

**Janík, T., et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky.***

Brno: Masarykova univerzita.

Důraz na kvantitu (informací, výroby, spotřeby apod.) postupně opadá a pozornost se začíná zaměřovat na kvalitu. K tomuto obratu přispívá i publikace, kterou vydal Institut výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Jde o knihu po mnoha stránkách podnětnou a přínosnou zaměřenou na problematiku vzdělávání. Úzce spojuje teoretickou reflexi s výzkumem a z tohoto hlediska do hloubky analyzuje konkrétní výuku ve vybraných vzdělávacích oborech. Podílelo se na ní dvanáct autorů pod vedením T. Janíka, který práci početného kolektivu vtiskl jednotný ráz a též sjednotil odborný jazyk. Publikace je hlavním výsledkem projektu GAČR 407/11/0262, který byl řešen v letech 2011–2013 a jehož dílčí závěry již byly publikovány v odborném tisku.

V úvodních kapitolách se podrobně osvětluje ústřední pojem pojednání, tj. kvalita ve vzdělávání. Kvalitou se rozumí označení určité vlastnosti nějakého jevu, ale protože kvalita je většinou výrazně vázána na smyslové poznání, je její specifikace závislá na poznávacím procesu pozorovatele. To ovšem znamená, že vymezení kvality na rozdíl od kvantity je velmi obtížné. V publikaci je problém kvality ústřední otázkou, proto se pojem kvality podrobně rozebírá, analyzuje se vztah kvality a kvantity, důsledně se sleduje závislost kvality a efektivity, kvalita se posuzuje z různých úhlů pohledu, takže čtenář je do problematiky dobře uveden.

Po metodologické stránce se řešení problematiky opírá o teorii modelování, přičemž se řešitelé opírají o vlastní originální model hloubkové kvality výuky. Kapitola o modelování kvality ve vzdělávání představuje základnu pro návazné metodologické přístupy zkoumání daného problému. Uvádí různé typy modelů kvality, jejich složky, podává přehled dosud vzniklých modelů, ovšem pro cíle vlastního výzkumu volí originální „model kvality v obsahově zaměřeném přístupu“. Podrobně jsou propracovány nástroje pro posuzování kvality výuky v matematice, v přírodovědných vyučovacích předmětech, ve výuce cizího jazyka a v tělesné výchově. Důraz se klade na metodu didaktické informační analýzy a na rozbor didaktické interakce. Zvláštní zřetel se věnuje komponentům a charakteristikám, které podmiňují kvalitu výuky, zejména organizaci a řízení třídy, zprostředkovávání cílů a obsahů, učebním úlohám,

učebnímu klimatu, práci s chybou apod. Ocenit je nutno jednak specifický výzkumný přístup k sledované problematice, jednak však zejména podnětnost závěrů z výzkumných nálezů. Vysoce aktuální je posouzení kvality výuky v kontextu kurikulární reformy a v obsahově zaměřeném přístupu.

Jako aktuální a přínosnou lze hodnotit kapitolu o rozvíjení kvality výuky prostřednictvím reflexivní praxe a hospitací. Zdůrazňuje se systémový přístup ke kvalitě výuky, učitel je chápán jako reflektivní praktik a výzkumník v pojetí Sokratova „zkoumatele“, což umožňuje vidět v nové perspektivě spojení teorie a praxe v edukačním procesu. Oprávněný důraz se klade na hospitace, které mají být rozvíjející a mají se stát spojnicí mezi obsahy (učivem) a cíli (kompetencemi). Významný zřetel se přisuzuje tzv. metodice AAA (anotace – analýza – alterace), která na bázi videostudií umožňuje výstižnou analýzu různých výukových situací.

Za zvlášť přínosnou a inspirující lze považovat 9. Kapitolu Didaktické kazuistiky: výukové situace a možnosti jejich změn k lepšímu výsledku. Přesvědčivě a názorně totiž spojují předchozí teoretické úvahy s pohledem do pedagogické praxe. Velmi účinně se v nich uplatňuje metodika AAA, a to zejména při rozbořech výukových situací a návrhu alterací. Rozbory se týkají výuky českého jazyka, angličtiny, matematiky, fyziky, biologie, zeměpisu, výtvarné výchovy a tělesné výchovy. Lze konstatovat, že výstižné analýzy a komentáře vybraných úseků reálné výuky završují étos provedených výzkumů a teoretických analýz a propojují je s reálnou praxí v duchu výzkumného záměru „kvalita (ve) vzdělávání“. Tím posuzovaný spis může inspirovat nejen pedagogické, oborové a jiné teoretiky, ale též reflektující praktiky a kandidáty učitelství, poněvadž ukazuje cestu, jak účinně propojovat teorii s praxí. Je též záhodno vyzvednout, že v závěru publikace je zařazen Glossář klíčových pojmů výkladu. Podává stručnou strukturu klíčových pojmů, které vymezují konceptuální rámec výkladu, a tím vlastně představují základní architekturu pojetí zpracované problematiky. Zdůrazňuje se, že cílem glossáře není suplovat přehled a výklad použitých termínů, ale podat věcnou logiku řešení problému kvality ve vzdělávání v pojetí autorů publikace.

Závěrečná kapitola je pokusem o zobecnění jednotlivých kazuistik a o zhodnocení reformní koncepce. Je zdařilou snahou postihnout opěrné body učitelova myšlení a rozhodování při práci s obsahem ve výuce, zachytit myšlenkové zázemí, z něhož se odvíjí pojetí kvality. Užitečný je přehled metodologických postupů při zkoumání a zlepšování výuky, neboť tím umožňuje každé-

mu zájemci podílet se na zvyšování její kvality. Posuzovaná publikace se tím stává nejen teoretickým rozbohem kvality výuky, ale též výzkumně ověřenou příručkou pro učitele a adepty učitelství na fakultách, neboť zdůvodněně a podrobně ukazuje, jak je možno spojovat teoretickou reflexi s výchovně-vzdělávací praxí.

Na závěr stručného seznámení s obsahem publikace je třeba též vyzvednout její grafickou podobu. Vyniká přehledným uspořádáním, čemuž napomáhá podrobný obsah a pečlivě sestavené rejstříky. Organickou součástí jsou obrázky, schémata a tabulky, pro rychlou orientaci v textu slouží heslovité vyjádření hlavních myšlenek na okraji stránek, podrobnější výklad některých pojmů je uveden pod čarou. Rozhled autorů po odborné literatuře dosvědčuje též 375 literárních pramenů, převážně anglických a německých, na něž autoři odkazují. Kniha je prvním svazkem nové ediční řady vydavatelství Masarykovy univerzity „Syntézy výzkumu vzdělávání.“ Celkově lze publikaci přivítat, poněvadž je po všech stránkách zdařilá, tj. novátorská, odborně fundovaná a graficky přitažlivá. Je třeba si jen přát, aby se dostala do rukou adresátů a přispěla k tomu, aby se učitelé stali reflektujícími praktiky a vzdělávací proces dosahoval stále vyšší kvality.

*Josef Maňák*  
*emeritní profesor Masarykovy univerzity*

### **Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy.***

Praha: Grada.

V informačním materiálu k přípravě *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020* (MŠMT, 2013) jsou vymezeny čtyři směry intervence: Jedním z nich je *Podpora učitele a učení*. Při bližším pohledu zjistíme, že Strategie nastiňuje tuto podporu odpovídajícím způsobem; od vytvoření standardu a kariérního systému ke zlepšení počáteční profesní přípravy a také k metodické podpoře učitelů v edukační realitě.

S jistým zadostiučiněním lze konstatovat, že toto téma rozhodně nezůstává v české odborné pedagogické komunitě na okraji zájmů. Lze čerpat z překladů zahraničních publikací (Korthagen et al., 2011; Kyriacou, 2012),

ale jistě se nám vybaví i čeští odborníci, kteří se učitelem a kvalitou jeho působení zabývali (Průcha, 2002; Vašutová, 2007; Dytrtová & Krhutová, 2009; Pavelková & Hrabal, 2010). V roce 2013 se k našim autorům připojuje také Zora Syslová, jejíž publikace je významná především tím, že směřuje k učitelkám mateřských škol (dále MŠ).

Zora Syslová čerpá ze svých obsáhlých zkušeností, které získala jako učitelka a ředitelka MŠ, jako lektorka DVPP a v řadě dalších funkcí v oblasti předškolního vzdělávání. V současné době působí na vysoké škole, vyslovuje se k aktuálním otázkám předškolního vzdělávání, odborně publikuje.

Kniha *Profesní kompetence učitele mateřské školy* je členěna do čtyř hlavních kapitol, přílohy jsou v poměrně objemném rozsahu 38 stran, ale vzhledem k tématu a cílům publikace je obsah i rozsah příloh relevantní. Čtenář ocení seznam zkratk v počátku knihy a v závěru věcný rejstřík.

V první kapitole *Kvalitní učitel a kvalitní škola* je velmi stručně osvětlen pojem kvality; jeho vymezení je opřeno spíše o oblast ekonomickou a podnikovou, ale tento autorčin přístup odpovídá současnému trendu společenského myšlení. Kapitola se týká školství jako celku (tedy i MŠ). Čtenář je seznámen s přehledem legislativních dokumentů i odborných vyjádření a doporučení – od koncepčního dokumentu MŠMT 1994 *Kvalita a odpovědnost* po poslední zprávu OECD z roku 2012. Kapitola poskytuje čtenáři určitý soubor argumentů pro důležité východisko celé knihy, že kvalitní vzdělávání zprostředkovává kvalitní učitel.

Druhá kapitola *Proměna role učitele* se již obsahově týká převážně učitelů v MŠ. Jsou připomenuty pro obor důležité mezníky od poloviny 19. stol. do současnosti, včetně významného přelomu spojeného se společenskou změnou ke konci 20. století. Následuje popis přípravného vzdělávání učitelů – v našich podmínkách velmi pestrého. Po dílčím náhledu na situaci v zahraničí je představeno studium na středních, vyšších odborných a vysokých školách. Posledně jmenovaným se věnuje autorka nejvíce; koneckonců sama v současné době na pedagogické fakultě působí a z textu zřetelně vyznívá, že vysokoškolskou přípravu preferuje.

V této části došlo k drobným nedopatřením. Na s. 17 čteme „... sedmdesátá až osmdesátá léta 19. stol.“, ale správně má být uvedeno století dvacáté. Dále si zde dovoluji doplnit výčet míst, kde jsou vyšší odborné školy (s. 26). Kromě uvedené Litomyšle, Berouna (resp. Svatého Jána u Berouna) je vyšší odborná

škola také v Praze 6. Naopak v Kroměříži VOŠ nabízí sociální pedagogiku, nikoliv předškolní.

V dalších částech druhé kapitoly se autorka zabývá profesními kompetencemi učitele MŠ a uvádí příklady modelů těchto kompetencí. Neopomíná stručně uvést dva hlavní teoretické přístupy k vymezení kompetencí – behavioristický a konstruktivistický/holistický.

V podkapitole *Standardy kvality učitele* po ukázkách zahraničních standardů autorka připomíná projekt *Podpora práce učitelů*, realizovaný v letech 2000–2001, jehož významným výstupem byl Vašutovův koncept profesních kompetencí učitele, definovaný pro všechny kategorie pedagogů, tj. i pro učitele MŠ. Proces tvorby standardu pak pokračoval až v druhé polovině desetiletí prací expertní skupiny MŠMT (v této fázi byla iniciována široká diskuse) a dále v rámci projektu *Cesta ke kvalitě*. Tato část publikace souvisí přímo s přílohou č. 5, kde je publikován *Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality profese učitele*, jak byl zveřejněn v roce 2010 v Učitelských novinách. Autorka uzavírá kapitolu suchým, ale bohužel realistickým konstatováním, že „učitelé a ředitelé mateřských škol jsou tak postaveni před nelehký úkol definovat si kvalitu sami“ (s. 44).

Na otázku *Jak rozvíjet profesní kompetence* odpovídá kapitola třetí. Na začátku je vymezen pojem sebereflexe, což je poměrně složitý fenomén. Autorka se snaží nezjednodušovat, přesto či právě proto je zde patrná snaha na malém prostoru sdělit mnoho. Vzhledem k určité hutnosti a velké frekvenci odborných pojmů je tato část textu náročnější. Těžištěm kapitoly je však pojednání o metodách a nástrojích, které jsou využitelné a vhodné pro hodnocení kvality učitele, pro sebehodnocení a pro rozvoj kvality učitelovy práce. Výčet je obsáhlý a úplný. Postupně jsou uvedeny a přehledně popsány seberefektivní deníky, portfolio, metoda videotréninku, standard vytvořený v rámci společenství *Step by step* (viz *Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA*), hospitace, hodnotící rozhovory, mentoring. Novinku mezi nástroji představuje *Rámec profesních kvalit učitele MŠ*. Syslová jej vytvořila modifikací autoevaluačního dotazníku, který patří k výstupům projektu *Cesta ke kvalitě* a je určen učitelům základních škol.

První tři kapitoly publikace mají přehledový a informativní charakter, v některých místech autorka opodstatněně přesahuje oblast předškolního vzdělávání a otevírá svůj pohled k širšímu kontextu (viz první kapitola, proces tvorby standardů atp.). Poslední čtvrtá kapitola, kterou považuji za nejín-

spirativnější část publikace, se ale bezprostředně dotýká edukační reality v MŠ. V počátku kapitoly jsou zmíněny výsledky několika výzkumných šetření (Šmelové, Burkovičové, Svobodové), které vypovídají, jaká je situace v oblasti hodnocení a rozvoje kvality pedagogické práce v MŠ. Z perspektivy téměř všech modelů profesních kompetencí je zajímavé, že učitelky údajně neuvádějí jako profesní činnosti projektování, sebereflexi, reflexi, evaluaci. Je třeba brát v úvahu i další aspekty, které profesionální působení ovlivňují, např. učitelé v MŠ nemají zcela ujasněnou potřebnou terminologii, ve třídách je nadměrný počet dětí. Co se týče kvality pedagogické práce, ředitelky ji hodnotí často bez jasně stanovených kritérií, v prostředí mateřských škol se málo využívají sebereflektivní nástroje. Pozornost bývá zaměřována jednostranně na komunikační dovednosti učitelky. Využití zjištěných skutečností k dalšímu rozvoji bývá jen deklarované.

V určitém protikladu ke zmíněným výsledkům představuje Syslová v další části publikace konkrétní případy tří škol, které dokazují, že lze zvolit vhodný způsob a v partnerském ovzduší evaluovat kvalitu pedagogické práce, tedy i úroveň kompetencí učitelek.

Jako první je popsáno pilotování nástroje *Rámeček profesních kvalit učitele mateřské školy*, data pro publikovanou zprávu byla získána metodou ohniskové skupiny, které se zúčastnilo pět učitelek a ředitelka. Pilotování nástroje je jakousi ministudií, jak může vypadat implementace standardu kvality pedagogické práce, pokud by tento koncept přicházel zvnějšku. Zpráva je strukturována dle témat, která se v interakci se skupinou objevila. Jednalo se o rozsah a srozumitelnost nástroje a jeho přínos pro sebehodnocení a hodnocení. Za hlavní aktivum tohoto konkrétního využití nástroje považuje Syslová navození a nasměrování dialogu mezi ředitelkou a učitelkami. (Ředitelka vedla s každou pracovnící na vybrané ukazatele hodnotící rozhovor.)

Další dvě studie se týkají škol, které mají již mnohaletou zkušenost se systematickým (sebe)hodnocením profesních kompetencí. Jedná se o propracované systémy. Jeden má svůj počátek již v roce 1994 a podnětem k jeho zavedení byla vlastní aktivita ředitelky. Ve druhém případě pomohlo pro zavedení hodnotících aktivit zapojení do projektu *Mateřská škola podporující zdraví*. Po podrobném popisu uvedených třech hodnocení a možností profesního rozvoje bych přivítala ve shrnutí jejich rekapitulaci, kvalitativní zhodnocení či vzájemnou komparaci. Každopádně případové studie názorně prokazují, že si autonomní profesionálkové s určitou pomocí a inspirací poradí s obtížným

úkolem definovat a reflektovat kvalitu pedagogické práce. Souhlasím s autorkou, že zásadní vliv na profesní rozvoj učitelů má vedení školy (s. 101).

Syslová přehledně seznamuje čtenáře s různými koncepty profesních kompetencí předškolního pedagoga, včetně profilů absolventů středních i vybraných vysokých škol. V knize je také zachycena nedávná, bohužel zatím neukončená historie tvorby našeho *Standardu kvality profese učitele*. Obsahově je kniha přínosná pro počáteční profesní přípravu učitelů MŠ – slouží jako jeden z aktuálních a kvalitních odborných zdrojů. Zprostředkovává studentům v přehledné a srozumitelné formě velkou sumu odborných poznatků týkajících se nejen oblasti profesních kompetencí. Všechny publikované (sebe)hodnotící nástroje a metody mohou být vzdělavateli budoucích učitelů využity také ve studijních pedagogických praxích. Kniha ale může také velmi podpořit pedagogy v edukační realitě. Ti budou k textu pravděpodobně přistupovat na základě svých praktických zkušeností, ocení hlubší vhled do své profese, ale hlavně inspiraci a konkrétní nástroje k procesu sebehodnocení a hodnocení v mateřské škole. Můžeme na závěr konstatovat, že Syslová je názorově v souladu s částí připravované *Strategie vzdělávací politiky*, o níž byla zmínka v úvodu tohoto textu. Recenzovaná publikace se vyslovuje ke standardu učitelovy práce, je užitečná pro počáteční profesní přípravu předškolních pedagogů i pro metodickou podporu učitelů v mateřských školách.

Pavla Sovová

Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky

## Literatura

- Dytrtová R., & Krhutová M. (2009). *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada
- Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií. Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Kyriacou, Ch. (2012). *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2002). *Učitel – současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Vašutová, J. (2007). *Být učitelem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta.
- Informační materiál k přípravě Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* (2013). Praha: MŠMT. Dostupný z <http://www.vzdelavani2020.cz/>

## **Lojová, G., & Vlčková, K. (2011). *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků.***

Praha: Portál.

Monografie *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků* vznikla jako společné dílo G. Lojové a K. Vlčkové. Publikace je určena nejen odborníkům v oblasti vyučování cizím jazykům, ale i těm učitelům, kteří neustále inovují svou výuku cizího jazyka. Publikace si klade za cíl komplexně informovat odbornou veřejnost o stylech a strategiích učení cizímu jazyku, ale také přispět k zefektivnění didaktiky cizího jazyka. Nutno podotknout, že publikace zaceluje mezeru na knižním trhu, která je patrná na poli lingvodidaktiky.

Práce je rozdělena na dvě části. První část je věnována stylům učení (G. Lojová) a ty jsou popsány z pohledu vývoje jejich vědeckého zkoumání, jsou např. blíže charakterizovány a klasifikovány. Ve druhé části čtenář proniká do podstaty strategií učení, dovídá se např. o způsobech jejich diagnostikování nebo pedagogické aplikaci.

Autorka první části publikace G. Lojová z Katedry anglického jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Komenského v Bratislavě připravila ucelený pohled na styly učení. V první kapitole uvádí čtenáře do pedagogické psychologie a popisuje historii výzkumu stylů učení. Ve druhé kapitole je specifikována terminologie, autorka se neopomíná zamýšlet i nad souvislostí pojmů styl učení a kognitivní styl. Autorka upřednostňuje nadřazený vztah kognitivního stylu vůči učebnímu. To však nemusí být jednoznačný pohled, v literatuře (viz Mareš, 1998) se poukazuje i na rovnocenné postavení kognitivního stylu a stylu učení. Mareš (1998) dále poukazuje na možnost vnímání vztahu stylu učení jako hierarchicky nadřazeného nad stylem kognitivním.

V další kapitole se autorka věnuje charakteristice stylů učení. Informuje o relativní stabilitě stylů, a tedy o jejich obtížné měnitelnosti, dále o tom, že představují individuální projev každého člověka, nebo o jejich vědomých nebo nevědomých tendencích. I přes jejich relativní stálost je možné styly učení ovlivňovat. Změny ve stylu učení mohou být zapříčiněny individuálními vrozenými dispozicemi, působením vnitřním (př. motivace) nebo vnějším, kam lze řadit pedagogické podmínky (např. výuka, učivo, osobnost učitele).

Praktičtější se jeví pro čtenáře učitele kapitola čtvrtá, která se věnuje diagnostikování stylů učení. Autorka zde diagnostické metody rozděluje na přímé a nepřímé a uvádí ukázky z dotazníků zjišťujících styly učení žáků, které



mohou učitelé pomoci v jejich diagnostikování. Poté, co jsou učitelé v knize nabídnuty možnosti diagnostikování učebních stylů, v následujících kapitolách jsou uvedeny jejich klasifikace. I přes šíři možností a přístupů, které tato problematika nabízí, autorka rozděluje styly učení podle percepčních preferencí, kam řadíme vizuální, auditivní a kinestetický typ žáka, a na závislost a nezávislost na poli, čímž se rozumí individuální způsob, jak jedinec okolí vnímá, organizuje a zpracovává. Autorka dále upřesňuje, že jedinec s preferenčním stylem učení závislým na poli vnímá učební úlohu komplexně, kdežto pokud jedinec upřednostňuje styl učení nezávislý na poli, soustředí se více na určitý detail.

Publikace obsahuje popisy také dalších často dichotomických klasifikací stylů učení, jakými jsou např.: impulsivnost–reflexivita nebo dominance pravé–levé mozkové hemisféry v návaznosti na učení se cizímu jazyku. Poslední kapitola autorky G. Lojové je věnována pedagogickým aplikacím, z nichž je zřejmá nutnost respektování stylů učení učitelem a výběr vhodných forem a metod výuky, vedení žáka k uvědomování si vlastního stylu učení a zharmonizování individuálních žákovských stylů učení a práce učitele. V závěru autorka upozorňuje na skutečnost, že neexistuje lepší nebo horší styl učení, každý se učí individuálně a je vhodné, aby s učebními možnostmi žáků učitel počítal. Předložené poznatky o učebních stylech posouvají didaktiku cizího jazyka zas o kousek dál.

Druhá část publikace, jejíž autorkou je Kateřina Vlčková z Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, poskytuje čtenáři informace o strategiích učení cizímu jazyku. Autorka v první kapitole nastiňuje historii výzkumů strategií učení cizímu jazyku. Rozvoj konceptu strategií učení zasazuje do kognitivní psychologie. Tento historický přehled koncipuje podle desetiletí a podrobněji se věnuje dobovým preferencím výzkumu strategií. V kapitole zaměřené na definování terminologie K. Vlčková popisuje strategie učení obecněji. Věnuje se strategiím učení se cizímu jazyku, také kognitivním a metakognitivním strategiím učení a neopomíná připomenout jejich souvislosti s kognitivním stylem a stylem učení, nicméně vzájemný vztah těchto dvou stylů a strategií učení blíže nespecifikuje.

Následující kapitola (kap. 3) popisuje charakteristiky strategií učení, které jsou na rozdíl od stylu učení více vědomé a jejich základním rysem je míra plánování a monitorování jejich používání při učení. Strategie jsou také považovány za snadněji ovlivnitelné (ve srovnání se styly učení), a tím měnitelné. Dále autorka uvádí, že je možno na strategie učení nahlížet z hlediska

míry jejich seskupení, pak hovoří o řetězcích nebo shlucích strategií učení. Klademe si otázku, jestli je terminologicky vhodné uvažovat o míře zřetězování nebo shlukování strategií, zdali by nebylo přesnější na ně nahlížet jako na typy nebo druhy řetězců a shluků. Strategie učení podporují učení přímo nebo nepřímo a jsou vázány na autoregulované a autonomní učení. I tyto poznatky jsou zde blíže vysvětleny. K. Vlčková se věnuje také faktorům, které preference strategií učení ovlivňují (pohlaví, styl učení, postoje, motivace, socio-kulturní příslušnost nebo vliv mateřského jazyka na učení se jazyku cizímu). V kapitole nazvané *Diagnostikování strategií učení* se autorka vyjadřuje k přímým i nepřímým metodám a naznačuje možnosti zjišťování strategií pomocí dotazníků. Po tematice diagnostikování strategií jsou v knize nastíněny jejich klasifikace a dělení. K. Vlčková blíže popisuje strategie přímé a nepřímé, strategie dělené podle cíle (vybavování, opakování a procvičování, komunikační aj.) nebo dle řečových dovedností a prostředků (strategie poslechu, čtení, psaní, mluvení aj.) a podle jejich funkce v procesu zpracování informací (strategie kognitivní, metakognitivní, socio-afektivní). Speciálně se autorka věnuje klasifikaci strategií učení R. L. Oxfordové, jejíž dělení a specifikování strategií učení cizímu jazyku patří mezi komplexní. V poslední kapitole věnované pedagogické aplikaci je možné se dočíst o přímé podpoře strategií učení učitelem a o tom, jak je možné „vyučovat“ strategie učení přímo ve výuce. Autorka nabízí jeden z modelů výuky cizích jazyků, a to model R. L. Oxfordové.

Publikace patří mezi komplexně pojaté lingvodidaktické práce, obsahuje jak teoretické informace, tak praktické návody do výuky. Spojením obou složek tvoří monografie hodnotný text. Publikace je doplněna v úvodu každé části o motivační otázky k zamyšlení a v průběhu čtení jsou čtenáři poskytovány příklady pro dokreslení sdělení ke stylům i strategiím učení. Autorky publikaci vytvořily tak, aby mohla být účelně použita i k rozšíření učitelových praktických lingvodidaktických znalostí. Publikace je přístupná širšímu čtenářstvu pedagogů, kteří by pomocí osvětlení stylů učení a strategií učení cizímu jazyku mohli ovlivnit didaktiku cizích jazyků v praxi, a zvýšit tak znalostní a dovednostní potenciál svých žáků.

*Jana Chlápková*  
*Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního*  
*vzdělávání*

## Literatura

Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.