

Přípravenost učitele pro utváření kognitivní svébytnosti žáka.

Úvaha o kognitivní svébytnosti je pojata jako jedna z alternativ, jak učitelům zpřístupnit vhléd do psychologických základů učení a poznání v kontextu kognitivní svébytnosti žáka a tvorby kognitivních nástrojů, které ji utvářejí.

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

Vycházíme rovněž z toho, že při formování učebních způsobů 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 temat 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 svébytnosti.

Vstupním předpokladem pro funkční využití takového „manuálu“ je vytvoření základního teoreticko metodologického zázemí učitelovy profesionality, které považujeme za jednu z nezbytných okolností utváření kognitivní svébytnosti. Nejde o převratnou teoretickou přípravu, spíše jde o rozšíření stávajících poznatků o možnosti rozvoje učební způsobilosti, samostatnosti, rozvojetvornost a osobnostní autonomie u žáků.

Přípravenost učitele k rozvíjení kognitivní svébytnosti je chápána jako zvýšení citlivosti (pedagogické, psychologické, diagnostické a odborné) na procesualitu učení.

Pro její naplnění je k dispozici pět doporučení, které při výzkumných šetřeních a sondách prokázaly náležitou relevanci.

a) teoretické pochopení podstaty a hlavního smyslu autoregulace a metakognice (dvou základních osobnostně rozvojových fenoménů).

Autoregulace a metakognice reprezentují vůdčí zřetel integrující relevantní rozvojové prvky procesu učení a poznání.

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

Jde o nedílnou součást statusu „býti garantem metody“, kdy se současně 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) býti kompetentní 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) být kompetentní v určování kognitivních cílů dvou navržených kognitivních úrovní I. a II.

Profesionalita a odborná připravenost

Je přirozené, že existuje mnoho učitelů, kteří se budou potýkat s teoretickým zázemím, nicméně pro kompetentního učitele je zvládnutí tohoto prvku stejně nezbytné jako pro kompetentního žáka zvládat poznatky, dovednosti a „kompetence“ dané ŠVP. Bez pochopení elementárních psychologických základů teorie učení učitel nemůže být dostatečně připraven pro úspěšné rozvíjení dovednosti u žáků „být schopen“ a „být kompetentní“. Z obecné zkušenosti lze usoudit, že k pojmu „teorie“, se většina pedagogické veřejnosti staví více než liknavě, díky stereotypům, které se utvářely dlouhodobě (zbytečnost změny, osvědčenost pracovních postupů). Ať už z důvodu přesvědčení, že praxe je něco jiného, než teoretická moudra, z části také kvůli „lenosti“ učit se nové akademické poznatky a z části také kvůli „věku“. Nebezpečné ovšem je, že řada těchto učitelů může své stereotypy přenést na další generaci, ve které vypěstuje nechť k teoretickým jevům. To v sobě nese také riziko nekvalitní výuky díky absenci vhledu do teoretické podstaty problému, spolu s potvrzením anticipačního postoje (sebenaplňující předpovědi), že „to nefunguje, tak to raději využívat nebudeme“. Proto je potřeba se teorií zabývat a nepodceňovat její úlohu. Nespojí – li učitel hlouběji didaktiku tématu a jednotlivé učební strategie s patřičným teoretickým zázemím, hrozí pouze mechanická aplikace metod bez patřičného efektu. Z tohoto důvodu má učitel být „garantem metody“, který ví, je schopen, a je kompetentní v problematice učení a jeho procesu.

K rozvoji osobnosti, kompetence a profesionality učitele k tomu slouží většinou další vzdělávání učitelů. Ať už formou organizovaných kurzů (např. kritického myšlení, osobnostně rozvojových aktivit, OSV, komunikace) pořádaných pedagogickými či filozofickými fakultami našich univerzit, popřípadě samostatnými subjekty ve formě občanských sdružení i jednotlivců; anebo formou individuálního sebevzdělání tím, že budu shánět a absorbovat odbornou literaturu, která mi poslouží jako zdroj inspirace a rozšiřování úhlu pohledu. Obecně lze říci, že existuje přímá úměra mezi chutí dál se ve své profesi vzdělávat a schopností poskytovat užitečné a kvalitní vzdělání (i když by bylo zřejmě lépe poznamenat: poskytovat kvalitní a užitečný prostor a podmínky pro to, aby děti byly schopny a ochotny se vzdělávat samy). Na většině škol však stále převládá jistá skrytá rezignace, pseudoúředničina, rigidita a z ní vyplývající fluktuace a zklamání z pracovních podmínek (především) nových učitelů z řad čerstvých absolventů. Navíc, když už se objeví nějaká „bilá vrána“, často se dostane do izolace, ačkoliv by měla být inspirací pro ostatní. A nakonec to bývá právě ona, kdo první odchází, aby tak paradoxně dala za pravdu těm, kdo učí stejně již dvacet let a nepociťují potřebu změny a rozšíření obzorů. Nicméně, reforma školského zákona, která proběhla v nedávné době, přinutila všechny zaměstnance školství alespoň zrevidovat svou pozici, odbornou způsobilost a vztah k profesi. Ovšem nakolik si to většina pedagogů uvědomila, a k čemu je toto zjištění inspirovalo, je otázka. Troufám si však tvrdit, že seberflexe učitelů zajisté nebyla součástí příprav na tvorbu vlastních ŠVP. A tento nedostatek se snažíme nahradit i formou publikace, kterou právě držíte v ruce. Chtěli bychom, abyste při úvahách, jak svou práci dělat, jak rozvíjet kognitivní svébytnost svých žáků, znali i odpověď na otázku proč ji dělat.

Otázka proč stojí v centru zájmu, neboť vede k pochopení a následnému rozšíření vlastní dovednosti metakognitivních strategií. Jakmile budete znát odpověď, jste připraveni. Ovšem jestli učíte již dvacet let stejně a nepociťujete potřebu profesního posunu a nějaké změny, pak nejste zajisté profesionály a můžete tuto publikaci s klidem odložit nebo ještě raději změnit povolání.

Úvaha o rozvoji metakognitivních dovedností je vždy i úvahou o změně. O změně v uvažování, uvědomování si vlastních postupů, jejich regulaci, o změně či spíše **posunu** ve vnímání a chápání

svoji osobnosti a její dynamiky. Tuto změnu ovšem jako učitelé nemůžeme způsobit přímo. Nemůžeme změnit žákovský přístup ke světu a k procesům jeho učení. Můžeme ale **vytvořit podmínky**, prostředí a nabídky, z nichž si žák pro svou vlastní změnu vybere, co potřebuje. Tímto mu také dáváme najevo, že i on je kompetentní a schopný rozvíjet se sám. Chápu, že většině učitelů se právě udělalo špatně, neboť si představí svou třídu a bezmocně zalomí rukama „proboha jak?!“. Ve skutečnosti ale nejde o to, nechávat své děti, v rámci osobnostně sociálního rozvoje, dělat cokoli a říkat jim: „vyber si, co chceš dělat“, ale o to, posilovat v nich vhodnými metodami vlastní sebevědomí, že ony samy mají na to rozvinout se v mantinelech, kterými jsou disponovány. Musejí ovšem pochopit, že nikdo jiný to za ně udělat nemůže. Ony jsou samy pány svého rozvoje a tato podmínka tvoří základ pro rozvoj kognitivních dovedností.

V průběhu pedagogických situací se ve skutečnosti mění vše – konstelace, atmosféra, motivace i přístup, v závislosti na aktuálním vlivu vnitřních a vnějších faktorů. Tento proces změny je potřeba si neustále uvědomovat a reflektovat do své práce. Cílem této změny ale má být kognitivní připravenost, zájem a tzv. funkční libost (radost z práce samotné), která tvoří hnací sílu, motor pro úspěšné učení žáka.

Úloha učitele, jako prostředníka

Žákovské způsoby zpracování informací, úroveň jejich kognitivních dovedností je různá. Role učitele je v systému rozvoje kognitivní svébytnosti zprostředkovat a korigovat proces setkávání a interakce žádoucích metakognitivních strategií se způsoby, jimiž jsou žáci disponováni. Je to úloha uvaděče na cestu sebepoznání - rozšiřování náhledu na své myšlení, učení se, řešení problémů, reagování na podněty, komunikaci, analýzy mezilidských vztahů a neposledně autoregulaci. Je to náročná role průvodce na cestě osobnostně sociálního rozvoje žáka.



Různorodost úrovně rozvoje jednotlivých žáků staví překážky v aplikaci metod nácviku metakognitivních dovedností. Je důležité být připraven na to, že co u jedné třídy funguje, druhá nemusí vůbec zaregistrovat v závislosti na složení skupiny a stupni schopností jednotlivých subjektů. Pro mnoho z nás je samozřejmé a jasné, že člověk o sobě přemýšlí a je schopen reflexe sebe sama. Problémem je, že v dětech je potřeba vytvořit pocit, že přemýšlení o sobě a vlastním myšlení, poznávání světa a učení se, není „jasná“, samozřejmá věc, protože ani řada dospělých není schopna popsat, jakým způsobem postupuje při řešení problémů, přestože nad tím mávne rukou a řekne: „to je jasné...snadné“. Pak zde může vzniknout nebezpečí, že o těchto jasných věcech již není potřeba dále mluvit, diskutovat o nich a rozebírat je. A tomuto pocitu bychom neměli podlehnout ani my, v jakémkoliv vědním oboru, mezilidské vztahy nevyjímaje. Jednoduchou pomůckou, která také může sloužit metakognitivnímu nácviku a změně pojetí vlastního učení a myšlení, je tvorba otázek, na to, co se jeví jasné a zřejmé.

Uvádění do principů metakognitivního myšlení by mělo probíhat nenásilnou formou, nejlépe tak, aby slabší žáci viděli funkčnost a smysluplnost jednotlivých, naučených strategií u těch úspěšnějších.

Znakem profesionality a připravenosti je i fakt, že se vždy snažím adekvátně odhadnout pozici a odbornou úroveň, v jaké zrovna jsem při práci s konkrétními jednotlivci či skupinami. Tato pozice pak určuje směr další činnosti. Pokud inklinuji spíše k přirozeným žákovským způsobům

(zastávám se jich, obhajuji je), než k metakognici, je potřeba se pozastavit nad svou úrovní metakognitivních dovedností a snažit se je více rozvinout. Pokud inklinuji spíše k metakognici, měl bych se zamyslet nad tím, zda jsem neodlidštil tento proces a tím nezavřel dveře ke zdravému (sebe)rozvoji žáků. Je vždy potřeba najít kompromis ve vztahu k rozvoji kognitivní svébytnosti a počítat s jedinečností individuálních reakcí, postupů a strategií, které nemusejí být za každou cenu špatné a nemusejí podléhat řízené změně. Znamená to neobhajovat přirozené (někdy nesprávné) tendence ve zpracování kognitivních intervencí, ani neobhajovat všemohoucnost a neomylnost metakognice, ale najít správné místo v interakci obého.

Učitel, není jen nezaujatý objektivní pozorovatel a aplikátor metody. Na všem, co se odehrává mezi ním a jeho žáky se aktivně spolupodílí, včetně rozvíjení těžkostí, nedorozumění a nespolečnosti. Soustavným rozvojem své profesionality proto mohou mít zkušenosti, které získává těmito problémy a překážkami, stejně jako z teoretického zázemí užitek pro jeho další práci, především tak, že ví, co, kdy, kde a jak je možno použít, jak to funguje a především proč. To, co je nazýváno profesionalitou, bychom tedy také mohli definovat jako odpovědnost a kompetenci při zacházení s metodou. Učitel v každém okamžiku volí způsob své práce, rozhoduje se, vybírá nápady, způsoby činnosti a tím opouští ty ostatní, které nechá bez povšimnutí. **Práce s volbou** a být na ni připraven, je podstatným znakem profesionality. Naštěstí na tento proces není sám. Má na to schopné spolupracovníky – své žáky.

Emoční a sociální připravenost

Jedním z velice důležitých atributů, který je nutné vzít v úvahu pro přípravu rozvoje kognitivní svébytnosti je kvalitní spolupráce se žáky. Za vůdčí atribut považujeme určitou kongruenci (termín vypůjčený od C. Rogerse značící soulad prožívání a chování) při jednání se svými žáky. V praxi znamená, že bych měl být schopen:

- vycítit emoční naladění třídy
- uvědomit si své emoční naladění právě v tuto chvíli
- a autenticky (objektivně) podle toho jednat (umět zvolit metodu).

Sociální psychologie definuje několik zásadních principů ovlivňujících náš úsudek během interakce v závislosti na našem vnímání, aktuálním emočním i fyziologickém rozpoložení (halo efekt, Pygmalion efekt, efekt prvního a posledního dojmu, anticipační předpovědi, kauzální atribuce apod. – viz literatura¹). Chování téhož žáka budu rozlišovat různě – v případě úspěšného dne, dobré nálady, budu schovívavější nejen ke stavu vědomostí, ale i k chování. Jindy mi může vadit sebemenší podnět, např. pomalé chápání úkolu, netrpělivost apod. Totéž chování u jednoho žáka můžu hodnotit jako přijatelné, zatímco u jiného jako nepřijatelné. Stejně rozlišení na přijatelné a nepřijatelné mohu aplikovat i podle doby a místa projevu. Relativita pohledu na kvalitu spolupráce s žáky se mění i v mém vlastním, učitelském přístupu k práci.

Ten se časem vyvíjí a mění podle zkušeností. Očekávat, že se na učiteli jeho momentální duševní rozpoložení neodrazí, vede k nelidskosti vůči učiteli samotnému. Navíc i při nejlepší vůli je to požadavek nesplnitelný. Důležité je počítat se svou lidskou stránkou a pamatovat na její rozvíjení, protože žáky to pochopitelně zajímá minimálně. Přijme-li učitel takovýto pohled na sebe a svou práci, akceptuje-li tento stav, práce ho bude víc těšit, může dosáhnout větších úspěchů a rozvine tak i svou vlastní dovednost metakognitivního myšlení (svébytnosti).

Obecně tak platí imperativ: **jaký vztah máme k sobě, tak se poté chováme i k dětem, a jak se sami stavíme ke svému rozvoji, takový postoj budeme mít i k rozvoji druhých.**

Respekt v kontextu emoční a sociální připravenosti

¹ Nakonečný, M.: Sociální psychologie. ACADEMIA 1999.

Protože součástí profesionálního přístupu učitele je také respekt k žákovi, je dobré umět respektovat i sám sebe. Umět zacházet se svými profesními přáními a potřebami. Mnozí učitelé nemají sami k sobě dostatek respektu a své práci se buďto obětují nebo se obětují zaměstnavateli, striktně oddělují osobní od pracovního, a tím vytvářejí obtíže neslučitelné s vlastním, typologickým nastavením, určitou konstelací pro kvalitní práci a spokojenost (neumějí si například přiznat určité vlastnosti své osobnosti – netrpělivost, lenost, lpění na detailech, nebo v sobě dusí neodžité emoce).

Ne všechny děti jsou milé, příjemné, vzbuzující sympatie, ne všichni kolegové a nadřízení jsou s vámi dostatečně spřízněni. Učitel je také člověk a proto v každé situaci nachází nějakou emoční odezvu. Jeho profesionalitu netvoří potlačování a likvidace takových pocitů, ale jejich užitečné a kvalitní využití pro svou spokojenost a svobodu. Z tohoto důvodu je důležité – velmi pečlivě své pocity rozlišovat, pojmenovávat je v jemných odstínech rozdílů, uvědomit si podstatu těchto pocitů, přemýšlet, zda je mohu pozitivně využít a především, nebát se o nich mluvit. Ve společnosti stále ještě převládá představa, že člověk by měl své problémy řešit rozumem, racionálním myšlením, jehož výsledky pak realizuje silnou vůlí, která mu vždy umožní jednat tak, jak rozum káže. Běžná zkušenost, jak slabá vůle může být, není brána na vědomí (příklad lze najít ve všech formách závislostí – na tabáku, alkoholu, ostatních látkách, automatech apod.). Prostě vůle má být silná. Vůle je však jen pomocnou složkou, kterou můžeme zapojit v nouzové situaci, není možné ji používat neustále. Ve spojitosti s emočním podkladem pro pouhé impulzivní řešení problémů se tato čistě racionální možnost nejeví o nic lepší. Proto je třeba zahrnout při vytváření postoje k jakýmkoliv problémovým situacím všechny osobnostní motivační složky, neopomenout volní ani kognitivní ani emocionální dimenzi a počítat s komplementárním přístupem jak svým, tak svých svěřenců. To všechno tvoří celek, atribut profesionálního učitele. Tzv. rozvoj sebepoznání a respektu.

Sebedefinice v kontextu emoční a sociální připravenosti

Sebedefinice učitele také úzce souvisí s emoční připraveností. Na jejím pojetí závisí i výsledná profesionalita, kompetence a připravenost. Sebedefinici lze popsat jako subjektivní pohled na to, co sám považuji za profesionální, užitečné a eticky mravné z aspektu bio-psycho-sociálního. Jinak řečeno, co je pro mě přijatelné a nepřijatelné v mé vlastní profesní aktivitě. Tato sebedefinice obsahuje metakognitivní dimenzi ve formě monitorování, hodnocení a kontroly své práce, svých pocitů a myšlenek a z toho plynoucí buď uspokojení, nebo frustraci, zda je v souladu s všeobecnou definicí profese (včetně jejích atributů) či zda je mimo. Jak je psáno na začátku podkapitoly, kongruence neboli přijetí a soulad, nejen vnitřně prožívaného a navenek demonstrovaného, ale i onoho pracovního a osobního, vytváří úspěšného a připraveného učitele, který je schopen čelit všemožným nástrahám pramenících z rozmanitosti sociální interakce, která svou specifickou podobou ve školním prostředí klade zvýšené nároky na odolnost, kreativitu a vůbec vše, co souvisí s rozvojem osobnosti.

Plánování jako součást připravenosti učitele

Součástí připravenosti učitele na rozvoj kognitivní svébytnosti tvoří také plánování nejen vlastního postupu nebo metody, ale i celkový dlouhodobý pohled na způsob, jímž chcete své žáky vést k procesu metakognitivního myšlení. Naučit se plánovat je základní dovedností pro kompetentního žáka, který se umí učit a především kompetentního učitele, který ví, jak tuto dovednost rozvíjet.

Jak již bylo řečeno, dovednost umět se učit tvoří metakognitivní souhrn strategií, jejíž jednou z podstatných součástí je plánování. Umět si naplánovat princip, jakým dosáhnu určitého cíle, v našem případě rozvoje kognitivní svébytnosti formou nabídnutých metod, by měl stát na

začátku vašeho snažení. Nejde jen o to, rozepsat si kdy, jak a co budu v hodinách dělat, ale uvědomit si účel jednotlivých kroků a vliv jaký na vlastní rozvoj mají. Proto je nutné počítat s psychologickými fenomény, které intervenují proces učení a znát je alespoň natolik, aby vše, co děláte, bylo cílené, uvědomované a mělo žádoucí důsledky. Zkrátka, aby veškerá vaše práce nepřišla vniveč díky neznalosti všech konsekvencí a souvislostí.

Na začátku kapitoly jsme zmínili, že odpověď na otázku proč rozvíjet kognitivní svébytnost, stojí za profesionalitou a vytváří učitele připraveného pro to, začít aplikovat tento proces v systému školního vzdělávání. Vedle této otázky se ovšem objevují otázky další, konkrétnější, které nám pomáhají pochopit, jak naplánovat způsob a činnosti, jimiž chcete své žáky rozvíjet. Na začátek je vhodné si pomocí konkrétnějších otázek připomenout onu první otázku „proč“ následujícím způsobem:

- Čeho chci vlastně dosáhnout?
- Co potřebuji vědět, abych mohl úspěšně začít pracovat?
- Jakým způsobem mohu pracovat?
- Jak tento způsob práce funguje (zákonitosti)?
- Jak vypadá (bude vypadat), když jsem (budu) v této práci úspěšný?
- Jaká jsou možná rizika?

Díky těmto otázkám si totiž uvědomíte nejen to, že znáte důvod, ale i postup vaší další činnosti. Plánování způsobuje, že můžete ovládat své myšlení dopředu a berete v úvahu následky, které takový způsob práce přináší. V další, druhé fázi je dobré pokusit se odpovědět na následující, ještě konkrétnější, otázky, srovnávající jednotlivá stádia vaší práce do správného pořadí tak, abyste byli schopni předvídat příští kroky dopředu.

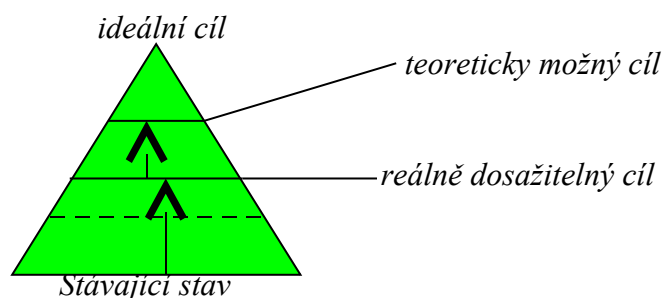
- Kde, kdy a jak začnu?
- Co konkrétně, z jakého důvodu a v jakém pořadí budu dělat?
- Jak uvidím (poznám), že se daří?
- Jak, kdy a proč tuto činnost ukončím?
- Jak poznám, že se metoda osvědčila?

V souvislosti s dosažením předepsaných cílů bych zmínil ještě jeden důležitý fakt. Při plánování je dobré uvědomit si a určit dílčí (kognitivní) cíle vašeho snažení. Je sice pěkné položit si za cíl to, že naučím děti myslet a učit se, ale tento cíl je natolik vzdálen a navíc v obecném celku nereálný, že brzy ztratím motivaci i víru v rozvoj metakognice, že svou práci budu čím dál více zanedbávat a v důsledku toho nakonec samozřejmě budu dělat něco úplně jiného nebo tuto myšlenku úplně opustím. Je lepší v tomto případě postupovat krůček za krůčkem, až se dostanu do maxima, kterého jsou ti kteří konkrétní žáci schopni. Samozřejmě je věcí velmi individuální nakolik jsou vaši žáci disponováni pro rozvoj metakognitivního myšlení. To co jeden zvládne hravě, druhý vůbec nemusí pochopit. Nicméně potencialita pro alespoň minimální rozvoj všech, je v nabídnutých metodách obsažena (viz výzkum, který byl proveden jako součást diplomové práce²). Při plánování dílčích (kognitivních) cílů je nutné si tedy uvědomit:

- Ideální cíl (naučit děti myslet a učit se)
- Teoreticky možný cíl (změnit učební přístup svých žáků žádoucím směrem)
- Reálně dosažitelný cíl (naučit děti plánovat, monitorovat a hodnotit svou činnost)

² Volf, P.: Učební styl v procesu kognitivního a metakognitivního učení. Diplomová práce, katedra pedagogiky FF UK Praha 2007

- Postupné, dílčí kroky na zvyšování úrovně stávajícího stavu směrem k reálně dosažitelným cílům (např. verbální reflexe, umět klást otázky, nakreslit pojmovou mapu)



Všechny tyto cíle tvoří virtuální osu kognitivních dovedností od úrovně I směrem k úrovni II., navíc ještě orientované od konkrétnějších cílů k těm obecnějším. Tento způsob ale lze aplikovat také na čistě konkrétní cíle:

- Ideální cíl – např. umět vytvořit dokonalé resumé (napsat encyklopedii)
- Teoreticky možný cíl – umět napsat resumé (napsat heslo do encyklopedie)
- Reálně dosažitelný cíl – pochopit princip, vnitřní logiku resumé (co takové resumé musí obsahovat a z jakého důvodu)

Plánování tvoří první etapu metakognitivního myšlení a jako takové je ho potřeba mít zvládnuté, abych mohl začít s rozvojem svých žáků. Neboť kdo není schopen plánovat cíle (především dílčí kognitivní kategorie), činnosti a postupy, kdo není schopen počítat s překážkami a potenciálními problémy, kdo nezná postup a neumí předvídat výsledky, těžko může předávat zkušenosti s metakognitivními strategiemi, protože sám tuto dovednost neovládá.

Přípravenost formou vlastní zkušenosti

V situaci, kdy všechny školy individuálně řešily vlastní vzdělávací plány, je potřeba podat učitelům názorný příklad, jak prakticky uchopit téma metakognice a autoregulace, co to skutečně jsou kompetence k učení a jak je správně integrovat do soustavy vlastních vzdělávacích dokumentů, metod a strategií. Řada pedagogů neví, jak pracovat s informacemi, které jsou implicitně obsaženy v diagnostice žákovského portfolia, jestli s nimi vůbec pracovat a proč.

Otázka rozvoje metakognice není jen problémem „zeleného stolu“ a profesionality, jak by se mohlo zdát z předchozích stránek. Je evidentní, že jsou učitelé, kteří se zajímají o proces poznávání z hlubšího hlediska, aby tyto znalosti mohli využít ve vyučování. Problém ovšem je, že tyto informace neumí skloubit s praktickou využitelností. Intuitivně chápou, že je potřeba se učit *myslet a učit se*. Úspěšní žáci toho nejen hodně znají, ale také vědí, jak se učit. A úspěšní učitelé zase vědí, jak učit *učit se a rozvíjet se*. A tato dovednost, jak se zdá, stále ještě není podstatnou součástí pedagogické přípravy a následné praxe.

Ke zlepšení tohoto stavu, by mohla dopomoci i pomůcka učitelům, která jim ukáže, jak pracovat s vlastní dovedností umět se učit, umět využívat metakognitivní strategie, jak se připravit a jak je předat dětem. Podmínkou úspěšného splnění je však správná diagnostika, reflexe, plánování a monitorování kognitivních činností. A k tomu může sloužit i metoda nácviku metakognitivních strategií tak, jak se ji pokusíme podat na následujících stránkách.

Zkušenost je základním pojmem pro úspěšné zařazení metody do struktury mentálních reprezentací. Jednodušeji řečeno, jakmile z podstaty věci, kterou vyzkouším, pochopím, jak vše funguje a rozumím tomu, co je „za tím“, lépe budu schopen v praxi uplatnit nabídnutou strategii rozvoje metakognitivních dovedností a myšlení vyššího řádu.

V této části textu byste již měli mít povědomí o teoretické podstatě jevu kognitivní svébytnosti. Proto vám nabídneme jednu z možností, jak rozvíjet jednotlivé kognitivní úrovně.

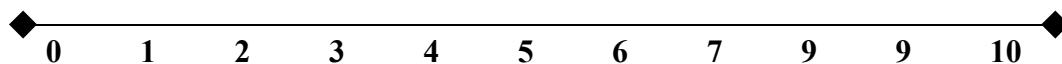
Vaším úkolem bude projít krok po kroku tím, čím budou procházet vaši žáci a tím na vlastní kůži okusit princip rozvoje metakognitivního myšlení, záludnosti subjektivity při řešení metakognitivních intervencí, objevit vaše silné a slabé stránky.

Tato metoda vám zároveň může poskytnout zpětnou vazbu o tom, zda a jak jste pochopili teoretická východiska problematiky rozvoje kognitivních a metakognitivních strategií v učebním procesu. Současně tato metoda umožňuje v praktické aplikaci u vašich žáků dvojí využití:

1. jako metoda metakognitivního nácviku
2. jako diagnostická metoda využívání metakognitivních strategií u žáků

Tato forma pracovního sešitu nazvaného „Dalekohled“ se skládá ze čtyř na sebe navazujících úkolových situací. Je potřeba se zaměřit na instrukce a postupné plnění jednotlivých úkolů bez přeskokování. Blíže k vysvětlení podstaty této metody se budeme věnovat dále v textu. V této fázi jde o to, projít si sám na sobě metodu určenou pro žáky, spolu s uvědoměním si jejího zaměření a vlastních znalostí tematiky.

Ovšem ještě před tím, než začnete pracovat na zadaných úkolech, pokuste se na následující škále označit, nakolik si myslíte, že rozumíte principu kognitivní svébytnosti a metakognici po přečtení teoretické části této práce, právě v této chvíli, přičemž 0 značí „rozumím nejméně“, a 10 „rozumím úplně“



Tak, a nyní již přistupme k vlastnímu pracovnímu sešitu s metakognitivními intervencemi. Všimněte si instrukcí i všech doprovodných jevů (zvýrazňování prvky v textu). Soustředte se na ně, přemýšlejte, jaký důvod asi mohou mít a snažte se pracovat tak, jak nejlépe umíte a jak byste si přáli, aby vaši žáci při výuce pracovali. Pokuste se také najít všechny možné překážky a nedostatky, jež by vám mohly být inspirací při aplikaci vlastních metod metakognitivního nácviku. Snažte se dodržet základní principy samostatné práce na úkolu a jeho naplánování - *přečti, přemýšlej, napiš, zkontroluj – začni, pracuj, sleduj svou práci, zreflektuj svou práci.*

Dalekohled

Zpracoval: Mgr. Petr Volf

Cílová skupina:	7. ročník ZŠ, sekunda (2. ročník víceletých gymnázií)
Časový odhad:	45 minut v případě samostatné práce, jinak dle rozhodnutí učitele kolik jednotlivým intervencím hodlá věnovat času. Minimálně však 2 – 3 vyučovací jednotky.
Téma úkolové situace:	dalekohled – vhled do tématu, hledání souvislostí
Vzdělávací oblast:	Člověk a jeho svět
Vzdělávací předmět:	Fyzika, v rámci projektu také pracovní činnosti, ekologická výchova, dějepis, OSV apod.
Kognitivní cíl:	kog. úroveň I, v případě dlouhodobějšího využití principu pracovního sešitu kog. úroveň II.
Kognitivní strategie metakognitivního nácviku:	<ul style="list-style-type: none">♦ Tvorba kognitivních map♦ Aktivace♦ Rozlišení podstatného od nepodstatného♦ Tvorba resumé♦ Orientace v textu♦ Kontextualizace♦ Analogie♦ Hledání atributů♦ Hledání vztahů a souvislostí♦ Verbalizace reflexe♦ Introspekce♦ Kategorizace♦ Pojmenování♦ Deduktivní myšlení♦ Induktivní myšlení♦ Abstrakce♦ Vhled♦ Přiřazování významů♦ Porozumění významům
Pomůcky:	pracovní sešit, barevné tužky
Přílohy:	1. Pracovní sešit s metakognitivními intervencemi 2. doplňující text k pracovnímu sešitu

DALEKOHLED

Vedle nás a spolu s námi existuje celá řada různých věcí, které známe a určitě je umíme popsat.

Známe je opravdu dobře? Nemohli bychom je přeci jen poznat lépe? Lépe porozumět tomu, co nás obklopuje, je určitě dobré jak pro učení ve škole, tak pro poznání v každodenním životě.

Ukážeme si teď postup, který Ti k tomu pomůže.

DALEKOHLED, který vidíš na obrázku, jste viděli již mnohokrát a není to pro Vás určitě nic nového.



a. KROK

Zkus si namalovat tzv. **pojmovou mapu** (mapu nápadů), a napsat co nejvíce Tě v souvislosti se slovem **DALEKOHLED** napadne.

DALEKOHLED

Tak. Podařilo se Ti napsat o „DALEKOHLEDU“ všechno? Už Tě nic nenapadá?
Všem nápadům, které jsi ve své pojmové mapě uvedl, můžeme říkat charakteristiky.

b. KROK

Tady Tě chceme přesvědčit, že i když si myslíš, že jsi o DALEKOHLEDU napsal všechno, a už Tě nemůže nic napadnout, není to tak docela pravda. Například následující otázky Ti pomohou objevit ještě další charakteristiky.

Zkus mít stále na paměti DALEKOHLED a **přemýšlej** nad následujícími otázkami:

Z jakého materiálu je předmět vyroben?

Z jakého materiálu může být vyroben?

K čemu ten předmět slouží?

Co se s tím dá všechno dělat?

Kde se to používá?

Kde by se bez toho lidé obešli a kde nikoliv?

Určitě existují různé druhy – víš jaké?

Může tento předmět fungovat jako symbol?

Vrať se teď ke své pojmové mapě, **vezmi** si **barevnou tužku** (třeba červenou či zelenou) a **doplň** tam ty **charakteristiky**, na které jsi přišel po přečtení nabídnutých otázek. Tak na první pohled uvidíš, o co si se díky otázkám zlepšil.

c. KROK

Určitě jste vytvořili pestrou pojmovou mapu s nejrůznějšími charakteristikami. Ne všechny tyto charakteristiky jsou však stejně důležité.

Je dobré si uvědomit, že vlastnosti jsou základní, hlavní, podstatné, ale také vedlejší, méně důležité a nepodstatné. Určitě si vzpomeneš, jak učitel ve škole nebo např. moderátor v televizi říkal, že chce slyšet to podstatné a důležité.

Zkus teď – odlišnými barevnými tužkami **označit ve své pojmové mapě** ty charakteristiky, které považuješ za **důležité**, a které za **méně důležité**.

*V barvách je dobré mít přehled – k tomu slouží tzv. **legendy**, které Tobě i dalšímu čtenáři říkají, jaký má ta, či ona barva význam. Zkus si takovou legendu udělat a umístit ji ke své pojmové mapě.*

d. KROK

Teď přijde důležitá a závěrečná část celého úkolu. Představ si, že jsi autor encyklopedie a Tvým úkolem bude ke slovu DALEKOHLED napsat text.

Text by měl být jasný, srozumitelný, ne příliš dlouhý, měl by obsahovat důležité a podstatné charakteristiky, ale také některé z těch méně podstatných – vhodných pro tzv. ilustraci neboli navození správné představy.

Pokus se o to, jde o závěr úkolu, kdy provádíš shrnutí neboli tzv. **resumé** .:

V případě, že se o dalekohledu chceš dozvědět víc, na následujících stránkách najdeš hodně zajímavých informací

DALEKOHLED

Zmínky o zvětšovacích sklech pocházejí nejméně z roku 1298. Když Italové objevili nové způsoby výroby skla na konci 16. století, je možné, že věděli i o efektech, které vytváří kombinace čoček. Ale teprve v roce 1608, když se holandský výrobce čoček **Hans Lippershey** podíval dvěma čočkami, které držel za sebou, na věž kostela a zjistil, že si ji tak přiblížil a zvětšil, nelenil a nechal si patentovat vynález, "kterým všechny věci ve velké vzdálenosti mohou být viděny jako by byly docela nedaleko". Dalekohled podle tohoto vynálezu tvořila vypouklá a vydutá čočka v trubce, zvětšení bylo 3 - 4 x. Zprávy o novém vynálezu se rychle šířily Evropou a už následující rok se objevují ve Francii a v Itálii.



Galileo Galilei a jeho dalekohled, kterým pozoroval Měsíc a objevil jupiterovy měsíce

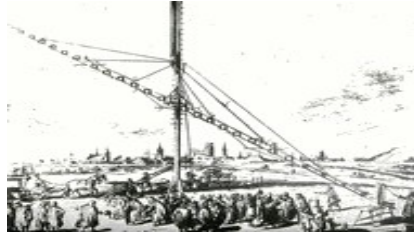
Ale až italský astronom a matematik **Galileo Galilei** se zasloužil o to, že se dalekohled stal známý. Své konstrukce dalekohledů postupně zlepšoval, až ke konci roku 1609 pro vlastní astronomické bádání vyrobil dalekohled zvětšující 20 x! Díky tomu byl první, kdo objevil, že Jupiter má vlastní oběžnice a že Slunce není jen žlutý kotouč, ale že jsou na něm tajuplné skvrny. Obraz však nebyl příliš kvalitní a další zvětšení už nemělo praktický význam.



Johannes Kepler

Jestliže jsi došel až sem, rádi bychom se dozvěděli, jestli tě tento text zaujal a zda chceš pokračovat dál.:

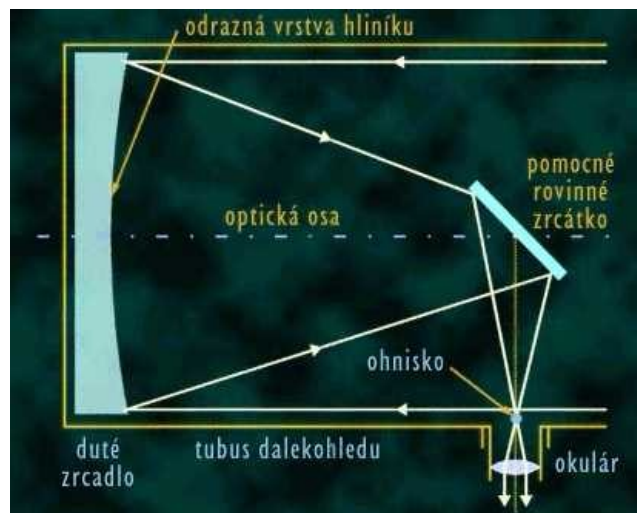
A tak **Johannes Kepler** pak navrhl dalekohled s dvěma konvexními čočkami a **Christopher Scheiner** ho v roce 1611 podle jeho nákresu zkonstruoval. Tato konstrukce dalekohledu poskytovala obraz sice převrácený ale ostřejší. **Kepler** jím chtěl pozorovat právě ty tajemné sluneční skvrny. Na rozdíl od **Galilea**, který oslepl, používal už tmavé sklo. Dalekohledy této konstrukce se postupně zlepšovaly a nabývaly neobvyklých rozměrů: tak zatímco dalekohled Galileovy konstrukce byl dlouhý 1,5 - 2 m, **Johannes Hevelius** postavil koncem 70. let 17. století dalekohled dlouhý 42 m!



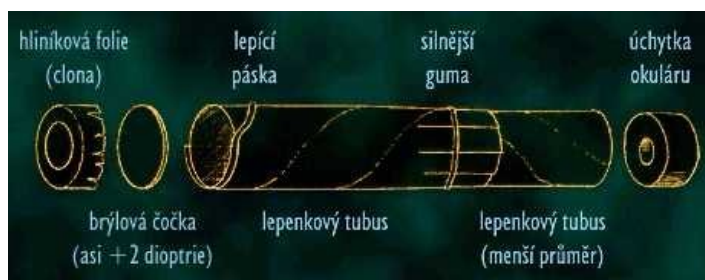
Heveliusův 42 m dlouhý dalekohled

Další zlom nastal v roce 1672, kdy Angličan **Isaac Newton** experimentoval s prizmatem, tj. skleněným trojbokým hranolem a objevil, že dokáže rozložit světlo na jednotlivé barvy spektra, z nich se skládá bílé světlo. **Newton** tak došel k poznání, že vady dalekohledů způsobuje sklo, které špatně rozkládá barvy. Proto nahradil jednu z čoček zrcadlem, a tak položil základy ke konstrukci všech pozdějších zrcadlových dalekohledů užívaných pro astronomické bádání.

Jak dalekohled funguje?



Jak sestrojít vlastní dalekohled



Na závěr bychom ještě rádi věděli, zda jste někdy **přemýšleli o významu slova DALEKOHLÉD**, z čeho je složeno a jaký smysl mají?

Pokuste se také o celkové hodnocení (kam až jsi v textu došel, zda tě k tomu něco napadlo, jak se ti dařilo při zpracovávání úkolů atd...)

Psychodidaktické poznámky k jednotlivým krokům pracovního sešitu:

Krok č. 1 – pojmová mapa

Na úplném začátku jste seznámeni s tématem, kterému bude celý pracovní sešit věnován. V našem případě je tímto tématem kognitivní svébytnost a proces učení. Někteří z nás, a děti především, si lépe vybavují poznatky z obrazově názorných podnětů. Proto je pro ilustraci a podporu představivosti na první stránce dobré zobrazit předmět tématu, který má navodit, nebo spíše naladit žáky, aby byli schopni lépe vyvolat veškeré asociace, které je s daným pojmem napadnou. V případě abstraktních pojmů a témat, kdy je obtížné zobrazit dané téma, je vhodné začít obecnou diskusí nad položenou otázkou.

Úkol číslo jedna sleduje především **dva hlavní cíle**, které je třeba si uvědomit při přípravě vlastní varianty.

První, relativně méně důležitý, je zaměřen na myšlení nižšího řádu (kognitivní úroveň I). V Bloomově taxonomii je zastoupen kategorií **znalosti** - tedy, co všechno vím o tématu, **porozumění** – jak věc funguje, a **aplikace** – např. kdy a kde (v jakém kontextu) je možné se s tématem setkat. U výzkumu v citované diplomové práci, který ověřoval tuto metodu metakognitivního nácviku, se občas objevily i náznaky složitějších úrovní myšlení, nicméně to byly jen ojedinělé případy několika jedinců, kteří se o dané téma zajímali. Avšak je vždy potřeba ocenit každý takový pokus, neboť ve vyhodnocení jsou tyto charakteristiky sledovány a počítány.

Tento cíl je čistě diagnostický, dává nám zpětnou vazbu o tom, kolik toho děti ví, jestli mají nějaký prekoncept k danému tématu (pokud se jím ještě nezabývaly), či jakou představu jsou vlastně o pojmu schopny interpretovat. Většina dětí pracuje, dle Vygotského terminologie, především se spontánními pojmy (osvojené přímou smyslovou zkušeností) – tedy pojmy bezprostředního prožívání, „pojmy“ každodenního života. Je pro ně někdy těžké určit, co to pojem vlastně je. Proto vypsané charakteristiky v tomto úkolu mohou málokdy vyznačovat nějakou systematičnost nebo kontextovost a jsou spíše sbírkou volných asociací a konstruktů na téma: co vše se vlastně dá říci o... Nicméně i tak lze již rozlišit kategorie, které jsou výsledně zastoupeny ve vyhodnocovací tabulce, která se nachází na konci pracovního sešitu. V případě konkrétních předmětů, věcí, jde především o charakteristiky **formálního řádu** (jakou formu může mít), **materiálního řádu** (z jakého materiálu může být předmět vyroben), a **procesuálního řádu** (k čemu všemu může předmět sloužit, jak funguje). Tyto charakteristiky postupně kopírují kategorie myšlení nižšího řádu z Bloomovy taxonomie (formální charakteristiky – znalost, až procesuální charakteristiky – aplikace). Do vyhodnocovací tabulky se také zapisuje vůbec množství charakteristik, které žák v prvním úkolu napíše. Při diagnostice těchto rysů je vhodné brát v potaz jejich vlastnosti. Jak se v citovaném výzkumu ukázalo, procesuální charakteristiky nejčastěji odrážejí kauzalitu (nebo logičnost) ve vnímání položeného tématu (např.: „dalekohled se používá k pozorování zvíře... hvězd“ aj., „můžeme se kouknout do vesmíru“, „přiblížení z dálky“), oproti materiálním a formálním charakteristikám, které tvoří především vnější atributy („teleskopický zaměřovač“, „může být vyroben z plastu“.).

Druhým, důležitějším, cílem je ukázat žákům způsob, jakým mohou zdokonalovat své učení formou metakognitivní strategie **mentálního mapování**. Pro praktické využití pracovního sešitu je tento cíl nosným.

Mentální mapování je velmi důležitým pomocníkem v pojmotvorném procesu. Děti potřebují poznat, že myšlenky, které nám uspořádávají svět tak, abychom jej pochopili, jsou tvořeny hlavně pojmy. Učí se tak, že pořadají informace a myšlenky do rámců struktur svého chápání³. Grafická znázornění těchto struktur mohou pomoci žákům vyjádřit své myšlení v názorné podobě, zachytit vztahy mezi poznatky a pojmy a připojovat nové.

V pojmové mapě je klíčovým slovem či pojmem takové slovo, které slouží jako ohnisko propojení s ostatními částmi v této struktuře (v našem případě byly těmito slovy „kognitivní svébytnost“). V prvním úkolu pracovního sešitu však žáci pojmovou mapu pouze „připraví“, tzn. utvoří si takovou jednoduchou mapu asociací. V dalších úkolech je tato mapa rozšiřována a upravována tak, aby žáci pochopili systém mentálního mapování a jeho dopad na učení se nějakému tématu. Pojmová mapa tak tvoří jakési pojítko mezi všemi úkoly a je jednou z hlavních obsahových složek užitě metody.

Grafické znázornění myšlenek je velmi individuální a jedinečné v závislosti na kognitivním (a učebním) stylu člověka⁴ a slouží především autorovi (jako prostředek zapamatování, vybavování a opakování). Jako diagnostický prostředek jej lze použít pouze pro informaci právě o daném kognitivním (nebo učebním) stylu (zda žák vykazuje preferenci lineární, seriálovou, postupnou, či holistickou) a úrovni využití této metakognitivní strategie.

³ Viz Piaget a jeho teorie tvoření pojmů. Piaget tvrdil, že pojmy jsou uspořádány do schémat, či modelů, což jsou mentální reprezentace věcí, nebo myšlenek, jejichž prostřednictvím zpracováváme informaci. Kognitivní vývoj podle něj úzce souvisí s utvářením pojmů a jejich pojetí. To nejlépe probíhá prostřednictvím *kognitivního konfliktu*, kdy jsou naše dosavadní schémata a konstrukty zpochybněny a myšlenky o nich narušeny. Učení se tak znamená měnit naši pojmovou strukturu.

⁴ Způsob, jakým člověk vnímá a zpracovává informace – např. zda postupuje systematicky krok za krokem, či objevuje náhodně, nebo zda preferuje vizuální smyslové vjemy před auditivními

Mentální mapování sleduje *tři hlavní cíle*.

- ◆ Za prvé, rozpoznáním klíčových pojmů, vyznačením souvislostí mezi myšlenkami a vytvořením smysluplné struktury, nám poskytuje zpětnou vazbu o tom, co víme o daném tématu.
- ◆ Za druhé, pomáhá nám při plánování činnosti či projektu tak, že usnadní uspořádání a seskupení myšlenek a vyjeví souvislosti mezi nimi.
- ◆ A za třetí, napomáhá hodnocení zkušeností či znalostí uvažováním o klíčových prvcích toho, co víme nebo co jsme učinili. Podněcuje tak aktivní myšlení, rozvíjí kognitivní dovednosti vyššího řádu (analýzy, syntézy) a poskytuje názorné prostředky ke komunikaci a hodnocení.⁵

Krok č. 2 – podnětné otázky

Poté, co jsou žáci přesvědčeni, že splnili úkol č.1, postoupí k druhému kroku, který má napomoci aktivnímu přemýšlení a rozšiřování úhlu pohledu formou podněcujících otázek. Tyto otázky by měly být formulovány tak, aby nebylo možné odpovědět jedním slovem. Měly by provokovat myšlení, snahu hledat vysvětlení, pokud možno s otevřeným koncem. V nejlepším případě by měly navést žáky k samostatnému kladení (vytváření vlastních) otázek, jinak ke zvědavosti.

Technika dotazování, pokud je vedena správně, může směřovat ke stimulaci a vzhledu do vlastních mentálních procesů (např. „Rozumím podstatě daného problému? Co tvoří hlavní otázku?“), stejně jako k usměrnění žákovských aktivit žádoucím směrem formou analýzy a zhodnocení vlastního myšlení („Proč si myslím, že je tato strategie pro řešení daného problému nejvhodnější? Co se stane, když změním přístup?“) a neposledně také ke změně postoje ve třídě směrem ke zvědavosti a aktivitě tím, že učitel předvede otevřenou, autentickou interakci s žáky nejen o tom, co se mají učit, ale také jak a proč („Co vás donutilo myslet si, že se chyba vyskytuje v této části úkolu? Je ještě nějaká jiná možnost, či způsob, jak vyřešit tento problém?“).⁶

Nicméně i když odpovědi na položené otázky vyžadují víceslovnou odpověď, po žácích se chce, aby tuto odpověď přetrafovali do podoby pojmu (či pojmů), který (é) budou následně přidán(y) do již vytvořené pojmové mapy. Ve vyhodnocovací tabulce jsou tyto charakteristiky „druhého řádu“ opět zaneseny formou množství. Dále se po žácích vyžaduje, aby barevně vyznačili (podtrhli, zakroužkovali) pojmy, které do mapy zanesli po promyšlení odpovědi na položené otázky, čímž se názorně ukáže nárůst potenciální mentální struktury o daném tématu po využití návodných otázek. Strategie mentálního mapování je tak podstatnou součástí i druhého úkolu.

Z psychologického hlediska je cílem této části pracovního sešitu využití kategorií myšlení vyššího řádu (kognitivní úroveň II), především využití divergentního (tvořivého) myšlení. Tvořivost představuje zvláštní soubor dovedností – včetně názorných (vizuálních) a verbálních, které mají přímý vztah k uplatnění individuálního učebního stylu. Tato metakognitivní strategie pohledu na věci z nového hlediska je důležitým činitelem dosažení úspěchu v učení. Některé výzkumy⁷ vykazují nezávislost tvořivosti na inteligenci či sociálním prostředí. Dokládají, že tvořivé myšlení a jednání napomáhá rozvíjení potenciálu jednotlivců i společenských institucí, jako jsou školy. Tvrdí, že tvořivost je druhem rozumové schopnosti,

⁵ Buzan, T.: The Mind Map Book. New York, Plume 1996.

⁶ Cardelle – Elawar, M.: Effects of Metacognition on Low Achievers in Mathematics Problème. Teaching and Teacher Education. Vol. 11(1), 1995, s. 81 – 95.

⁷ Torrance, E. P.: Guiding Creative Talent. Englewood Cliffs, Prentice Hall 1962.

Torrance, E. P., Rockenstein, Z. L.: Style of Thinking and Kreativitu. In: Schmeck, R.R.(Ed.) Learning Strategie and Learning Styles. New York, Plenum Press 1988, s. 275 – 290.

kteřou lze cvičit a rozvíjet jako kterýkoliv jiný druh myšlení především v podobě systematického, vytrvalého myšlenkového úsilí. Proto je tato část prohlubování metakognitivní dovednosti u žáků nezbytnou součástí pracovního sešitu jako metody rozvoje. Myšlení vyššího řádu je tedy v tomto druhém úkolu podporováno otázkami, které mají vést děti k přemýšlení, nikoliv jen zjistit znalosti; mají zaměřovat pozornost, podněcovat k diskusi, popř. vzbuzovat zvědavost a zájem.

Technika kladení otázek vychází z přístupů osobnostně sociálního rozvoje a systemické terapie. Nejde jen o přímý způsob práce na rozvoji metakognitivních dovedností, ale také o následnou reflexi této práce, která vede k hodnocení vlastních výkonů, výsledků i procesu. Proto by měla být součástí, nebo spíše tématem, také **závěru** každé lekce obsahující i sebemenší náznak rozvoje kognitivní svébytnosti; nejen obsahem pracovních sešitů či jiných metod.

Tyto otázky by vždy měly dodržovat *orientaci na myšlení vyššího řádu* (kognitivní úroveň II) i v případě reflexe. Ta tak bude znovu plnit dvojí funkci. Za prvé, dává zpětnou vazbu nám i našim žákům (diagnostická funkce), a zadruhé tímto způsobem opět naplňuje atribut rozvoje metakognitivních dovedností (rozvojetvorná funkce). Ovšem aby splňovala obě podmínky, musí jít vždy o otázky tzv. otevřené (odpověď na ně není jednoslovná ano – ne), musí nabízet alternativy odpovědí, popřípadě provokovat k otázkám novým. Tento princip je stejný, jako u vytváření podnětných otázek pro pracovní sešit. Zkrátka měly by to být otázky konstruktivní. V případě reflexe mohou jako příklad, zazní otázky typu: *To, co jsme dnes udělali, jakou to má pro vás cenu?*, nebo *Co z toho, co jsme dneska dělali, si myslíte, že je pro vás nejužitečnější? Čím?*. Zde bych si dovolil jednu poznámku. Mnoho z nás má při kladení otázek tendenci se zeptat *Proč?*. Tato otázka je však velmi zavádějící a spíše bych ji nedoporučoval používat příliš často, nebo alespoň ne v obecných situacích, pouze v případě, že jste si jisti nezkrácením odpovědi člověka, kterého se ptáte. Tato otázka totiž vždy vybízí k subjektivnímu pohledu na problém, ale neříká nic o způsobu (procesu) řešení a ostatních objektivních postupech, kterými děti došly k výsledku své práce. Vkládá tedy do interpretací zkreslující princip subjektivního vnímání, který může být nežádoucí a může odvést práci od kýženého cíle. Navíc má otázka „proč?“ silný manipulativní charakter, který se projeví tím, že žák znejistí, zda postupoval správně a že vy chcete slyšet jediné správné řešení, jak naložit se zadaným úkolem. U dětí je tato otázka příliš obecná a odpověď na ní hledají více než složitě. Je možné, že někteří začnou hledat jiné formulace, jiné strategie, než které použili a následně raději neřeknou nic, než „nevím“. V případě rozvoje kognitivní svébytnosti je ovšem způsobů práce na metakognitivních intervencích tolik, kolik jednotlivců se na úkolu podílí. Naším úkolem je poskytnout dětem možnosti a prostor pro to, aby si vybraly takový postup, který je jejich individualitě nejbližší a udělat to formou otevírání potencialit pohledu na vlastní učení. A k tomu dobře slouží právě perfektně zvládnutá technika kladení a vytváření otázek. Jak jste si mohli všimnout, otázky tvořily také velmi významnou součást kapitoly o plánování. Proto bych je považoval minimálně za stejně důležité, jako techniku mentálního mapování.

Krok č. 3 – rozlišení podstatného od nepodstatného, tvorba legend

Následující krok svou podstatou využití divergentního myšlení úzce navazuje na úkol č.2. Jde o to, že žáci mají odlišnými barvami určit, které z vypsání charakteristik v pojmové mapě mají větší důležitost (vykazují podstatnější znaky) než jiné. Druhým cílem tohoto úkolu je následně vytvoření barevných legend, tedy popisků použitých barev, které názorně zpřehledňují, jak čtenáři, tak vlastněmu autorovi, vytvořenou mentální mapu. Užití metakognitivní strategie mentálního mapování se line celým pracovním sešitem, kdy s každým úkolem se pojmová mapa rozšiřuje a utváří ucelený systém.

Rozlišení priorit, tedy zaměřování pozornosti na přemýšlení o tom, co je přednější, je jednou z hlavních částí souboru strategií **rozvoje tvořivého myšlení** autora E. de Bono⁸. Všechny charakteristiky nevykazují stejnou důležitost. Na některých záleží více, na jiných méně.

Při posuzování seznamu charakteristik však nejde jen o „objektivní“ určení priorit, ale hlavně o proces volby a rozhodnutí, čemu je nutno při uvažování dát přednost jako skutečně důležitému. Ačkoliv charakteristiky vyplývající z položených podnětných otázek mohou nést jasné explicitní znaky objektivní důležitosti, jsou často věci individuálního, subjektivního přisouzení důležitosti té či oné charakteristice. Z tohoto důvodu se vyhodnocování 3. úkolu omezuje pouze na fakt, zda žáci jsou schopni přijmout strategii legend a stanovení důležitosti či nikoliv (bipolární hodnoty 0 a 1 ve vyhodnocovací tabulce). Rozhodování o prioritách lze uplatnit ve všech výukových situacích, které vyžadují analýzu, hodnocení nebo plánování. Při stanovování přednostních vlivů různých činitelů, zvažují žáci každý z nich z hlediska jeho výhod, nevýhod, zajímavosti, možností anebo nutností jejich aplikace.

Vytvoření legend je názorná (vizuální) pomůcka nejen pro orientaci v pojmové mapě, nýbrž i pro zvnitřnění zformovaného mentálního schématu reprezentující dané téma.

Krok č. 4 – sumarizace (tvorba resumé)

Čtvrtým krokem v rozvoji a nácviu metakognitivních strategií je definování klíčového pojmu (tématu), kterému je věnován celý pracovní sešit (v našem případě kognitivní svébytnosti). Žáci jsou instruováni, aby napsali jasný, srozumitelný text, jako by byli autory encyklopedie. Text by měl vycházet z toho, co žáci zjistili v průběhu práce na jednotlivých úkolech.

Nejde jen o obyčejné resumé, nýbrž o definování, verbalizování struktury, kterou jsem si v průběhu práce o daném tématu vytvořil; zda jsem rekonstruoval původní pojetí, představu žádoucím směrem. Vytvořené shrnutí má vykazovat všechny důležité znaky, cíle předchozích metakognitivních strategií – mělo by obsahovat podstatné charakteristiky (formální, materiální i procesuální) ale i ty méně podstatné pro navození správné představy, mělo by obsahovat také určité postojové, subjektivní hledisko (např.: „...je to skvělá věc, máme mnoho možností, co s tím můžeme dělat...“).

Tvorba správného shrnutí patří mezi klíčové metakognitivní strategie, neboť v sobě zahrnuje odkaz na všechny ostatní kategorie myšlení vyššího řádu. Při hodnocení resumé se postupuje jako v prvních dvou krocích. Spočítají se věty, které vykazují atribut „adekvátnosti“⁹, výsledné číslo je pak zapsáno do tabulky. Někteří účastníci citovaného výzkumu (nezávisle na pohlaví) užili spíše procesuálních vlastností s odkazem na kauzalitu („můžeme si ho vzít na výlety, myslivost...“), jiní spíše vnějších atributů („vyrábí se většinou z plastu“, „má jednu nebo dvě čočky“). Ideálním případem by bylo rovnoměrné využití obou druhů charakteristik v závislosti na určení důležitosti.

Přidružené úkoly zaměřené na hodnocení a sémantický výklad

Následující kroky, které by měly být obsažené v pracovním listě, jsou čistě věnovány kategoriím myšlení vyššího řádu (hodnocení, sebehodnocení, divergentní myšlení) v souladu s rozvojem metakognitivní strategie správného sebehodnocení, sebeuposuzování a sebeúcty. Když pomáháme dětem hodnotit průběh a výsledky svého učení, pěstujeme v nich větší sebedůvěru a přispíváme k jejich sebeuvědomění a uvědomování si vlastností procesu učení.

⁸ de Bono, E.: *CoRT Thinking Programme*. Henley, Science Research Associates 1987.

⁹ Ten je charakterizován především jasnou korespondencí s přijetím legend – důležitost charakteristik. Charakteristiky vyznačené jako důležité, by se měly objevit také v resumé.

Vyžaduje to najít způsoby, jak podporovat sebedůvěru a pocit úspěšnosti v učení. Toho lze dosáhnout personalizovaným učením¹⁰, soustředěným na potřeby žáka; poznáváním vlastních úspěchů; stanovováním si cílů učení; rozvíjením schopnosti sebeorganizování. Dovednosti sebeorganizování mohou pomáhat žákům rozvíjet sebeuvědomění a mnohé metakognitivní nástroje, kterých je zapotřebí k samostatnému učení.¹¹ Ačkoliv instrukce ke všem úkolům obsahují (a vysvětlují) alespoň částečně kategorii cíle, je i přesto zapotřebí žáky upozornit na vedlejší efekt zpracovávání úloh. Tím je průběžné reflektování (a uvědomování si) změn v pojmovném procesu v průběhu nácviku za účelem pozitivní zpětné vazby, která následně vytváří pozitivní přístup (a postoj) k učení. Vytváříme tím žáka orientovaného na úspěšné zvládnutí úkolů a problémů (které bere jako výzvy) a nikoliv děti vykazující znaky naučené bezmoci. Toto uvědomování má velkou odezvu v individuálním učebním stylu a ve zdravém, osobnostně sociálním rozvoji.

Na úkol tvorby resumé v pracovním textu by měl navazovat rozšiřující informativní text pro ty, kteří mají zájem dozvědět se něco víc o daném tématu. V našem případě plní tuto úlohu text, který právě čtete. Předpokládá se, že děti, které se aktivně a zainteresovaně podílely na vypracování úkolů, budou pokračovat v nabídnuté aktivitě. Text by měl být zhruba ve dvou třetinách přerušen otázkou na rychlou sebereflexi (*zda text zaujal a jestli jsem ochoten pokračovat dál*). Tato otázka nám také dává zpětnou vazbu o atraktivitě textu, kognitivním i afektivním naladění žáka. Důležitá otázka na celkové zhodnocení (vnější i vnitřní atribuce, logiku procesu, náměty a reflexi) by měla být položena na úplném konci pracovního sešitu. Té ovšem ještě předchází dotaz orientovaný na autodiagnostiku sémantického výkladu a procesy myšlení vyššího řádu. V našem případě je to nyní následující otázka: „*přemýšleli jste někdy o významu slova svébytnost, z čeho je složeno a jaký smysl má*“¹². Pokuste se na tuto otázku odpovědět.

I tato část se zapisuje do vyhodnocovací tabulky formou bipolárních hodnot (0 – 1), značících přijetí (v případě odpovědi) či nepřijetí otázky.

Instrukce a grafické umístění jednotlivých úkolů

Specifickým problémem při tvorbě (a aplikaci) pracovního sešitu se jeví instrukce k úkolům a tím pádem i grafická úprava sešitu. Obecně jsou dvě možnosti, jak lze sešit aplikovat. První možnost je, že pod vedením učitele žáci pracují ať už samostatně či ve skupinách; učitel je instruuje sám, v případě nutnosti koriguje úsilí žáků žádoucím směrem. Druhou možností je samostatná individuální práce bez jakékoliv intervence učitele tak, aby byla diagnostická funkce metody co nejpřesnější. Lze tedy říci, že v prvním případě se jedná především o rozvojetvorný účel, v případě druhém spíše o diagnostický cíl.

Druhá eventualita ovšem u žáků vykazuje problémy se srozumitelností napsané instrukce tak, aby sémanticky přesně odpovídala požadované činnosti. Např. ve druhém úkolu (podnětné otázky) se v citovaném výzkumu objevil významný problém s tím, že ačkoliv instrukce zněla: „*zkus mít stále na paměti dalekohled a přemýšlej nad následujícími*

¹⁰ Přístup k učení založený na součinnosti (spojení obsahu výuky s vlastními zájmy a uvědomění si tohoto procesu)

¹¹ Fischer, R.: Učíme děti myslet a učit se. Portál, Praha 1997.

¹² Téma pro tuto otázku bylo nabídnuto v citovaném výzkumu, který byl věnován váhám. Zde otázka zněla takto: *Symbol vah se také objevuje jako hlavní instrument alegorické postavy „Spravedlnosti“ (většinou zobrazena jako slepá dívka s vahami v jedné ruce a mečem v druhé). Proč? Přemýšleli jste někdy nad jejím významem?* Odpovědi se často vymykaly i těm nejdůležitějším představám. Kreativita a reakce dětí někdy naprosto předčí naše očekávání. Jedna dívka například napsala: „Ta dívka ukazuje, že není důležité, že jste slepý nebo nějak handicapovaný a že i ona má mít spravedlnost.“ Jiná dívka zase napsala: „Protože ta dívka se zvažila, každý jí stále říká, že je silnější postava a jí to štve, proto má v ruce ten meč, jako že se probodne.“ Tato reakce je ovšem vážnější svým obsahem, který, bohužel, přesně reflektuje negativní trend u současné mládeže hraničící již s patologickým vnímáním možných důsledků vlivu tlaků sociálních skupin, především vrstevníků.

otázkami... vrat' se ted' ke své pojmové mapě, vezmi si barevnou tužku a doplň tam ty charakteristiky, na které jsi přišel po přečtení nabídnutých otázek...“, děti začaly po přečtení otázek odpovídat přímo vedle nich, jakoby šlo o nějakou písemnou práci na známky. Podobný případ se vyřeší následujícím způsobem: všechny otázky musejí být graficky umístěny doprostřed řádků pod sebe tak, aby vedle nebylo žádné místo pro odpověď. Nicméně i přesto se ukazuje, že děti mají tendence instrukce obcházet a snažit se smysl úkolu impulzivně najít přímo z obsahu.

Rozmístění textu v případě samostatného vypracovávání nácvikového sešitu hraje klíčovou roli při žádoucím zpracování všech kroků. Při nesprávném rozmístění hrozí, že děti budou přeskakovat úkoly nebo se budou věnovat jiné činnosti, než je po nich vyžadována, a tím ohrozí validitu (a kvalitu) diagnostické i nácvikové vlastnosti metody.

Jak bylo řečeno v popisu prvního úkolu, na úvodní stránce je potřeba mít motivačně názorný vstup do tématu. Expozé tvoří navození kognitivního konfliktu pomocí provokujících otázek: *Vedle nás a spolu s námi existuje celá řada různých věcí, které známe a určitě je umíme popsat. Známe je ale opravdu dobře? Nemohli bychom je přeci jen poznat lépe? Lépe porozumět tomu, co nás obklopuje, je určitě dobré jak pro učení ve škole, tak pro poznání v každodenním životě.* Následuje upoutání pozornosti prostřednictvím informování dětí, že známe způsob, který by nám mohl pomoci. Pod tímto sdělením dětem ukážeme, co je tématem, kterým se budeme zabývat (dostatečně velký obrázek, tak aby mohl dětem evokovat všechny možné asociace).

Druhá strana pracovního listu obsahuje první dva kroky. Instrukce a prostor pro pojmovou mapu s klíčovým pojmem uprostřed v horní části stránky. Spodní část obsahuje instrukci k návodným otázkám a samotné otázky umístěny tak, aby nebylo možno vepsat odpovědi vedle nich, ale do pojmové mapy. V instrukcích je dobré využívat také různé zvýrazňovací prvky jako *kurzíva* nebo **tučné písmo** pro upoutání pozornosti k pokynům a jejich úplnému přečtení. Pod otázky je vloženo krátké vysvětlení cíle podnětných otázek s pozitivním hodnocením (*„na první pohled uvidíš, o co si se zlepšil“*).

Třetí strana obsahuje krok tři a čtyři. Vzhledem k tomu, že třetí úkol se týká pojmové mapy, je zde pouze vypsána instrukce (opět se zvýrazňovacími prvky) tak, aby děti ihned pochopily, co se po nich chce. Je zde užito názorných příkladů: *„určitě si vzpomeneš, jak učitel ve škole nebo moderátor v televizi říkal, že chce slyšet to podstatné a důležité“*. Instrukce také znovu nabízí vzhled do cíle tohoto úkolu, neboť obsahuje odkaz na aktivní přemýšlení a vyšší kategorie myšlení – odpověď na otázku proč (*„je dobré si uvědomit, že vlastnosti jsou základní, hlavní, podstatné, ale také vedlejší, méně důležité a nepodstatné... je dobré mít přehled – k tomu slouží legendy, které tobě i dalšímu čtenáři říkají, jaký má ta či ona barva význam“*).

Čtvrtý krok – resumé je na rozmístění textu a instrukce nejproblematictější. Protože za resumé následuje rozšiřující text, existuje zde hrozba, že děti, místo aby využily poznatky a výsledky předchozích úkolů pro vytvoření adekvátního shrnutí, pouze útržkovitě vytrhnou nějaké informace z kontextu v rozšiřujícím textu, neboť se to „impulzivně“ jeví jako nejjednodušší a nejrychlejší volba. Proto uvedení do následujícího textu musí být na konci stránky ve formě průvodcovské nabídky: *„v případě, že se chceš dozvědět víc, na následujících stránkách můžeš najít pár zajímavých informací“*.

Instrukce k vytvoření shrnutí v sobě opět obsahuje motivační názornou ukázkou (*„představ si, že jsi autor encyklopedie, a tvým úkolem bude ke slovu napsat text“*) a vysvětlení, co vlastně resumé je.

Na dalších stránkách by měl být text ohledně daného tématu doplněn obrázky a několika zajímavostmi pro udržení kognitivního zájmu. Někde ve dvou třetinách je text přerušen kontaktní otázkou, která nám dává zpětnou vazbu o atraktivitě textu a intencích

čtenáře: „*jestliže jsi došel až sem, rádi bychom se dozvěděli, jestli tě tento text zaujal a zda chceš pokračovat dál.*“.

Na závěr pracovního sešitu jsou žáci vyzváni, aby se pokusili o sémantický výklad pojmu (pokud to dané téma dovoluje), popřípadě zda někdy o tomto významu přemýšleli. Tato otázka se zaměřuje na diagnostiku potenciálu jedincova vlastního procesu myšlení (zda jej využívají či nikoliv) a snaží se, aby samy děti identifikovaly příčiny jeho nevyužití (příčiny kognitivního zmatku).

Jako poslední by jim měla být položena otázka na sebehodnocení a hodnocení celého procesu z jejich pohledu během vypracovávání nácvikového sešitu.

Hodnocení pracovního sešitu

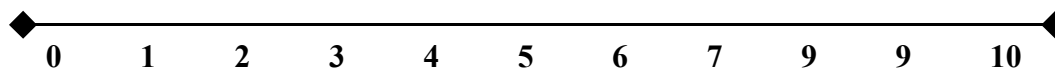
Aby bylo možno diagnosticky využít výstupy z pracovního sešitu, je potřeba nějak číselně zpracovat vypracované úkoly. To se provede následovně. Do tabulky bude zapsáno množství **vypsáných charakteristik** při prvním úkolu (**1.řádu**), dále množství charakteristik po přečtení návodných otázek ve druhém úkolu (**2.řádu**). Pro přijetí, či nepřijetí úkolu **zpracovat legendu** bude použito binárních hodnot 0 a 1, které, ačkoliv jako nízká čísla, mají v tomto případě vliv na celkovou sumu dosažených bodů a tím i na číselné vyjádření úspěšnosti řešení metakognitivních úkolů. Velmi důležitou součástí výstupu je hodnota závěrečného resumé. Ta je vyjádřena množstvím „adekvátních“ vět popsaných v sešitě. Jejich adekvátnost tvoří především korespondence s přijetím legend (důležitost charakteristik). Další hodnoty tvoří **množství formálních, materiálních a procesuálních charakteristik** vepsaných do pojmové mapy, které se jednotlivě spočítají. Závěr tabulky tvoří opět binární veličiny 0 a 1 jako hodnota pro přijetí či nepřijetí úkolu sémantické diference. Každý žák pak sumarizací všech hodnot získá určitý počet bodů. Dané ideální skóre určeno není. Obecně lze však říci, že čím vyšší dosažený počet bodů, tím úspěšnější jedinec při řešení byl. Doporučuji párkrát této metody využít pro zjištění nejlepšího a nejhoršího skóre, od kterého můžete dále vycházet a zjišťovat úroveň zlepšení či stagnace využití metakognitivních strategií za účelem komplexního rozvoje osobnosti. Jsem si vědom, že každé hodnocení bude čistě subjektivní, stejně jako množství variant a obtížností, jaké autor využije. Nicméně, rozvojetvorný účel metody stavím před diagnostický a tak výsledná čísla by měla sloužit pouze jako orientační, zpětná vazba především pro žáky.

Jako inspirace tato metoda nabízí několik základních strategií pro rozvoj kognitivní svébytnosti. Především zhmotnění vlastních myšlenkových struktur formou kognitivních map (myšlenkové procesy aktivace, elementární kategorizace, pojmenování atd.), techniku metakognitivního dotazování (hledání vztahů a souvislostí, představivost, induktivní a deduktivní myšlení, abstrakce, vhled, reflexe), dále rozlišování podstatného od nepodstatného (srovnávání), spolu s tvorbou kategorií a na závěr techniku tvorby resumé (definování problému, jevu, verbalizace). Komplementární metodu celého sešitu tvoří sebereflexe, monitorování a sebehodnocení formou navazující diskuse a otázek.

V tabulce se nyní pokuste vyplnit všechny hodnoty tak, jak bylo popsáno v instrukci k hodnocení pracovního sešitu. Získáte tak zpětnou vazbu o tom, jak úspěšní jste byli při řešení metakognitivních intervencí a současně si vyzkoušíte administraci metody.

škola	CHARAKTERISTIKY 1.ŘÁDU	CHARAKTERISTIKY 2.ŘÁDU PODNĚTNÉ OTÁZKY	POLARITA LEGEND 0- NEPŘIJETÍ / 1- PŘIJETÍ	RESUMÉ POČET VĚT	FORMÁLNÍ CHARAKTERISTIKY	MATERIÁLNÍ CHARAKTERISTIKY	PROCESUÁLNÍ CHARAKTERISTIKY	SÉMANTICKÝ VÝKLAD 0- NE / 1- ANO	Suma
Jméno/ pásmo									

V této chvíli bychom ještě rádi zopakovali techniku *škály* (sebereflexe), na které jste vyznačovali stupeň vašeho porozumění tématu před tím, než jste prošli pracovní sešit metakognitivního nácviku. Pokuste se nyní znovu zamyslet nad daným tématem, nad prací s vašimi žáky, nad dovednostmi, které byste tímto způsobem rozvíjeli a vyznačte na škále, nakolik v tuto chvíli rozumíte principu nácviku metakognitivních strategií. Jakmile značku uděláte, vraťte se zhruba o 10 stránek zpět a porovnejte, zda se úroveň vašeho porozumění nějakým způsobem změnila. Pokud se posunula o několik bodů doprava, je vše v pořádku. Pokud zůstala na místě či se naopak posunula doleva, stala se někde chyba a doporučili bychom vám znovu si přečíst teoretickou část této práce a znovu projít pracovní sešit spolu s obsahovým vysvětlením jednotlivých intervencí.



Problémy při práci metakognitivního nácviku

Při práci na rozvoji kognitivní svébytnosti se svými žáky narazíte na množství problémů a překážek. Je důležité si uvědomit, že tyto komplikace nejsou jen negativní, ale poskytují i příležitost k hlubšímu sebepoznání a profesionálnímu i osobnímu růstu. Tyto okolnosti mohou mít formu různou, od komunikačního rázu, kdy vám žáci nerozumějí, nechápou instrukce, přes nechuť dále a hlouběji pracovat, až k samotnému neporozumění smyslu aktivit, které se snažíte aplikovat. Obecně tyto problémy lze rozlišit podle toho, odkud jsou směřovány. První případ je, pokud vznikají na straně žáků, druhý, pokud jste držitelé problému vy, jako pedagogové. Mohou mít formu nedostatečné autority, která překáží kvalitní spolupráci, ale také vlivu vnějších okolností (jak již bylo zmíněno na začátku kapitoly). Především, učitel je také jen člověk a tento fakt vždy determinuje jeho práci. Rozdíl spočívá pouze a jen v uvědomění si tohoto faktu. Učitel vždy vnáší a projektuje do své práce svá vlastní přání, potřeby a motivy, které hodlá uspokojit. Často vedle čistě pracovních účelových motivů (např. plnit plán), to bývá i uspokojení potřeb jako: být dobrý učitel (nejen ze subjektivního úhlu pohledu, ale i z jakéhosi pseudoobjektivního srovnání s ostatními – splnit podmínky individuálně přijaté sebedefinice), vydělat si na živobytí (i když nikterak úchvatně), být dobrý profesionál, mít moc nad žáky a mnoho, mnoho dalších (ať už pozitivních či negativních). Pro dobrou a efektivní spolupráci však vždy, nezávisle na svých potřebách, musí být učitel svými žáky přijímán jako kvalitní (co se týče erudice), respektující a spravedlivý. Jinými slovy, žádný kabinet z vás dobrého „Učitele“ neudělá, pokud se vás tak

nerozhodnout brát sami žáci. Tento předpoklad je svým způsobem nutností k úspěšnému rozvíjení osobnostních a sociálních dovedností ve vyučování a mnohdy i nepřekonatelným problémem ve vztahu nejen k dětem, ale i ke kolegům.

Tyto obecné překážky jsou následovány konkrétními, aplikačními problémy během vašich pokusů o rozvoj kognitivní svébytnosti. Při práci s pracovními sešity či jinými metodami můžete narazit na praktické překážky, které jste nebyli s to předem odhadnout, a bude záviset jen na vás, jak se s nimi aktuálně vypořádáte. Je nejen otázkou zkušeností a znalostí, ale i vaší schopnosti adekvátně, vhodně a pohotově reagovat na vyvstanuvší problém. Tato dovednost tvoří i jednu z dimenzí metakognitivních strategií a myšlení vyššího řádu – dovednost řešit problémy. Jakmile k této situaci dojde, nebojte se na ni poukázat před svými žáky a pokusit se spolu najít řešení. Budou mít pocit kompetence a zodpovědnosti, neboť s nimi sdílíte svůj problém a dáváte jim možnost cítit zodpovědnost za společné řešení a důvěru, na kterou mohou být hrdi, ať už to dopadne jakkoliv. **Podstatný je proces společného sdílení, nikoliv výsledek.** Ne vždy se ovšem může podařit taková konstelace, kdy spolupráce funguje sama o sobě, a všichni zúčastnění zažívají pocit funkční libosti. Mnohdy se stane, že vy nebo vaši žáci jsou unavení, nemotivovaní a prostě nic se nedaří. Nechuť k práci, ať už ze strany vaší nebo vašich žáků, úzce souvisí s motivací a vůlí. V této situaci je dobré si uvědomit, co a jak na vás fungovalo, když jste se v podobné situaci ocitli, jak jste ji řešili, když jste byli úspěšní, co k tomu vedlo a nakonec si pro sebe nakreslit tzv. *mapu úspěchů*.

Mapa úspěchů je technika téměř shodná s technikou mentálního mapování. Má svůj základ v teoriích systemické terapie a spočívá v konkretizování a vizualizování vlastních úspěchů a souvislostí, které k nim vedly. Zaměření na úspěch (postupy a strategie, které vedly ke zdárnému vyřešení problému), má dle mého názoru větší funkční význam při diagnostice učebních přístupů než zaměření na to, co nefunguje. Výrazně může ovlivňovat pozitivní, především vnitřní motivaci, neboť dětem (a vám) dává pocit kompetence tváří v tvář potenciálně stejnému problému, kdykoliv v budoucnu. Tím, že si vizualizujete cestu, která k úspěšnému řešení vedla, uvědomíte si, jak jste se k tomuto výsledku došli a zároveň, retrospektivně, přijmete na princip (diagnostikujete si), podle čeho hodnotíte úspěch své práce. Zde se ovšem ještě nabízí otázka, co je to vlastně úspěch, co znamená, jak jej definovat, a hodnotit.

Nicméně princip uvědomění si svých úspěchů je nezbytnou součástí povinnosti každého starat se o své bezpečí ve smyslu spokojeného pracovního prostředí nezpůsobující úzkost, jako prevence syndromu vyhoření. Současně tím prohlubujete a rozvíjíte vlastní metakognitivní dovednosti. V případě, že jste již natolik demotivováni a unavení, že si nejste při tvorbě mapy úspěchů schopni vybavit cokoli pozitivního, je vhodné pokusit se odpovědět na tyto otázky:

- Co z toho, co jsem již dělal, se mi osvědčilo?
- Jak jsem to udělal?
- Jak jsem poznal, že se cokoli změnilo po aplikování metod kognitivního rozvoje? V případě, že se nic nezměnilo, jak to vypadalo? (Vždy se ale něco změní a situace je jiná, než byla předtím – nezapomeňte, celé je to o změně).
- Co z toho, co jsme dělali, bylo nejužitečnější, co stojí za to si to pamatovat?
- Čím jsou tyto věci užitečné? A pro mě?

Odpovědi na tyto (a mnohé další) otázky nám mohou pomoci rozkrýt systém úspěšné práce a najít nejvhodnější řešení, jak se dostat z krize ven.

Tato metoda je užitečná a vhodná i pro vaše žáky. Nejen ve chvílích neúspěchu jako podpora, ale i v systému uvědomovaného metakognitivního nácviku. Opět je třeba zopakovat, že i v této situaci je vždy podstatný především proces, nikoliv jen výsledek. Ten bývá sekundárním profitem v případě úspěšně zvládnutého procesu. Tento fakt by měli mít na

myslí všichni ti, kteří se chtějí zabývat kognitivním rozvojem, respektive všichni, kteří se rozhodli neignorovat procesuaální stránku vzdělávání.

Shrnutí

Ačkoliv se zdá, že je toho hodně, co by měl učitel zvládat, aby byl dostatečně připraven kompetentně rozvíjet kognitivní svébytnost, jedná se ve skutečnosti o jednu věc nazíranou několika úhly pohledu – objektivní sebereflexi, navazující seberozvoj a respekt. Vždy je na konci cesty integrovaná, autentická bytost, která je sama sobě subjektem, umí se objektivně zhodnotit a je kompetentní v tom, co znamená „umět být“. Ovšem aby byl učitel schopen takovou osobnost definovat, musí tedy sám vědět, co tento pojem znamená a stejně tak rozvíjet i sám sebe. Bez neustálého sebevzdělávání skončí veškeré pokusy o rozvoj osobnosti žáka na mechanickém využívání nabízených metod a manuálů bez hlubšího významu. Rozvoj profesionality je mimořádně důležitý nejen z odborného hlediska, ale také z čistě lidského (osobnostního a sociálního) aspektu. Vždy se jedná o proces a to proces změny, kdy vytváříme pro žáky podmínky přijmout odpovědnost za své činy, myšlenky a postupy, kdy je necháváme hledat odpovědi, které vedou k dalším otázkám a nutí je se zamyslet nad tím, jak prožít kvalitně svůj život a zda hledat jeho smysl v samotném procesu bytí. Učitele, připraveného pro to rozvíjet v dětech dimenzi kognitivní svébytnosti by neměla překvapit různorodost afektivních činitelů, které ovlivňují žáky i jeho samotného a měl by z této různorodosti profitovat. Měl by mít respekt k sobě, své práci a tím i ke všem jedincům, se kterými se hodlá věnovat rozvoji metakognitivních dovedností. Připravený učitel by také měl mít zdravý náhled na svou profesi tak, aby nedocházelo ke kognitivním konfliktům ve smyslu kognitivní disonance, a uměl si vytvořit bezpečné a stimulační pracovní prostředí. Nezbytnou součástí tohoto náhledu je i schopnost autenticky, v souladu se svým osobnostním nastavením jednat jak se svými kolegy, tak i s dětmi.

Připravený učitel by měl umět naplánovat svou činnost, monitorovat ji a následně objektivně zhodnotit ve prospěch svých svěřenců i sebe. Měl by umět zreflektovat, jak úspěšně pracoval on i jeho žáci a vést je k pozitivní orientaci při hodnocení. Metody, které bude používat, by měl umět popsat z hlediska jejich psychologicko didaktických zaměření (kognitivních cílů) a měl by umět využít obou funkcí, které mu mohou poskytnout (jak diagnostickou, tak rozvojetvornou). Problémy, na které přitom může narazit, mají být připravenému učiteli výzvou a atributem, který umí využít pro další rozvoj kognitivní svébytnosti, nejen žáků, ale především své vlastní.