnější prostředí (zejména na základě procesů učení a poznání),**
- 2) **poznávací aparát a osobnostní charakteristiky vystupují ve vzájemné součinnosti,**
- 3) **kognitivní svébytnost se utváří ve vymezených kognitivně vývojových stádiích,**
- 4) **stěžejní část adaptačního procesu probíhá ve školním prostředí (školní učení), v kontextu vybraných úkolových situací.**

Pozn. Specifikum „**školního učení**“ je ve volném výkladu podle Kuliče (1992) chápáno jako učení směřující k určitému cíli, učení záměrně organizované a promyšleně řízené, učení, jehož smysl si žák uvědomuje.

Další pojem, ke kterému je zapotřebí připojit určitý výklad, se týká „**úkolové situace**“. Při zacházení s pojmem **kognitivní svébytnost** v takto pojatém učení jsme se vrátili k jednomu z pojmů činnostní psychologie – „**úkolové situaci**“ jako základní jednotce činnostní psychologie a metodologie učebního procesu.

Vycházíme přitom z tradičního pojetí „**úkolů**“, který podle Rubinštejna (1964) „vzniká na základě zaměření činnosti k cíli a souvisí s funkcí plánu činnosti a hodnotících kritérií.“

Úkol se z tohoto hlediska jeví jako typická forma a základní strukturální jednotka vědomého učení člověka.

Školní učení tak s určitou mírou obecného nadhledu chápeme jako sled úkolových situací, ve kterých je obsažen požadavek na žáka, kognitivní náročnost úkolu, jeho motivační a poznávací hodnota, způsob prezentace i zjevná nebo skrytá „kultura kognice“.

Cílem je, aby jedinec v této úkolové situaci vykazoval určitou kognitivní aktivitu, která je v souladu s logikou úkolové situace, aby prožíval svoji existenci a osvojil si způsoby a metody poznání, které autor (učitel) výběrem a metodou prezentace úkolu nebo organizací úkolové situace garantuje jako rozvojetvorné.

(Pro tyto účely je kupř. v pedagogickopsychologické diagnostice prezentována nestandardní diagnostická metoda „diagnostika učební úlohy“ (Krykorková; Chvál 2007).

Teoreticko-metodologický rámec kognitivní svébytnosti rozvíjené v procesu školního učení obsahuje s ohledem na výše uvedené charakteristiky dvě následující hlediska:

a) kontextuální hledisko

(opírající se o kategorii kontextu jako o klíčovou kategorii procesu učení, který se uskutečňuje v určitých situacích a **kontextech** a intelektuální aktivity přímo interagují s danými situacemi)

Nejobecněji je **kategorie kontextu** chápána jako soubor vlivů dané situace, utvářené vztahy a souvislostmi.

Je zřejmé, že školní pojetí kontextovosti bude vyjadřovat především charakteristiky školního kontextu jako základního prostředí, ve kterém probíhá porozumění předmětům, resp. objektům a věcem, jevům, událostem, vztahům a souvislostem mezi nimi.

Tento svět „jevů“ má ve školním prostředí svého zprostředkovatele, učitele, který je stoupencem určité metody poznání, která se odráží v kontextu vybraných úkolových

situací, v jejich poznávací, operační, motivační dimenzi, v obsahové přitažlivosti učiva a v celkovém sociálním a kulturním zázemí procesu poznání.

Význam kontextu se postupně doceňuje a stává se klíčovou proměnnou v procesu učení a poznání. Kupř. v projektu „čtyř sekvencí“ se kontext stal společným jmenovatelem na sebe navazujících úkolových situací (evokace, fáze nové myšlenky, tvorby a hodnocení kritérií, závěru, přínosu, využití) a potvrdil účinnost v oblastech naučení, zapamatování, porozumění a zvýšení motivace (Sawyer 2006).

Význam kontextu nepochybně obohatil Ceci (1990), který zahrnuje do oblasti lidské činnosti a poznání i faktory, jako je osobnost, motivace nebo vzdělání a spolu s Roazzim (1994) rozdělil kontexty na mentální, sociální a fyzikální.

(Školní pojetí kontextovosti se v určitém směru odlišuje od teorie kontextualizovaného učení, které zdůrazňuje pojem kulturního kontextu jakožto celku charakteristik prostředí, v nichž lze poznání používat.)

Kontext a uvědomění si jeho významu v procesu učení a poznání je jednou z dosud ne zcela probádaných a pro učitele ne zcela připravených psychologických a zejména psychodidaktických tematických oblastí.

S ohledem na Piagetovo (1970, 1972) dvouúrovňové dělení kognitivních činností, které je v předkládaném konceptu druhým stěžejním hlediskem, předpokládáme, že funkce školního kontextu bude na nižší úrovni kognice odlišná od školního kontextu kognice vyšší úrovně. Rozdělovat je bude podle našich předpokladů stupeň kognitivních činností, které nárokují odpovídající úkolové situace. Na úrovni nižších kognitivních činností, mezi které patří zapamatování, elementární porozumění a jednoduché myšlenkové operace, budou utvářeny úkolové situace, které se budou odlišovat od úkolových situací

vyžadujících ke svému řešení vyšší kognitivní činnosti, podílející se z velké části na tvorbě autonómnických a abstraktních struktur.

Podle Piageta (1970, 1972) jsou funkce kognitivních struktur v tomto stadiu na kontextu obsahu úkolů a sociálních činitelů méně závislé a při řešení úkolových situací vykazují větší samostatnost.

Rovněž Lave a Wenger (1991) zakomponovali do své teorie dva stupně učení. Podle autorů se tzv. situované učení (zhruba odpovídá námi označené kognitivní úrovni I) odlišuje od učení ne-situovaného, které při řešení úkolových situací je spíše zprostředkováno mentálními, relativně neutrálními kognitivními nástroji, které jsou k dispozici pro další kognitivní použití. Jde o náročnější operace, které vykazují obecné charakteristiky formálního myšlení a většinou přesahují rámec transformací odvozených přímo z konkrétní reality (zhruba odpovídá námi označené kognitivní úrovni II).

I když, jak posléze připomeneme, je kognitivní svébytnost kategorie spíše ideální a k její kvalitě jedinec spíše (více méně) aproximuje, než ji v plné míře dosahuje, jeví se kognitivní svébytnost jako kategorie z teoretického a metodologického hlediska (i z hlediska praktické použitelnosti) poměrně užitečná. Proto bude naším cílem, aby učitelé přijali tuto kategorii za významné hledisko, které může pomoci nahlédnout do složité architektury poznávacího systému.

Předpokládáme, že míra vázanosti subjektu na kontext, ve kterém učení probíhá, vymezuje rovněž stupeň kognitivní svébytnosti.

Kognitivní vázanost subjektu na kontext je podle našich předpokladů přímo úměr-

ná stupni „kognitivní svébytnosti“, a je jedním z podstatných kritérií, která tyto dané úrovně rozlišují, naznačují stupeň žákovy kognitivní samostatnosti a tím i míru pedagogické intervence.

b) kognitivně vývojové hledisko

(tvořené Piagetovým rozdělením kognice na nižší a vyšší úroveň)

Myšlenka, že součástí přípravy každé úkolové situace ze strany učitele by mělo být uvědomění si kognitivní úrovně (kognitivního cíle) a postupu, na základě kterého by měl žák takovou úkolovou situaci zvládnout, je známá, logická a evidentní, nicméně její praktická realizace se stále plně nedaří.

To, jaká je optimální cesta k dosažení tohoto cíle, nás vede opět ke kategorizaci cílů, bez jejichž znalosti, vymezení a identifikace se žádné uskutečňování kognitivních záměrů neobejde.¹

Lze říci, že ona dvě hlediska – kontextuální a kognitivně vývojové, určují rozdělení školního učení a poznání na **dvě kognitivní úrovně**.

Kognitivní úroveň I – zde jde o kognitivní činnost nižší úrovně, vázanou především na kontext a v něm obsažené informace, na jejich příjem, zpracování a další zacházení s nimi. Kognitivní činnost je méně samostatná a označujeme ji jako činnost – **učení s porozuměním**.

Kognitivní úroveň II – zde jde o kognitivní činnost vyšší úrovně, vázanou na vlastní myšlenkové obsahy, na jejich utváření a zacházení s nimi. Vázanost na školní kontext se snižuje a kognitivní činnost je více samostatná.

Pozn. Je důležité uvést, že dělicí čára mezi těmito dvěma úrovněmi nevytváří ostrou

¹ Známa Bloomova taxonomie se za dobu své existence objevuje v různých obměnách.

S ohledem na různé účely, kontext a okolnosti, slouží modifikace Bloomovy taxonomie jako spolehlivý rámec pro vymezení kognitivních stupňů.

hranici. *Vzájemný přesah je logický, je zřejmé, že úroveň I je z kognitivně vývojového hlediska předstupněm úrovně II, naopak druhostupňové kategorie můžeme v elementárním pojetí rozvíjet elementárními prvky na úrovni I, kupř. tvořivost se může uskutečňovat na úrovni hypotetického myšlení, právě tak jako na úrovni zcela elementární.*

Přijetí dvouúrovňového kognitivního systému cílových kategorií by právě s ohledem na míru kontextovosti mělo přispět k vyjasnění cílové podstaty školního učení a poznání, usnadnit práci s taxonomií a umožnit potřebný vhled do činnostní struktury v příslušných úkolových situacích.

V žádném případě to neznámá, že kognitivní činnosti II, jejichž kognitivní úroveň je náročnější, samostatnější a odpoutávající se od konkrétní reality, se nerealizují v určitém kontextu. Na analýzu kvalit tohoto kontextu by však měla být zaměřena následná výzkumná činnost.

Charakteristika kognitivní úrovně I (učení s porozuměním)

Porozumění není jen jedna z kategorií Bloomovy taxonomie, je to kategorie zastřešující poznání této kognitivní úrovně.

1. Na této úrovni žák získává znalosti, vědomosti, faktické údaje, je zde akcentováno učení s porozuměním, učení, které umožňuje komplexnější zpracování poznatků a zacházení s nimi, jejich vysvětlení, třídění a aplikaci.

2. Utváří se zkušenostní základna. Důraz by měl být kladen na vnášení smyslu, významu, kontextu do poznávání nového, na rozvíjení konkretizace, kontextualizace, představivosti, aktivace osobní zkušenosti apod.
3. Tvoří se základy vytváření pojmů činností se symboly a jejich porozumění. V souvislosti s tím se rozvíjí proces připisování vlastností předmětům a jevům, hledání souvislostí, spojitostí, kontextovosti, interpretace příčin a následků, hledání významů a aplikací.
Z psychologického hlediska jde o poznávací činnosti, ve kterých žák pracuje s informacemi, které získá nebo vyhledá, a používá k tomu zapamatování, jednoduché a elementární myšlenkové operace, mezi něž patří analýza, syntéza, třídění, srovnávání.
4. Tato kognitivní úroveň znamená rovněž předstupeň poznávacích úkolů vyšší úrovně, nárokových si větší samostatnost a vyšší kognitivní svébytnost.
Pozn. Není bez zajímavosti, že tato kognitivní úroveň reprezentuje kognitivní činnosti na 1. st. ZŠ. Potvrzují to zejména výzkumy z oblasti ověřování Bloomovy taxonomie.
5. Metakognice jako nástroj kognitivní svébytnosti má na této kognitivní úrovni charakter získávání základní metakognitivní zkušenosti. Děti se učí hodnotit výsledky své práce, zaměřovat se na postup, který je k výsledku dovedl, uvědomit si, co bylo dobré, co bylo špatné..., čemu to či ono může vyhovovat.²

² Podle Z. Heluse (1992) „metakognitivní zájmy a způsobilosti se počínají u dětí vyvíjet 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 osobnosti.“

Možnosti rozvoje metakognice u mladších školních dětí sledovala ve své práci „Metakognitivní nácvik ve vzdělávacím projektu Filozofie pro děti v 1. ročníku základní školy“ R. Rusová (2003). Na základě strategie kladených otázek metakognitivního nácviku ve vzdělávacím projektu *Filozofie pro děti* autorka zjistila, že tyto formy metakognice lze úspěšně použít u dětí této věkové kategorie.

Relevance označení této kognitivní úrovně jako „**učení s porozuměním**“ se ukazuje být plně v souladu s její kognitivní náročností, s komplexností psychologického obsahu a vzájemnou provázaností kognitivních činností, které „učení s porozuměním“ naplňují.

Varieta těchto činností je velmi rozmanitá a snažit se je vidět odděleně je téměř nereálné. (Potvrdily to mj. zkušenosti s původní Bloomovou taxonomií, opírající se o kategorie „znalosti“, „porozumění“ a „aplikace“.)

Výčet činností, který jsme získali na základě analýzy procesu učení s porozuměním (a který není zdaleka úplný), varietu těchto činností dokazuje.

Do **komplexu kognitivních činností I. kognitivní úrovně** jsme zařadili:

- příjem informací s porozuměním
- konkretizaci
- aktivaci vlastních zkušeností
- aplikace
- elementární analýzu
- představivost
- srovnání, srovnávání
- porozumění symbolům
- seskupování dat
- oddělování skupin
- elementární kategorizaci
- plánování
- systematické hledání
- odlišování podstatného od nepodstatného
- hledání atributů u věcí a jevů
- hledání vztahů a souvislostí (příčina, následek, vliv, užitek, nástroj, shoda, rozdíl aj.)

- pojmenování – základ pro definování
- rozvíjení verbálních schopností (vyprávění, slovní hry, křížovky atd.)
- zapamatování a reprodukci faktů, čísel, pojmů, pravidel, definic, básní, textů atd.
- zjišťování faktů – měření, vážení, jednoduché výpočty
- popis událostí, postupů aj.
- elementární tvořivost a další.

Dodatek:

Porozumění jako kategorie zastřešující tuto kognitivní úroveň není zcela jednoznačná, naopak je velmi diskutabilní. Přitom jde o kategorii, která by měla být vymezena zřetelně, neboť zejména ve školním kontextu jde o velmi frekventovaný pojem, často užívaný při posuzování školních výkonů. U učitelů však existuje spíše vágní představa, co je přesně obsahem tohoto pojmu a jaká jsou jeho základní kritéria. Je to do značné míry tím, že jde o kategorii složitou, zahrnující v sobě logické, psychologické i filozofické aspekty.

Při orientační anketě, kterou jsme uspořádali na náhodilém vzorku pražských učitelů, jsme získali celkem různorodé odpovědi.

Učitelé charakterizovali „porozumění“ jako: objevení principu řešení, odhalení myšlenky a pointy, uvědomění si vztahu a souvislostí, schopnost vysvětlit problém tak, aby mu bylo rozuměno...

Rovněž v literatuře najdeme rozmanitá hlediska, kupř. Bloom (1956) pochopení vysvětluje jako převod, interpretaci a extrapolaci; v textu zabývajícím se možnostmi

V diplomové práci „Reflexe dětí předškolního věku“ (Maloy 2005) šla autorka ve svém bádání ještě dál a na základě dvouletého výzkumu u dětí předškolního věku potvrdila, že již u těchto dětí lze využít jejich přirozený potenciál k reflektování vlastní činnosti. Práce obsahuje i metodu vlastní konstrukce, jež má reflexi rozvíjet.

Anotace obou prací jsou k dispozici na <www.metakognice.cz>.

aplikace Bloomovy taxonomie se uvažuje o čtyřech druhích porozumění – globálním, interpretačním, osobním, kritickým (Sanders 1969), výstižně Leontjevovo pojetí, které chápe porozumění jako schopnost vysvětlit problém tak, aby mu bylo rozuměno, se stalo velmi populární.

Velmi srozumitelné jsou charakteristiky dosaženého porozumění tak, jak je vidí americký učitel J. Holt (2003). Skutečné pochopené znalosti jsou podle Holta ty, se kterými je žák schopen provést pokud možno co nejvíce následujících činností: 1. vyjádřit se vlastními slovy, 2. uvést příklady, 3. rozeznat různé podoby a souvislosti, 4. vidět souvislosti s jinými skutečnostmi a myšlenkami, 5. použít různé způsoby, 6. umět předvídat některé důsledky, 7. umět vyjádřit opak nebo protiklad.

Poměrně vyčerpávající interpretaci kategorie porozumění předkládá revidovaná Bloomova taxonomie (Byčkovský; Kotásek 2003). Sedm podkategorií – interpretování, dokládání příkladem, klasifikování, sumarizování, usuzování, srovnávání, vysvětlování – potvrzuje jen složitost problému a dosud nepřijatých kritérií. Např. poslední čtyři kategorie této revidované taxonomie (sumarizování, usuzování, srovnávání, vysvětlování) směřují spíše do vyšších hierarchických stupňů poznání.

Pozn. Se značným „neporozuměním“ (rozuměj se značnými rozpaky) také učitelé interpretují kupř. kognitivní činnosti zařazené pod Bloomovu kategorii „aplikace“ (používání postupů, využívání atd.), které chápou spíše jako činnosti spadající pod kategorii „porozumění“.

Cenným přínosem je hermeneutické pojetí porozumění uváděného do vztahu s předporozuměním, které je tvořeno předpoklady subjektu, determinováno jeho bytím, jeho zkušenostmi. Při bližší analýze se ukazuje, že hermeneutické „vnášení, nebo nevnašení předpokladů (předporozumění)“

do poznání a učení (Gadamer 1975) může v rámci pedagogického procesu tvořit jeden z principů porozumění.

Z hlediska hermeneutiky jde o nové uvažování o pojmu porozumění v pedagogice. Znamená to zabývat se tvorbou a aktivací zkušeností individuálních předpokladů, reflexí sebe sama a zorným úhlem poznávané skutečnosti. Podnětná je rovněž analýza řečových komunikací, „řečového jednání“ a interpretace řečových činností v procesech výchovy a vzdělání (Skalková 1992).

Charakteristika kognitivní úrovně II

1. Vzhledem k tomu, že žák již není vázán konkrétními situacemi a kontextem úkolové situace jako na úrovni I, je učení samostatnější, více autonomní, kreativní, originálnější a formálnější.
2. Formuje se abstraktní myšlení, myšlenková nezávislost a schopnost zacházet s různými reálně neexistujícími alternativami, nebo s nimi operovat.
3. Celá řada činností je analogických s činnostmi kognitivní úrovně I. Ty ve své elementární podobě tvoří základ pro kognitivní činnosti úrovně II, myšlenkovými operacemi jsou přetvářeny a prohlubovány.
4. Úroveň I tvoří zkušenostní základ pro kognitivní činnosti úrovně II. Jejich úspěšnost je přímo úměrná kvalitě tohoto zkušenostního základu.
5. Úroveň II se týká starších školních žáků – 2. stupně ZŠ.
6. S ohledem na kognitivní potenciál této kognitivní úrovně může metakognice dosahovat vyšší, obecnější úrovně, a to ve všech jejích aspektech. Umožňuje to nástup nejen vyšších kognitivních činností (myšlenkových a formálních operací), ale také potenciálně větší osobnostní připravenost žáka.

V případě, že jsou splněny okolnosti pro rozvíjení kognitivní svébytnosti (příprava učení žáka a učitele, návaznost na předchozí stupně kognitivní vybavenosti), může dojít k užitečné a efektivní rozvinutosti metakognitivních postupů.

Tak jako je kognitivní úroveň I reprezentována **učením s porozuměním**, školní učení na kognitivní úrovni II představují následující **druhy učení a kognitivní činnosti**:

učení se principům (organizované, zobecněné vědění s platností pro určitou třídu problémových situací. Znalost principu podle některých autorů podmiňuje vysoký stupeň porozumění, učení se principům zvyšuje retenci a úspěšnost při řešení problému.)

učení se pojmům (slovní rozumové poznání vyznačující se obecností, systematickostí, znalostí podstatných znaků)

učení se řešením problémů; řešení problémů je dvojího typu – nižší a vyšší. Pouze řešení problémů vyššího typu má formativní účinek. Při řešení tohoto typu problémů by měly být akceptovány určité kroky (uvědomění si problému, evidence chybějících informací a překážek, stanovení hypotéz) a podle povahy problému používány adekvátně složité myšlenkové operace. Produktivnost tohoto druhu učení spočívá v tom, že naučené postupy a osvojené principy jsou používány nejen při řešení analogických problémových situací, ale stávají se významnou kognitivní formou dalšího poznání.

tvorivost (jde o vytváření nových užitečných řešení a produktů úkolových situací, které jsou heuristického – divergentního typu)

evaluace (vyjadřování hodnotících stanovisek)

Pozn. S ohledem na dominantní učební činnosti 2. stupně ZŠ (učení se pojmům, řešení problémů, tvorivost) jsme provedli určitou modifikaci Bloomovy taxonomie a těmito kategoriemi nahradili v této taxonomii pů-

vodní „analýzu“ a „syntézu“. Domníváme se, že analýza a syntéza patří mezi základní myšlenkové operace a podle hloubky a míry rozvinutosti kognice participují na všech úrovních učení a poznání. V Bloomově taxonomii reprezentují spíše překonané pojetí kognitivních stupňů.

Ve srovnání s kognitivní úrovní I se objevují pro žáka činnosti nové, specifické pro školní učení této úrovně a naplňující uvedené druhy učení:

- induktivní myšlení
- deduktivní myšlení
- aplikace naučeného obecného pravidla
- generalizace
- oddělování podstatného od nepodstatného
- hledání společných vlastností ve směru nadřazených kategorií
- abstrakce
- srovnávání
- organizace a řazení informací
- lokalizace klíčových slov
- vytváření nadřazených pojmů
- hledání vztahů a souvislostí
- porozumění paradoxům, absurdním situacím, vtipům...
- utváření metafor
- definování problému, jevu...
- tvorba resumé a další

Kognitivní činnosti z předchozí úrovně se plně uplatňují rovněž na úrovni II s tím, že v mnoha případech probíhají tyto činnosti na myšlenkové úrovni a bez opory o konkrétní realitu. Postupně se transformují do systému náročnějších a formálnějších kognitivních činností úrovně II.

Kognitivní svébytnost a základní okolnosti jejího utváření

Metakognice a autoregulace
– dva osobnostní fenomény, které utváří kognitivní svébytnost.

Metakognice a autoregulace, dva pojmy, které mají mnoho společného a zároveň se vzájemně odlišují. Tím, co je odlišuje, jsou **rozdílná těžiště reflektovaných a řízených činností, společným jmenovatelem je reflexe těchto činností, vlastního chování a v neposlední řadě i reflexe prostředí, jako jejich neoddělitelná součást**. Zhodnocení reflektovaných obsahů se děje pro jejich využití, řízení a další konání.

Metakognice, jak je z názvu patrné, je fenoménem kognice a svými atributy je zakotvena v paradigmatu kognitivní psychologie, i když se v jejím profilu odráží řada osobnostních faktorů (jistota, sebevědomí, motivační připravenost...).

Autoregulace je charakteristikou osobnostní, jejíž význam je umocňován akcenty sebevýchovy, autonomie, svěbytnosti, v neposlední řadě i problematikou metakognice, včetně kognitivní svěbytnosti, která je předmětem této studie. Lze říci, že autoregulace jako významná osobnostní kvalita z hlediska své centrální osobnostní pozice znamená směřování ke svěbytnosti a autonomii a metakognice je její součástí.

Metakognice

Od té doby, kdy kognitivní psychologové Sternberg (1988), Gardner (1999) a Perkins (1995) sdělili, že metakognice je velmi důležitou složkou inteligentního chování a rozšířili definici inteligence o metakognici – porozumění vlastním myšlenkovým procesům a schopnost je řídit, lze konstatovat, že pojem metakognice není již zdaleka tak neznámý a vstupuje postupně do pedagogického myšlení učitelů a následně do pedagogické praxe.

Vzhledem k tomu, že v metakognici je spatřován aspekt rozvíjející především reflexi, porozumění a svěbytnost poznání, stává se klíčovým tématem i psychologie pedagogické – zejména té oblasti týkající se učení, poznání a možnosti jejich rozvoje.

Dokládá to nejen teoretické rozpracování této problematiky (Krykorková; Chvál 2001), ale i celá řada výzkumů, včetně rozvíjejících nácvikových programů (uveďeno tamtéž).

Všeobecně známé pojetí metakognice jako reflexe vlastního učení a poznání nebo „poznávání na druhou“, poznávání toho, jak člověk poznává, směřuje do širšího kontextu.

Rozvoj poznávacích aktivit s cílem osvojení určitých metakognitivních postupů předpokládá zapojení celé řady osobnostních charakteristik a vnitřních předpokladů na jedné straně, zároveň však využití celé řady možností, jak iniciovat žádoucí změny v procesu poznání na straně druhé. Aktualizace a uplatnění těchto možností v obou zmíněných oblastech disponuje širokou podmíněností, která ve svém důsledku může, ale nemusí stimulovat rozvoj kognitivních činností a tím související nácvik metakognitivních postupů.

Odpovědnost je v tomto směru především na učiteli, který by jako expert ve svém oboru měl projevit hlubokou znalost úkolových situací, jejich logiky, rozvojetvorných možností a celého kontextu a psychologickou, resp. psychodidaktickou způsobilost při jejich aplikaci.

Samotné metakognitivní útvary se budují dlouhodobě, ve své konečné podobě mají obecný a formální ráz. Ve vnitřní reprezentované podobě jsou postupně shromažďovány reflexe z různých podnětových situací a jsou vystavěny do hierarchie principů aplikovaných i na situace, které nebyly zahrnuty v procesu učení (příklad kognitivní svěbytnosti).

Tyto metakognitivní útvary jsou jakýmsi „organizátory vědění“. Jsou tvořeny schématy, vnitřními příkazy, strukturami symbolů, pojmů, obrazů a modelů.

Lze je charakterizovat flexibilitou a adaptabilitou, rozdílnou mírou složitosti a úrovní

rozvinutosti, zároveň svébytnou originalitou a subjektivitou.

Účinnost metakognitivních postupů v procesu učení a poznání bylo potvrzeno v celé řadě výzkumů a studií. Vztahem učebního stylu a metakognitivního učení se zabýval P. Volf (2007). Ukázalo se, že preference učebního stylu není natolik silnou determinantou, aby znemožnila nácvik metakognitivních strategií. Zároveň se však objevují další otázky, jejichž řešení odkrývá možné limity plného využití této perspektivní a účinné metody (podrobněji Krykorková; Chvál 2003).

Autoregulace

V počátcích svého uvedení do psychologie nebyl pojem autoregulace pojímán v osobnostním kontextu v takové míře, jako je tomu dnes. Zastával centrální pozici v oblasti řízeného učení, které bylo u nás prioritním tématem V. Kuliče. V jeho rámci představuje on sám autoregulaci jako postupné zvyšování autonomie subjektu ve vlastních učebních a kognitivních činnostech (Kulič 1992).

Pouhá dovednost řídit své učení však přestává být postupně předmětem autoregulačního procesu.

Požadovaná kvalita výchovy a vzdělání na jedné straně a pojetí regulativní dimenze osobnostního systému jedince na straně druhé změnily v osobnostním rozvoji žáka i pojetí autoregulace.

Autoregulace začala být chápána v úzké souvislosti s identitou osobnosti, tvorbou sebepojetí, s ovládáním emocí, s utvářením a korigováním postojů, aktivizací motivů atd., což podle Z. Heluse (2004) znamená, že se jedinec vymaňuje z diktátu vlivů, které jej řídí (regulují zvnějšku) a činí objektem působení druhých lidí. Namísto této objektové podrobenosti se sám nad sebou zamýšlí, sám rozhoduje, ujmá se role subjektu vnášejícího

do dění své vlastní přínosy, na nichž mu záleží a jimiž vyjadřuje svébytnost původce vlastních činů.

A tak, i když k autoreglativním postupům dochází v procesu činností, které mohou být navzájem odlišné (autoregulace se např. realizuje při tvorbě metakognitivních strategií, autonomie k učení, při tvorbě postupů jak se učit nebo v rámci vybraných procesů osobnostního a sociálního rozvoje), jsou hledány určité společné atributy, které zabezpečují vztah jedince k úkolu a připravenost a rozvoj jeho osobnosti.

Výsledky předvýzkumného šetření naznačily, že mezi tyto činitele lze zahrnout kupř. žákovu vědomost: o kognici a učebním stylu, vědomost o sobě, vědomost o vnitřním a vnějším kontextu a jejich interagování, vědomost o nejistotě, nepochopení, chybě, frustraci a reakci na ně, o zodpovědnosti, samostatnosti, vůli či motivaci začít, pokračovat nebo dokončit úkol.

Není pochyb o pedagogické a pedagogicko-psychologické relevanci těchto činitelů, a tak komplexní pojetí osobnostní a kognitivní součinnosti otevírá prostor pro jejich další interpretaci.

Autoregulace je osobnostním programem, jehož součástí jsou sféry osobnosti, činností, procesů, jejichž prostřednictvím dosahuje svého vlivu a na jejichž základě se autoregulace jako osobnostní kvalita utváří.

Pojetí autoregulace se svým obecným konceptem úzce dotýká kognitivní svébytnosti, vstupuje do ní svými obecnými zřeteli, vytváří rámec pro její utváření. Kognitivní svébytnost se formuje jako schopnost oslabující postupně vliv kontextu a budující kognitivní nezávislost.

Připomeneme-li si onu výchozí myšlenku ze začátku textu, zpochybňující existenci čistě kognitivních jevů, je autoregulace jako proces i jako osobnostní kvalita jejich komplementárním činitelem.

Připravenost učitele pro utváření kognitivní svěbytnosti žáka

Úvaha o kognitivní svěbytnosti je pojata jako jedna z alternativ, jak učitelům zpřístupnit vhled do psychologických základů učení a tvorby kognitivních nástrojů, které ji utvářejí.

Nejde jen o uchopení kategorie „kognitivní svěbytnost“, která naznačuje mnoho společného s učebními kompetencemi žáka, při jejichž formování učitelé pocítují často značnou bezradnost, ale o vytvoření teoreticko-metodologického rámce, který by se mohl stát východiskem pro výběr úkolových situací vhodných pro rozvoj kognitivní svěbytnosti.

Vycházíme rovněž z toho, že při formování učebních způsobilostí nejsou konkrétní metody většinou k dispozici, že spíše jde o tvorbu vybraných úkolových situací, vybraných postupů, projektů, které učitel konstruuje na vybraných úsecích učiva a které představují jednu z komponent větších, komplexnějších rozvojetvorných zaměření.

S ohledem na změny ve školské koncepci lze předpokládat, že učitel bude často postaven do situace, kdy kupř. při zpracování témat RVP bude nucen připravit i jeho didaktickou aplikaci, a to s ohledem na cíle stanovené jednotlivými kompetencemi.

V tomto směru se domníváme, že kvalita podobných postupů se zvýší, bude-li se učitel moci „opřít“ o jakési psychodidaktické rámcové uspořádání základních elementů projektování tvorby kognitivní svěbytnosti.

Vstupním předpokladem pro funkční využití takového „manuálu“ je vytvoření základního teoreticko-metodologického zázemí učitelovy profesionality, které považujeme za jednu z nezbytných okolností utváření kognitivní svěbytnosti. Nejde

o převratnou teoretickou přípravu, spíše jde o rozšíření stávajících poznatků o možnosti rozvoje učební způsobilosti, samostatnosti a osobnostní autonomie u žáků.

Připravenost učitele k rozvíjení kognitivní svěbytnosti je chápána jako zvýšení pedagogické, psychologické, diagnostické a odborné citlivosti na procesualitu učení.

Pro její naplnění je k dispozici pět doporučení, která při výzkumných šetřeních a sondách prokázala náležitou relevanci:

a) Teoretické pochopení podstaty a hlavního smyslu autoregulace a metakognice (dvou základních osobnostně rozvojevých fenoménů).

Autoregulace a metakognice reprezentují vůdčí zřetel, který integruje relevantní rozvojové prvky procesu učení a poznání.

b) Identifikace s myšlenkou kognitivního rozvoje a jeho metodami (didaktické ovládání kognitivní svěbytnosti pomocí metakognice a autoregulace), přesvědčení o jejich účinnosti.

Jde o nedílnou součást statusu „být garantem metody“, kdy současně se sdělovaným obsahem je sdělován také způsob zpracování učiva a řešení úkolové situace. Autenticita přijaté metody a navozené změny postojů u učitelů pozitivně ovlivňují vztah k učení a poznání u žáků.

c) Kompetentnost v předmětové oblasti a v její didaktické aplikaci.

Pojetí předmětu, které kromě poznatkového systému otevírá obsahový potenciál pro aktivaci kognitivních činností, je centrální dimenzí psychodidaktické aplikace.

d) **Kompetentnost v určování kognitivních cílů dvou navržených kognitivních úrovní I a II.**

Žák a jeho připravenost pro utváření kognitivní svébytnosti

V jednom z výzkumů (Kryková; Chvál 2001) byla nastolena otázka, můžeme-li rozvíjet metakognici u dětí, které mají k poznání odtazitý vztah.

Připravenost žáka dokázat se vyrovnat, překonat a „rozvojově“ řešit problémy, představuje schopnost, která se stává nezbytnou podmínkou, nevyhnutelnou vnitřní okolností pro to, aby se onen rozvoj aktivních učebních činností uskutečnil, resp. postupně a cílevědomě uskutečňoval. Podle Z. Heluse (2004) je žák aktivním účastníkem, disponuje-li určitým potenciálem svého rozvoje. Kupř. v situaci určitého programu je to tehdy, „přijme-li za své“ řešení úlohy a postupně rozvíjí potřebné učební činnosti. Často to ale znamená, že jedinec musí překonávat určité kognitivní překážky (reakce na neporozumění, reakce na chybu a neúspěch, mobilizace koncentrace apod.).

Úvaha o připravenosti žáka k učení se velmi úzce týká motivační oblasti a v ní primárního motivačního předpokladu, který znamená **přijetí poznávacího úkolu**. Existuje celá řada možností, které lze v této rané fázi využít pro vybudování vztahu k učení.

Kupř. rozvoj přirozené dispozice sebereflexe vlastní činnosti, uvědomování si smyslu toho, co člověk dělá a je-li to k něčemu dobré, vědět, že každý předmět, každá věc někam patří a existuje ve vztazích a strukturách.

Kontextualizování uvedených znaků

významně podporuje tuto motivační fázi, daří se odkrývání těch zdrojů rozvoje kupř. radosti, kterou člověk prožívá při úspěšném řešení problémů a prožitků provázejících porozumění.

Připravenost k učení nabývá na významu, uvědomíme-li si, že sebelepší program týkající se rozvoje učebních činností nebude funkční, pokud nebudou aktualizovány ty vstupní proměnné, které s efektem těchto činností přímo souvisejí.

Na druhé straně **nepřipravenost k učení** představuje pro jedince (v rámci pravidel bludného kruhu) značné ohrožení jeho osobnostního rozvoje. Existuje oprávněná obava, že se bude konstituovat jako svébytná okolnost a příčina školního neprospěchu, neúspěšnosti, že se bude promítat do osobnostních vlastností žáka, jakým je např. úzkost a strach. V těchto podmínkách hrozí nebezpečí, že si děti osvojí takové strategie a postupy, které spoluvytvoří kognitivní deficit pro další poznání a učení.³

Nicméně dětem, které nejsou v tomto směru dostatečně připraveny a projevují kognitivní nezáměr, by měla být poskytnuta pomoc v podobě stimulačních programů, individuálních tréninků, zkrátka zvýšená péče v oblasti, která je nedílnou součástí rozvoje kognitivních funkcí v procesu učení a poznání. Jde především o postupné kognitivně emoční obohacování, což neznamená, že se dítě setkává pouze s úspěchem a pozitivním hodnocením, ale znamená to především vytváření vztahu k učení, k řešení problémů, k chybování, k neúspěchům, k neporozu-

³ Při analýze příčin připravenosti vs. nepřipravenosti k „efektivnějším a hodnotnějším formám učení“ jsme dospěli k následujícím dvěma oblastem, které lze považovat za příčinné oblasti kvality vztahu k učení a poznání:

a) **osobní historie dítěte** – obsahuje zkušenosti, které dítě prožilo v procesu učení. Znalosti, výsledky, závěry a pocity z těchto zkušeností, které tvoří s největší pravděpodobností velmi provázaný implicitní potenciál, zakládají kvalitu efektivního vztahu k učení;

b) **společenské podmínky a jejich podnětnost pro vztah k učení a poznání** – jde především o rodinné výchovné působení a školní vzdělávání.

mění apod. Jde o vytváření způsobilosti tyto problémy s učním řešit, vyrovnávat se s nimi a hledat náhradní řešení.

Dnes díky stále rozvinutějším diagnostickým postupům lze stimulační programy provádět mnohem efektivněji. Kupř. diagnostika učebního stylu prokázala svoji účinnost v procesu reflexe učební činnosti žáka. Možnost mluvit se žákem o jeho problémech s učním, které dotazník učebního stylu umožňuje „otevřít“, je jednou z cest jak pomoci dětem, jejichž problémy by mohli přerůst do obávaného kognitivního deficitu.

Nepřiliš u žáků rozvinutá schopnost hovořit o učebních činnostech je dalším z problémů, na který upozorňují výzkumy zejména z oblasti metakognice. V metakognitivních intervencích jsou děti vyzývány, aby popsaly své problémy, vyjádřily se k tomu, jak pracovaly, kde se jim dařilo a kde nikoli. Verbalizace kognitivních činností, která je funkčním elementem uvědomění a reflexe, je ve své nedostatečnosti vážnou brzdou metakognitivních projektů.

V rámci předloženého výzkumu je připravována „malá psychologie učení pro děti“, ve které by děti získaly nejen adekvátní vhled do procesu učení, ale získaly také primární slovní zásobu z této oblasti a přispěly tak ke smysluplné komunikaci (Svobodová 2007).

Obsah kapitoly zabývající se okolnostmi utváření kognitivní svébytnosti, která uzavírá tuto studii, není zdaleka vyčerpán. Oporou

pro rozpracování dalších okolností by však měla být struktura, ve které jsme zohlednili základní teoreticko-metodologická východiska a z nich vyplývající směr dalšího uvažování.

Závěr

Závěrem lze říci, že výzva G. Salomona „přispívat k integraci ostatních kompositních proměnných“ byla vůdčím prvkem studie, jejímž cílem bylo prezentovat kategorii kognitivní svébytnosti jako pokus o vidění složité problematiky kognitivního učení z hlediska celku uspořádaných komponent.

V rámci předloženého teoreticko-metodologického konceptu jednotlivé komponenty – **kategorie kontextu, dvě kognitivní úrovně, základní okolnosti utváření kognitivní svébytnosti (autoregulace, metakognice, připravenost žáka a učitele)** – netvoří uzavřené kapitoly; jejich další rozpracování, přesnější konkretizace, měření průběžných i konečných efektů bude pokračovat ve spolupráci se studenty výběrového semináře.⁴

Cílem této studie o kognitivní svébytnosti nebyla pouze přitažlivá myšlenka rozpracovat kategorii kognitivní svébytnosti, snahou také bylo umožnit učitelům přiblížit se k problematice rozvoje učebních kompetencí a nabídnout jednu z alternativ kognitivní kultivace školního prostředí.

⁴ V textu se na mnoha místech hovoří o výzkumném šetření, připravovaném výzkumu, analýze výsledků apod. Jde o vědecko-výzkumnou činnost, která za pomoci studentů probíhá v rámci výběrového semináře „Kognitivní a metakognitivní strategie“ na katedře pedagogiky FF UK. V letošním roce je tato činnost zapojena do specifického projektu „Učící se jedinec na prahu 21. stol.“ a závěrečná zpráva, která koncem roku bude předložena, uvede výsledky této vědecko-výzkumné činnosti. Většina výstupů (anotací seminárních a diplomových prací, článků, příspěvků) je uvedena na: <www.metakognice.cz>.

Literatura:

- BLÁHOVÁ, J. Technologie jako podpůrný prostředek rozvoje autonomie – přání – či skutečnost? In JANÍKOVÁ, V. (ed.). *Autonomie a cizojazyčná výuka*. Sborník příspěvků z mezinárodní konference. Brno : Masarykova univerzita, 2006.
- BLOOM, B.S. *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. New York : McKay, 1956.
- BRANSFORD, J.D.; BROWN, A.L.; COCKING, R.R. (Eds.). *How people learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington (DC) : National Academy Press, 2000.
- BYČKOVSKÝ, P. *Přehled původní a revidované Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů v kognitivní oblasti*. Interní materiál z připravované studie, spoluautor J. Kotásek. Praha : Ped. fakulta UK, 2003.
- CECCI, S.J. *On intelligence... more or less: A bio-ecological treatise on intellectual development*. Englewood Cliffs (NJ) : Prentice-Hall, 1990.
- CECCI, S.J.; ROAZZI, A. The effect of context on cognition: Postcards from Brazil. In STERNBERG, R.J.; WAGNER, R.K. (Eds.). *Mind in context: Interactionist perspectives on human intelligence*. Cambridge (England) : Cambridge University Press, 1994.
- GADAMER, H.G. Wahrheit und Methode. In ANZENBACHER. *Úvod do filozofie*. Praha : SPN, 1990, s. 52-53.
- GARDNER, H. *Dimenze myšlení*. Praha : Portál, 1999.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 2004.
- HELUS, Z.; PAVELKOVÁ, I. Vedení žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy. *Pedagogika*, 1992, č. 2, s. 197-207.
- HOLEC, H. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford : OUPress, 1981.
- HOLT, J. *Proč děti neprosívají*. Praha : Agentura Strom, 1994.
- KRYKORKOVÁ, H. Psychodidaktická aplikace metakognitivní teorie. In *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha : UK – Karolinum, 2004, s. 174-186.
- KRYKORKOVÁ, H. Reflektivita – impulzivita u dětí a možnost metakognitivního nácviku. In *Tradice a perspektivy pedagogických věd*. Praha : UK – Karolinum, 2003, s. 125-137.
- KRYKORKOVÁ, H.; CHVÁL, M. Motivační předpoklady rozvoje metakognitivních dispozic. *Pedagogika*, 2003, roč. 53, č. 1, s. 26-44.
- KRYKORKOVÁ, H.; CHVÁL, M. Pedagogicko-psychologická diagnostika a očekávané proměny jejího pojetí. In VALÍŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H., a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada Publishing, 2007, s. 299-317.
- KRYKORKOVÁ, H.; CHVÁL, M. Rozvoj metakognice – cesta k hodnotnějšímu poznání. *Pedagogika*, 2001, roč. 51, č. 2, s. 185-196.
- KULIČ, V. *Psychologie řízeného učení*. Praha : Academia, 1992.
- LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York : Cambridge University Press, 1991.
- MALOU, L. *Reflexe dětí předškolního věku*. Praha, 2005. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Katedra pedagogiky.
- PERKINS, D.N. *Outsmarting IQ: The Emerging Science of Learnable Intelligence*. New York : Free Press, 1995.
- PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha : SPN, 1970.

-
- PIAGET, J. *Psychology and Epistemology. Towards a Theory of Knowledge*. Middlesex : Penquin Books, 1972.
- RUBINŠTEJN, S.L. *Základy obecné psychologie*. Praha : SPN, 1964.
- RUSOVÁ, R. *Metakognitivní nácvik ve vzdělávacím projektu filozofie pro děti v 1. ročníku základní školy*. Praha, 2003. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Katedra pedagogiky.
- SALOMON, G. Netradiční úvahy o povaze a poslání současné pedagogické psychologie. Překlad J. Mareš. *Pedagogika*, 2000, roč. 50, č. 2, s. 126-144. .
- SANDERS, N.M. *Classroom Questions: What Kinds?* New YORK : Harper and Row, 1969.
- SAWYER, K.R. (Ed.). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. New York : Cambridge University Press, 2006.
- SKALKOVÁ, J. *Tradice hermeneutické pedagogiky a její vývoj v druhé polovině 20. století*. Praha : PŮ JAK; ČSAV, 1992.
- STERNBERG, R.J. *A triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York : Viking, 1988.
- SVOBODOVÁ, L. *Program efektivního učení jako součást rozvoje učebních kompetencí*. Praha, 2007. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. (Specifický výzkum FF UK „Učíci se subjekt na prahu 21. století“. Řešitelka projektu H. Kryrková.)
- VOLF, P. *Učební styl v procesu kognitivního a metakognitivního učení*. Praha, 2007. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. (Specifický výzkum FFUK „Učíci se subjekt na prahu 21. století“. Řešitelka projektu H. Kryrková.)
-

Z DĚNÍ VE ŠKOLSKÝCH ALTERNATIVÁCH

Dalton International Magazine, 2007. 19 s.

Vůdčí principy školní pedagogiky podle Helen Parkhurstové a jejích pokračovatelů se u nás setkaly v některých školách po roce 1989 s příznivým ohlasem. Tyto školy se je obvykle snaží realizovat v symbióze s některým z programů hlavního proudu. Česká „daltonská platforma“ se již několik let prezentuje i ve výroční publikaci, která je psána dvojjazyčně (anglicky a česky). V dosud poslední z nich (pro rok 2007) je čtenáři nejdříve nabídnuta rekapitulace činnosti hnutí v českém prostředí (Vladimír Moškvan – předseda české asociace) a poté širší zamyšlení nad potenciálním vkladem daltonské pedagogiky pro vzdělávání mladé generace (Roel Rohner – předseda mezinárodní asociace). Jádrem ročenky pak je řada textů českých a zahraničních autorů, kteří se zaměřují především na metodicko-pedagogická témata, ale i na další otázky školského života.

Jednou z hlavních ambicí autorů ročenky bylo nabídnout zajímavější se české veřejnosti informace o dění v rámci hnutí škol hlásících se k daltonské pedagogice. Z tohoto hlediska je ročenka dobrým zdrojem. Je ovšem také zajímavým dokladem o životě jedné školské alternativy – především, ale nejen u nás.

(mp)