

Pohled na současný stav problematiky rozvoje autonomie žáka u nás a v zahraničí

Adam Zeisek

1 Úvod

Tato práce se zabývá problematikou autonomie žáka v cizojazyčné výuce se zaměřením na základní školy (ZŠ) a možnosti rozvíjet autonomii právě v cizojazyčné výuce. Nejdříve představuje všeobecně uznávanou definici autonomie žáka v cizojazyčné výuce a popisuje složky klíčového konceptu, o který se tato definice opírá, tedy konceptu kontroly a jeho aspektů. Ve třetí kapitole popisují šest oblastí, které jsou používány k rozvoji autonomie a prostředí, ve kterém se tento proces odehrává. Dále poukazují, jak se na tyto dílčí oblasti dívají další autoři, kteří se danou problematikou zabývali či zabývají. Následující kapitola je pak věnována vlivu reformní pedagogiky na problematiku autonomie žáka v cizojazyčném vzdělávání a vznik novodobého pojetí této problematiky. Pátá kapitola je věnována přínosu psychologie a teorií osvojování cizích jazyků v oblasti rozvoje autonomie žáka. Další kapitola stručně popisuje současný stav poznání a zkoumání této problematiky v České republice. Závěrečná kapitola je věnována popisu konkrétního výzkumného projektu, který se zaměřuje na zkoumání vlivu pedagogické intervence ve formě vytvoření tzv. autonomní třídy na rozvoj řečových dovedností žáků, jejich reflexi a sebehodnocení. Volba praktického příkladu na konci mého příspěvku vyplývá ze zaměření mé disertační práce, která se zabývá právě autonomií žáků na ZŠ.

Vzhledem k rozsahu a zaměření práce si nekladu za cíl se jednotlivými oblastmi zabývat do velkých podrobností, ale spíše čtenáře seznámit s problematikou autonomie žáka v cizojazyčné výuce, představit některé klíčové koncepty a poskytnout praktický příklad aplikace tohoto teoretického základu. V dalším textu budu většinou pro zkrácení používat pojem autonomie žáka s tím, že budu mít na mysli konkrétně autonomii žáka v cizojazyčném vzdělávání.

2 Autonomie žáka

V odborné literatuře je možné nalézt mnoho definicí autonomie žáka, které sice nejsou zcela identické, ale shodují se v základních bodech. Všechny nejčastější definice jsou ve shodě s tou, kterou navrhuje Benson (2011: 58) a jejíž znění je: „schopnost převzít kontrolu nad svým vlastním učením“. Tato definice je velmi široká, protože při popisu autonomie a snaze ji

definovat by bylo snadné zabřednout do přílišných detailů, což potvrzuje i Little (1990:7) svým poukazem na to, že autonomie má mnoho složek.

Benson (2011: 92-118) dále popisuje tři dimenze kontroly nad učením, která je podle výše uvedené definice klíčovou složkou autonomie žáka v jazykovém vzdělávání. Jedná se o následující tři dimenze: 1) organizaci učení, 2) kognitivní procesy a 3) obsah učení. Jak bude vyplývat z následujícího textu, tyto aspekty se do jisté míry překrývají a v určitých situacích je obtížné je přesně rozlišit a kategorizovat.

Organizace učení v jeho pojetí zahrnuje schopnost dlouhodobě plánovat své učení a převzít za ně zodpovědnost, což se mimo jiné projevuje vhodnou volbou efektivních učebních strategií. Kontrola kognitivních procesů pak zahrnuje zejména psychologické aspekty učení. V této oblasti je klíčová reflexe nad vlastním učením a metakognitivní znalosti, které pomáhají tento proces vyhodnotit. Poslední ze tří zmiňovaných dimenzí je kontrola nad obsahem učení. Je logické, že, aby žáci mohli rozvíjet svoji autonomii, musí mít alespoň jistou míru kontroly ne jenom nad tím, jak a kdy se učí, ale také, co se učí. Tento přístup je v souladu s konstruktivistickými teoriemi učení, které zmiňuji v páté kapitole. Následující kapitola je věnována přístupům k rozvoji autonomie žáka v cizojazyčném vzdělávání.

3 Přístupy k rozvoji autonomie

Další možností, jak popsat rozvoj autonomie žáka, je podle prostředků, které tomuto procesu mají napomoci nebo v jakém prostředí se tento proces má odehrávat. Tento přístup k popisu rozvoje autonomie se mi zdá přínosný, protože umožňuje zaměřit se na konkrétní aspekty, které jsou v daném kontextu klíčové. Benson (2011: 125-126) rozlišuje šest širokých kategorií, do kterých třídí postupy vedoucí k rozvoji autonomie žáka¹. Jedná se o následující kategorie: 1) učební zdroje, 2) technologii, 3) žáka, 4) učení ve třídě, 5) kurikulum a 6) učitele. Z hlediska této práce nejsou první dva přístupy relevantní, protože se nezaměřují na možnosti rozvíjet žákovu autonomii přímo při výuce. Přístupy, které se zaměřují na žáka, se zejména zaobírají rozvojem žákovy schopnosti se autonomně učit (např.: tréninkem zaměřeným na používání učebních strategií). Snahou přístupů zaměřených na práci ve třídě je vytvořit pro žáky prostředí, které by jim pomáhalo převzít kontrolu nad procesem svého učení. Touto cestou se ve své praxi vydala například Damová (Dam 1995), která zároveň poukazuje na to, že učitel se nezříká své zodpovědnosti za výuku. Přístupy založené na kurikulu nejsou příliš relevantní v českém

¹Podrobný rozbor viz kapitoly 7-13 Benson (2011).

školním prostředí, protože výuka na ZŠ je vázána kurikulárními dokumenty (*Rámcový vzdělávací plán pro základní vzdělávání* a *Školní vzdělávací plán* dané školy).

Snahy o rozvoj autonomie zaměřené na žáka často usilují o rozvoj učebních strategií, které popisuje například Oxfordová (1990), či rozvoj reflexe (Oxbrow 2011). Touto problematikou se zabývají i didaktické příručky pro učitele, např. Scrivener (2011: 97-98), který poukazuje na to, že učitel by měl žáky i učit, jak se efektivně učit. Jak argumentuje Wendenová (1991: 15), která se ve své práci zaměřuje na zkoumání vlivu učebních strategií na rozvoj autonomie žáka, žák musí vědět, jak se dobře učit, aby dosahoval při svém učení dobrých výsledků.

Candy (1991: 9) zmiňuje důležitost toho, aby se žáci spolupodíleli na průběhu výuky tím, že se budou podílet na volbě učebních aktivit. Sinclairová (2011: 97-98) navrhuje škálu, která popisuje výuku na kontinuu od výuky zcela vedené vyučujícím přes usměrňovanou vyučujícím na základě rozhodnutí žáků, po výuku, kterou plně vedou žáci. Tohoto rozdělení kontroly lze dosáhnout například i větším zapojením skupinové práce, která dává žákům větší možnosti rozhodovat, jak přesně uskutečnit který úkol. Další přístupy se zaměřují například na rozvoj sebehodnocení, kterým se do hloubky zabývá Oscarson (1997) a jehož příklady nalezneme i v Littlové, Damové a Legenhausenovi (2017).

4 Stručná historie konceptu autonomie žáka v jazykovém vzdělávání

Problematika autonomie žáka, jak ji známe dnes, byla silně ovlivněna reformní pedagogikou první poloviny dvacátého století a má s ní jisté společné prvky, a také se opírá o podobná filosofická východiska. V následujícím odstavci představím několik vybraných osobností a stručně popíši jejich příspěvek k problematice autonomie žáka v dnešní podobě.

Dewey (1966) přispívá ke konceptu autonomie žáka v jazykovém vzdělávání hlavně svým důrazem na propojení dění ve třídě s životem žáka mimo čtyři zdi učebny. Dále se zaměřoval na řešení praktických problémů. Kilpatrick (1921) popsal projektovou metodu, která je v praxi využívána při snahách rozvíjet autonomii žáků, protože umožňuje sociální interakci a jistou míru svobody, co se týče konkrétní organizace práce na projektu. Freinet (1971) přispívá svým důrazem na žáka a jeho spolupodílením se na formování obsahu výuky.

V novodobé podobě je za klíčovou pro rozvoj autonomie žáka v jazykovém vzdělávání považována zpráva pro Evropskou radu pro jazyky, kterou sepsal Holec (1981). Zde ji zmiňují kvůli jejímu historickému významu. I když z hlediska této práce není příliš relevantní, jelikož

se zabývá sebevzděláváním dospělých. Hlavní nedostatek této zprávy z hlediska mé práce tkví v tom, že opomíjí společenský aspekt učení, který je nezbytně přítomen, pokud se jedná o učení ve třídě. Holecovo pojetí pak mělo vliv zejména na rozvoj jazykových učebních center při různých univerzitách, které měly za cíl poskytnout studentům možnost se samostatně vzdělávat v oblasti cizích jazyků.

5 Vliv dalších vědních disciplín na koncept autonomie

V první části této kapitoly představím několik psychologických teorií a jejich přínos pro autonomii žáka. Všechny zde popsané teorie jsou konstruktivistické, protože žák je pojímán jako spolutvůrce svého učení, nikoliv pouze jeho pasivní příjemce. Druhá část kapitoly bude věnována teoriím osvojování cizího jazyka relevantním pro autonomii žáka.

Kelly (1963) vytvořil teorii osobního konstruktů, která v podstatě říká, že člověk neustále vyhodnocuje dění kolem sebe v závislosti na vnitřních konstruktech, jež si vytvořil, a zároveň ony konstrukty reviduje a přizpůsobuje je novým prožitkům a situacím. Systémy konstruktů mají jisté společné prvky, ale každý osobní systém je jedinečný, protože záleží, jak daný jedinec vyhodnocuje okolnosti a jak se přizpůsobí dění. Toto lze aplikovat na žákův přístup k učení se, jeho očekávání a jejich vliv na proces učení se. Osobní konstrukty žáka mají zásadní vliv na jeho schopnost autonomně se učit. Také nelze zanedbat konstrukty, které do výuky přináší učitel.

Weiner a kol. (1971) přišli s atribuční teorií, která má podobné praktické přínosy jako Kellyho teorie osobního konstruktů. Její hlavní přínos spočívá v tom, že umožňuje pracovat s tím, čemu žák přičítá úspěch a neúspěch při učení – jestli se jedná o vnitřní nebo vnější vlivy a jestli jsou stálé nebo nestálé. Koncept atribuce je úzce spojen s problematikou motivace, kterou se tato práce dále nezabývá.

Zkušenostní učení je teorie, kterou rozvinul Kolb (1984). Tato teorie si za centrum učení bere bezprostřední zkušenost žáka, kterou je však dobré spojit s pozorováním a reflexí, na které pak navazují abstraktní pojetí a generalizace, které jsou dále uplatněny v praxi a aktivně ověřovány. Tento model podporuje učení se z bezprostředních zkušeností a jejich kritickou evaluaci a reflexi. Vzhledem k zaměření na bezprostřední zkušenosti je také relevantní pro žáky v tom smyslu, že se nevěnují pouhé abstrakci a teoretizování, ale vychází ze své živoucí zkušenosti, což navazuje na jednu ze základních složek autonomie žáka – co nejvíce propojit dění ve třídě a mimo ni.

Vygotskij (1978) přišel s pojmem zóna nejbližšího vývoje, jehož hlavní myšlenkou je, že žák se může ze stávajícího bodu dostat pomocí vhodné interakce s vyučujícím či zkušenějším vrstevníkem a jejich vedením. Jeho pojetí způsobu, kterým se konstruuji vědomosti, je tedy silně zaměřené na sociální interakci a spolupráci. Také zastával názor, že sebeřízení je funkcí, která je prováděna pomocí vnitřního monologu, tudíž ve své podstatě založené na jazyku, a v podstatě sociálního charakteru a související s reflexí. Když trochu rozšíříme Vygotského pojetí i na interakci mezi spolužáky, získáme silný argument ve prospěch skupinové práce a poskytování většího prostoru studentům pro co nejpřirozenější interakci v cílovém jazyce, což je opět v souladu s hlavními myšlenkami autonomie žáka.

V předchozích odstavcích jsem představil hlavní myšlenky čtyř konstruktivistických psychologů a relevanci jejich teorií pro problematiku autonomie žáka. Všechny podtrhují důležitost sociální interakce v procesu učení se cizímu jazyku. Zbytek této kapitoly je věnován teoriím osvojování cizího jazyka, které jsou relevantní pro autonomii žáka v cizojazyčné výuce.

Long (1996) představil aktualizovanou verzi svojí již dříve navržené interakční hypotézy. Vyjádřil svůj souhlas s Krashenem (1982) ohledně jeho hypotézy srozumitelného vstupu. Poukazoval však na to, že je důležité, aby byl vstup při jazykové interakci upraven tak, aby byl pro studenta srozumitelný, a představil několik postupů, jak toho docílit: kontrola porozumění, žádosti o ujasnění, a opakování či parafráze. Jeho hypotéza je pro rozvoj autonomie žáka zajímavá v tom, že ukazuje na důležitost sociální interakce, která je přiměřená znalosti žáka a jeho jazykové úrovni, poskytuje tak praktická vodítka, jak je možné ve třídě postupovat. Tyto návrhy jsou v naprosté shodě s tím, co prosazoval například Vygotskij. Role interakce je také důležitá v tom, že poskytuje žákům dobrou zpětnou vazbu, a když se správně využije, může pomoci rozvoji reflexe a sebehodnocení.

Swainová (1985) v jistém ohledu navazuje na Longa v tom, že poukazuje na důležitost srozumitelné jazykové interakce, a vymezuje se proti Krashenově hypotéze poukazem na to, že se často vyskytuje velká propast mezi receptivními a produkčními dovednostmi. Přichází proto se svou teorií srozumitelného výstupu, v níž poukazuje na nutnost, aby studenti měli možnost více komunikovat. Definuje tři funkce srozumitelného výstupu: povšimnutí, testování hypotéz a metalingvistickou – zde je možné vidět souvislost např. s Kolbovým (1984) učebním cyklem. Netvrdí však, že by srozumitelný výstup byl jedinou veličinou zodpovědnou za úspěšné osvojení cizího jazyka.

Ve své novější práci se Swainová (2000) přiklání k sociokulturní teorii a poukazuje na svůj výzkum, jehož výsledky ukazují, že žáci se spolupodílí na konstrukci znalosti studované cizí řeči, což je v souladu se závěry, ke kterým již předtím dospěl Vygotskij (1978), jehož myšlenky už jsem zmínil výše. Její závěry také ukazují na to, že takovýto dialog může zároveň být společenskou aktivitou a příležitostí k učení, tudíž znalost se formuje skrze sociální interakci, což je i závěr, který ve své podstatě potvrzují i výše uvedení psychologové.

6 Přehled situace v oblasti rozvoje autonomie v ČR

V této kapitole představím, v jakých oblastech byla věnována autonomii žáka v cizojazyčném vzdělávání pozornost teoretická i výzkumná. V České republice se zatím tématu autonomie žáka v cizojazyčném vzdělávání věnovala spíše teoretická pozornost (např.: Mareš, Man a Prokešová, 1996; Janíková, 2003 a 2006), zejména pokud jde o základní školy, i přesto, že je autonomie zakotvena i v *Rámcovém vzdělávacím plánu*, i když není explicitně zmíněna, ale přímo vyplývá z klíčových kompetencí, zejména kompetence k učení. V poslední době se autonomii vysokoškolských studentů věnuje Lenka Zouhar Ludvíková (např.: 2015). Konkrétně se zaměřuje na reflexi studentů, motivaci a další aspekty, které souvisí s autonomním učením. Marie Chvátalová (2018) věnuje svoji disertační práci roli učitelových přesvědčení a tomu, jak tyto přesvědčení následně ovlivňují příležitosti, které poskytují svým žákům k rozvoji autonomie v hodinách anglického jazyka na druhém stupni ZŠ.

7 Praktický příklad – Projekt LAALE

Projekt LAALE (Language Acquisition in an Autonomous Environment, neboli ‚Osvojování jazyka v autonomním prostředí‘), který podrobně popisují Little, Damová a Legenhausen (2017) v páté kapitole své knihy, se uskutečnil v letech 1992-1996 na jedné základní škole v Dánsku. Tento projekt se zaměřil na jednu heterogenní skupinu 21 žáků, z toho 10 dívek a 11 chlapců, kteří chodili na nevyběrovou základní školu a angličtinu se začali učit v pátém ročníku (tedy ve věku 11 let). Tento projekt realizovala Leni Damová, která danou třídu přímo učila spolu s Lienhardem Legenhausenem. V tomto čtyřletém období provedli několik výzkumných šetření. Při některých z nich porovnávali tuto skupinu žáků se skupinou žáků výběrového německého gymnázia se srovnatelným počtem hodin anglického jazyka. Na tomto místě je nutno podotknout, že tento projekt vycházel z předcházející praxe Leni Damové a měl za cíl mimo jiné ověřit validitu jejího pedagogického přístupu, který už předtím delší dobu rozvíjela, a později pořádala i tréninkové kurzy pro učitele zaměřené na autonomní učení.

Little, Damová a Legenhausen (2017: 21-116) podrobně popisují klíčové aspekty autonomní třídy, kterou Damová učila. Konkrétně se jedná o čtyři hlavní aspekty: maximální využití cílového jazyka, interakce a spolupráce žáků (realizována především skrze skupinovou práci), kontrola žáků nad jejich vlastním učením a sebehodnocení. Žáci byli od začátku vedeni k reflexi nad svým učením, plánování a vyhodnocování svých aktivit. Zároveň pracovali s autentickými materiály a sami si vyráběli učební materiály, které pak byly k dispozici i jejich spolužákům. Dalším důležitým aspektem, který měl pomáhat žákům s plánováním jejich učení a jeho následným vyhodnocováním bylo to, že si žáci vedli učební deníky, kam zaznamenávali, co se naučili a učební aktivity spolu s jejich hodnocením.

Damová a Legenhausen provedli několik výzkumných šetření, která byla zaměřena na různé aspekty autonomní třídy. Jak autoři uvádí, části tohoto výzkumného projektu byly publikovány již dříve. Provedená výzkumná šetření se konkrétně zaměřovala na následující aspekty autonomní třídy: osvojování anglické slovní zásoby v počátečních fázích učení se tomuto jazyku, osvojování gramatiky cílového jazyka, osvojování pragmatické kompetence a reliabilitu žakovského sebehodnocení.

Výsledky jejich šetření dokládají, že žáci autonomní třídy si osvojili větší množství lexikálních jednotek v porovnání s německými gymnaziálními studenty, osvojená slovní zásoba také byla pestřejší a více reflektovala zájmy individuálních studentů. V oblasti osvojování anglické gramatiky na tom byly obě skupiny vcelku porovnatelně, i když studenti autonomní třídy vykazovali větší přirozenost v komunikaci. Výsledky šetření týkající se pragmatické kompetence obou skupin žáků jsou spíše ve prospěch autonomní třídy, což naznačuje, že autonomní prostředí svědčí rozvoji této kompetence, protože komunikace mezi žáky autonomní třídy se více podobá přirozené komunikaci. Poslední šetření se týkalo validity žakovského sebehodnocení. Aby tuto validitu ověřili, Damová s Legenhausenem porovnali žakovské sebehodnocení s hodnocením vyučujícího a nezávislého didaktického textu. Mezi jednotlivými výsledky byla velká shoda, která ukazuje na velkou validitu žakovského sebehodnocení.

8 Závěr

V této práci jsem představil široce uznávanou definici autonomie a zároveň se podrobněji věnoval jejímu klíčovému aspektu. Dále jsem představil některá teoretická a historická hlediska, která jsou důležitá pro tento koncept, a svoji práci jsem uzavřel představením praktického výzkumného projektu a jeho výsledků. Doufám, že ve čtenáři, který s touto

problematikou není blíže obeznámen, má práce vyvolala zájem dozvědět se více. Autonomie žáka v cizojazyčné výuce je široké téma, které se těší velké pozornosti odborné veřejnosti a zasloužila by si i větší zájem širší odborné veřejnosti v České republice.

Praktická aplikace tohoto konceptu je také důležitá, proto jsem představil konkrétní výzkumný projekt, který se zabývá hodnocením efektivity autonomního učení. Tento pedagogický přístup je výborným příkladem toho, jak v praxi uplatnit teoretická východiska. Věřím, že autonomie žáka je v dnešní době klíčovou oblastí, která odpovídá na potřeby doby a dnešních žáků a zároveň je možností, jak naplnit požadavky českých kurikulárních dokumentů.

Bibliografie

- 1 Benson, Phil (2011): *Teaching and researching autonomy*. Harlow: Longman.
- 2 Candy, Philip C. (1991): *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 3 Dam, Leni (1995): *Learner autonomy: From theory to classroom practice*. Dublin: Authentik.
- 4 Dewey, John (1966): *Democracy and Education and Introduction to the Philosophy of Education*. New York, NY: Free Press.
- 5 Freinet, Celestine (1971): *Naissance d'une pédagogie populaire*. Paris: Maspéro.
- 6 Holec, Henri (1981): *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- 7 Chválová, Marie (2018): *Příležitosti k rozvíjení autonomie v hodinách anglického jazyka na 2. stupni ZŠ a role přesvědčení učitelů vztahující se k žakově autonomii a jejímu rozvíjení*. Brno: Masarykova universita.
- 8 Janíková, Věra (2003): Autonomní učení, strategie učení a cizojazyčná výuka. – In: *Pedagogická orientace* 13/4, 89-102.
- 9 Janíková, Věra (Ed.) (2006): *Autonomie a cizojazyčná výuka: autonomie v teorii, edukacní praxi a lingvodidaktickém výzkumu: sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Brno: Masarykova univerzita.
- 10 Kelly, George (1963): *The psychology of personal constructs*. New York, NY: Norton.

- 11 Kilpatrick, William Heard (1921): *The Project Method*. New York, NY: Teachers College Press.
- 12 Kolb, David (1984): *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewoos Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- 13 Krashen, Stephen (1982): *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- 14 Long, Michael (1996): The role of the linguistic environment in second language acquisition. – In: Ritchie, William/Bhatia, Tej (Eds.). *Handbook of second language acquisition*. San Diego, USA: Academic Press, 413-468.
- 15 Little, David (1990): Autonomy in language learning. – In: Gathercole, Ian (Ed.): *Autonomy in language learning*. London, UK: CILT, 7-15.
- 16 Little, David/ Dam, Leni/Legenhausen, Lienhard (2017): *Language learner autonomy: Theory, practice and research*. Bristol: Multilingual Matters.
- 17 Mareš, Jiří/Man, František/Prokešová, Ludmila (1996): Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti. – In: *Pedagogika* 5, 5-17.
- 18 Oscarson, Mats (1997): Self-assessment of foreign and second language proficiency. – In: Clapham, Caroline/Corson, David (Eds.): *Language testing and assessment: Encyclopedia of language and education*. Dordrecht: Kluwer, 175-187.
- 19 Oxbrow, Gina (2011): Interactive reflection: Using dialogue journals for self-monitoring and self-assessment. – In: Everhard, Carol/Mynard, Jo /Smith, Richard (Eds.): *Autonomy in language learning: opening a can of worms*. Canterbury, UK: IATEFL, 19-21.
- 20 Oxford, Rebecca (1990): *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle Publishers.
- 21 Scrivener, Jim (2011): *Learning teaching: a guidebook for English language teachers*. Oxford: Macmillan Education.
- 22 Sinclair, Barbara (2011): Learner training– In: Everhard, Carol/Mynard, Jo /Smith, Richard (Eds.): *Autonomy in language learning: opening a can of worms*. Canterbury, UK: IATEFL, 91-98.
- 23 Smith, Richard/Vieira, Flávia (2009): Teacher education for learner autonomy: building a knowledge base. – In: *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3/3, 215-220.

- 24 Swain, Merrill (1985): Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. – In: Gass, Susan/Madden, Carolyn (Eds.): *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235-253
- 25 Swain, Merrill (2000): The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. – In: Lantolf, James (Ed). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 97–114.
- 26 Vygotskij, Lev Semjonovič (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Boston, MA: Harvard University Press.
- 27 Weiner, Bernard/Frieze, Irene/Kukla, Andy/ Reed, Linda/ Rest, Stanley/Rosenbaum, Robert (1971): Perceiving the causes of success and failure. – In: Jones, Edward/ Kanouse, David/Kelly, Harold/Nisbett, Richard/Valins, Stuart/Weiner, Bernard (Eds.): *Attribution: perceiving the causes of behavior*. New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 28 Wenden, Anita (1991): *Learner strategies for learner autonomy: planning and implementing learner training for language learners*. London: Prentice Hall International.
- 29 Zouhar Ludvíková, Lenka (2015): Autonomy – where is the limit? *The 10th Brno Conference of English, American and Canadian Studies*.