

**Univerzita Palackého v Olomouci**  
**Filozofická fakulta**  
Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie

# **ČINNOSTNÍ UČENÍ – UČENÍ SE UČENÍM**

**'LEARNING BY DOING' – 'LEARNING BY TEACHING'**

Magisterská diplomová práce

**Bc. Veronika Kubjátová**

Vedoucí magisterské diplomové práce: Mgr. Pavel Veselský, Ph.D.

Olomouc 2015

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 7. prosince 2015

.....

Děkuji vedoucímu magisterské diplomové práce Mgr. Pavlovi Veselskému Ph.D. za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

# Obsah

Úvod .....	6
<b>1 Na pomezí dvou disciplín - pedagogiky a andragogiky .....</b>	<b>8</b>
<b>2 Knowlesovo pojetí andragogiky .....</b>	<b>13</b>
<b>3 Modely zkušenostního učení .....</b>	<b>17</b>
3.1 Deweyho model zkušenostního učení.....	18
3.2 Lewinův model zkušenostního učení.....	20
3.3 Piagetův model učení a kognitivního rozvoje.....	21
3.4 Kolbův zkušenostní model učení .....	22
<b>4 Koncept <i>Learning by Doing</i> jako metoda vzdělávání dospělých .....</b>	<b>26</b>
<b>5 Koncept <i>Learning by Teaching</i> jako metoda vzdělávání dospělých .....</b>	<b>29</b>
5.1 Princip metody <i>Learning by Teaching</i> .....	29
5.2 Fáze metody <i>Learning by Teaching</i> .....	32
5.3 Postup zavedení metody <i>Learning by Teaching</i> .....	34
5.4 Přístupy k metodě <i>Learning by Teaching</i> .....	38
5.5 Výhody a nevýhody metody <i>Learning by Teaching</i> .....	41
5.6 Rešerše výzkumů k metodě <i>Learning by Teaching</i> .....	47
<b>6 Vzdělávací akce: příprava, realizace a evaluace dvou semestrálních kurzů, stojících na principech <i>Learning by Teaching</i> .....</b>	<b>52</b>

<b>7 Kvalitativní šetření <i>Metoda Learning by Teaching</i> pohledem studentů andragogiky</b> .....	<b>59</b>
7.1 Metodologie výzkumu .....	59
7.1.1 Výzkumný cíl a výzkumné otázky .....	59
7.1.2 Typ výzkumu a metoda získávání dat .....	60
7.1.3 Výběr zkoumaných případů neboli vzorkování .....	61
7.1.4 Organizace a realizace sběru dat .....	61
7.2 Analýza a interpretace získaných dat .....	62
7.3 Shrnutí a možnosti dalšího výzkumného šetření .....	70
<b>Závěr</b> .....	<b>73</b>
<b>Anotace</b> .....	<b>75</b>
<b>Seznam použité literatury</b> .....	<b>76</b>
<b>Seznam tabulek a grafů</b> .....	<b>81</b>
<b>Přílohy</b> .....	<b>82</b>

## Úvod

„Řekni mi a já zapomenu. Ukaž mi a já si zapamatuji. Nech mě zkusit si to a já pochopím.“  
(čínské přísloví)

Na této zdánlivě banální myšlence stojí koncept Činnostního učení a jeho modalita Učení se učením. Podle tohoto konceptu pochopíme mnohé, prostřednictvím zkušenosti si osvojíme určité znalosti, dovednosti a postoje. A právě tímto konceptem se zabývám ve své diplomové práci, jejímž cílem je představit *Learning by doing - Learning by Teaching* (Činnostní učení – Učení se učením) na základě komparace odborné literatury a zároveň v empirickém šetření zjistit, jak a jaké znalosti, dovednosti a postoje získávají učící se subjekty pomocí využití principu tohoto konceptu.

V teoretické části diplomové práce se zabývám podstatou konceptu *Learning by Doing – Learning by Teaching* jako metody vzdělávání dospělých a popisují její jednotlivé fáze, postup zavedení, možné přístupy, výhody a nevýhody využití této metody a rešerši výzkumů k dané metodě. Principy této metody, která původně vznikla v oblasti formálního vzdělávacího systému, tedy v jedné z oblastí pedagogiky, jsou využívány i v oblasti vzdělávání dospělých, tedy v jedné z oblastí andragogiky. Jak se proměňuje učící se subjekt a přístup k němu, tak se proměňuje využití této metody. Je tedy zřejmé, že tento přístup byl postupem času aplikován do oblastí, kterými se zabývají obě disciplíny (terciární vzdělávání), tak do oblasti, jež je jedním z předmětů zájmu andragogiky (vzdělávání dospělých). Tuto proměnu či možná spíš lépe kontinuitu od pedagogiky k andragogice se pokusím zachytit ve své práci. Důraz je však kladen na využití této metody paradigmatickým andragogiky, proto její pojetí vychází z teorie zkušenostního učení a stojí na principech sebeřízeného učení, tak jak jej formuloval významný teoretik vzdělávání dospělých Malcolm Shepherd Knowles.

V empirické části diplomové práce se pak zabývám přípravou, realizací a evaluací dvou semestrálních kurzů, které proběhly na Katedře sociologie, andragogiky a kulturní antropologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, jako konkrétním příkladem jednoho z možných přístupů k metodě a jejího praktického využití v terciárním vzdělávání. Dále popisuji kvalitativní šetření s názvem *Metoda Learning by Teaching z pohledu studentů andragogiky* s cílem zjistit jak a jaké znalosti, dovednosti a postoje si vysokoškolští studenti osvojují pomocí metody *Learning by Teaching*. Jedná se tedy o určitou reflexi zkušenosti získané během výše zmíněných kurzů.

## 1 Na pomezí dvou disciplín - pedagogiky a andragogiky

Současná společnost, ve které žijeme, se nachází v prostředí neustálých změn, s kterými se vyrovnáváme prostřednictvím vzdělávání. „Člověk, i dospělý, se vždy učil, protože musel reagovat jak na své biografické a vývojové změny, tak i na měnící se společenské situace. Největší nutnost učení vzniká vždy v období společenských změn a krizí“ (Beneš 2003, s. 19). Rychlé životní změny tedy zvládáme pomocí neustálého učení, nejde však pouze o získávání znalostí a kvalifikací, ale i životních kompetencí. Současnou společnost můžeme podle Druckera označit za společnost znalostní (*knowledge society*). „Znalosti jsou dnes jediným smysluplným zdrojem a jsou aplikovány na poznání“ (Drucker 1993, s. 44). Jedná se však o poznání vysoce specializované. „Poznání v dnešním slova smyslu se prověřuje činy. To, co dnes považujeme za poznání, jsou informace, prakticky účinné informace zaměřené na výsledky“ (Drucker 1993, s. 47). Z toho vyplývá, že výrazně narůstá uznání specializovaného vědění a jelikož se poznání projevuje činy, na důležitosti nabývají dovednosti. Zároveň však uvažujeme i tak, že čím specializovanější vzdělávání bude, tím rychleji může v prostředí neustálých změn zastarat a stát se zbytečným. „Naopak obecné schopnosti, dovednosti, respektive metadovednosti, budou přínosem: například metadovednost učit se novým dovednostem, připravenost zvládat změny a přijímat je jako výzvu a nikoliv ohrožení“ (MŠMT 2009, str. 22). V dnešní společnosti „roste zájem o vzdělávání, které se posouvá od toho zájmového a všeobecného ke vzdělávání zaměřeném na získávání profesních kvalifikací a kompetencí“ (Beneš 2003, s. 31). Můžeme tedy sledovat postupný směr vzdělávání k rozvoji obecných dovedností, tedy snaze učit se novému či být připraven zvládnout nově přicházející změny, a zároveň k rozvoji vysoce odborných kompetencí. Autoři analýzy naplnění cílů Bílé knihy reagují na rychle se měnící prostředí, když uvádějí, že strategické plánování a dlouhodobé vize koncepce vzdělávání jsou vytvářena pro společnost, která je tady a teď a neřeší však jak bude vypadat vzdělávání, kdy současní žáci a studenti budou opouštět formální vzdělávací systém a budou vstupovat do svého profesního života a budou případně využívat možnosti dalšího profesního vzdělávání (MŠMT 2009, s. 22).



Aby vzdělávání odpovídalo potřebám moderní společnosti a odvíjelo se od konceptu celoživotního učení, bude podle nich směřovat k rozvoji jazykového a environmentálního vzdělávání, k rozvoji klíčových kompetencí a důraz bude kladen na informační technologie.

Podle Legenhausena mezi nové cíle vzdělávacího procesu patří holistické učení, zaměření na učícího se (*learner centered approach*) a komunikativní přístup. Důležitější se stává kvalita než kvantita, upřednostňuje se rozvoj měkkých dovedností (flexibilita, kreativita, zodpovědnost, přesnost, nezávislost) a dovednost učit se učit, práce v týmu a komunikační dovednost (Legenhausen 2005, s. 6-7). Podle tohoto autora je právě koncept *Learning by Doing – Learning by Teaching* (činnostní učení – učení se učením) přístupem, který splňuje výše zmíněné cíle vzdělávání, když jeho základním principem je zaměření se na učícího se, přebírání zodpovědnosti jednak za sebe samého a za celý proces učení a také za tým, jehož je učící se součástí. Praktická realizace metody pak vede k rozvoji měkkých dovedností a klíčových kompetencí. Důraz na kvalitu se pak projevuje v požadavku, aby výstupy studentů směřovaly k co nejprofesionálnější úrovni, což nutně vede k tomu, že student musí proniknout více do hloubky dané připravované problematiky (Legenhausen 2005, s. 8).

*Learning by Doing – Learning by Teaching* je tedy právě takový přístup k učení, který se zaměřuje na získávání základních a expertních znalostí a zároveň rozvíjení klíčových kompetencí. Jedna z jeho možných aplikací je jako didaktický model na vysokoškolské úrovni vzdělávání, kdy je tento koncept představován jako model, který umožňuje vysokoškolským studentům získávat klíčové kompetence efektivní cestou.<sup>1</sup> Zatímco klasická přednáška je označována za efektivní pouze z krátkodobého hlediska a většinou nedochází k hlubšímu osvojení si informace a porozumění dané problematice, využití metody vykazuje lepší výsledky v rozsahu a kvalitě expertních znalostí i klíčových kompetencí a jeví se tak jako vhodná alternativa ke klasickým přístupům k učení. Zmíněná zjištění byla potvrzena řadou výzkumů, kterými se zabývám v kapitole 5.6.

---

<sup>1</sup> Konkrétněji o modelu v podkapitole 5.1 Princip metody *Learning by Teaching*

Na základě velkého množství experimentů dnes není pochybováno o tom, jaké metody předávání informace jsou v procesu učení nejefektivnější. Přičemž „nejmenší šanci na osvojení má informace, kterou si přečteme. O něco větší šance je, když informaci slyšíme. Ještě lépe si pak zapamatujeme informaci, kterou vidíme. Vyšší šanci máme, pokud o ní mluvíme a nejsnadněji osvojujeme, pokud s danou informací něco děláme“ (Plamínek 2010, s. 112). Jednotlivé přístupy k informaci je možné kombinovat, přičemž se zvětšuje možnost osvojení. Jako nejideálnější se tedy jeví varianta kombinace mluvení, myšlení a činnosti podle vlastního postupu. Všechny tyto činnosti jsou výrazně zastoupeny, pokud k učení využíváme koncept *Learning by Doing – Learning by Teaching*.

Tento koncept však byl původně vytvořen pro základní či střední stupeň vzdělávání, vychází tedy z pedagogiky a až v novém tisíciletí byl, především zásluhou Grzegy (Grzega 2005, 2008) aplikován a využíván na vysokoškolském stupni vzdělávání a následně také v oblasti dalšího profesního vzdělávání (především firemního či distančního vzdělávání). Můžeme tedy vidět dvě disciplíny, ve kterých se koncept realizuje, pedagogika (školský vzdělávací systém) a andragogika (podnikový vzdělávací systém). Objektem andragogiky je dospělý člověk v celém průběhu své životní dráhy. Student vysoké školy by tedy měl být již objektem andragogiky, zároveň však vysokoškolské vzdělávání řadíme do formálního vzdělávacího systému jako terciární vzdělávání, kterým se zabývá především pedagogika. Není tedy jasné, kam vysokoškolské vzdělávání jednoznačně zařadit, je tak zřejmě někde na pomezí mezi pedagogikou a andragogikou či možná lépe je místem, kde se jejich zájem překrývá. Mohli bychom říci, že sledujeme spíše kontinuitu objektu pedagogiky a andragogiky (od žáka přes studenta až k zaměstnanci) než bychom objekt těchto dvou disciplín striktně odlišovali. Tato práce bude tedy sledovat právě přesahy pedagogiky a andragogiky, jelikož je andragogika vědou interdisciplinární, zaměřuje se na poznání vnitřních i vnějších souvislostí a snaží se vytvářet vědeckou syntézu. Interdisciplinarita v andragogice je „metodologický princip založený na uplatnění integrace hledisek, poznatků, pojmů různých disciplín v jejich interaktivním vztahu“ (Bartoňková 2004, s. 236), v tomto případě tedy pedagogiky.

Koncept, kterým se zabývá tato práce, vychází z pedagogiky a je ukotven pomocí teorie zkušenostního učení, které využívá také andragogika. Ideovým zdrojem zkušenostního učení je především Kolb, který výrazně vychází z myšlenek Lewina a Deweyho. Učení se učení v andragogické disciplíně stojí na principech sebeřízeného učení (*self-directed learning*), které je stěžejním bodem Knowlesova pojetí andragogiky. V teoretické části své práce tedy hledám určitou kompatibilitnost pedagogických myšlenek s těmi andragogickými. Jinými slovy, hledám, zdali může andragogika využívat koncept z pedagogiky a zasadit jej do andragogického prostředí univerzitního či dalšího vzdělávání.

S tou to problematikou se pojí i obtíže, které přináší dva odborné jazyky disciplín, stojících vedle sebe, pedagogiky a andragogiky, což přináší řadu terminologických nejasností. Jedním z nich je označování subjektů a objektů procesu učení. Moderní pedagogika používá stejně jako andragogika termín edukace jako souhrnné pojmenování pro výchovu a vzdělávání. Edukant je subjekt učení, edukátor je aktér vyučování. Termínem edukant je možno označovat různé subjekty edukačních procesů bez ohledu na věk či typ prostředí, edukantem je žák ve školním věku, student vysoké školy, účastník profesního vzdělávání, jednoduše vzdělávající se osoba v různých životních situacích. Edukátor je pak obdobně učitel, lektor, instruktor, vychovatel či školitel (Průcha 2002, s. 67). S takovým to rozlišením jsem se však v andragogice nesečkala a jako výstižnější se mi jeví rozlišení subjektů na učící se subjekt a vyučující subjekt. Toto subjekt-subjektové schéma nám již více připomíná emancipační paradigma k objektu andragogiky. Situaci by zřejmě ulehčilo používání anglických termínů *tutor* (vyučující subjekt) a *tutee* (učící se subjekt), které jsou však v českém prostředí využívány minimálně. Pro přehlednost rozlišuji subjekty ve formálním vzdělávacím systému jako žáky či studenty a učitele a v podnikovém vzdělávacím systému jako účastníky vzdělávací akce a lektory. Stejně tak terminologicky rozlišuji časové hledisko, kdy pro pedagogiku je typický spíše termín vyučovací jednotky, tedy hodiny, v andragogice pak označení vzdělávací akce.

Situaci ještě komplikuje fakt, že termíny, s kterými pracuji, pocházejí z anglického jazyka. České ekvivalenty ve většině případů buď neexistují, nebo jsou víceznačné, proto předkládám původní anglickou terminologii, jak ji uvádí literatura a zároveň i její volné překlady do českého jazyka. Název konceptu, kterého se tato práce týká (*Learning by Doing – Learning by Teaching*), jsem se rozhodla nepřekládat, jelikož se mi jeví v anglickém jazyce jako nejvýznačnější. Postupem času jsem tedy upustila od označení činnostní učení, jak bylo v počátcích práce zamýšleno, protože nevystihuje plně podstatu tohoto přístupu, a upřednostňuji tedy v celé práci originální termín. Zmínky o činnostním učení najdeme spíše jako o projektovém učení v pedagogice, tuzemská andragogická literatura tento termín téměř nezmiňuje. Respektive využívá myšlenky činnostního učení, například řada metod vzdělávání využívá činnost jako prostředek k učení (cvičení, seminář, situační, inscenační či projektové metody, metody používané ke vzdělávání na či mimo pracoviště: instruktáž při výkonu práce, asistování, pověření úkolem, hraní rolí, exkurze, stáže), ale nezmiňuje se o činnostním učení jako o uceleném konceptu či konkrétní metodě, jak to dělá literatura zahraniční. Z tohoto důvodu při popisu specifik činnostního učení jako metody *Learning by Doing – Learning by Teaching* vycházím výhradně ze zahraniční literatury a držím se tak její původní terminologie. Teoretická východiska pak čerpám z Knowlesova andragogického pojetí dospělého člověka jako sebeřízené osobnosti.

## 2 Knowlesovo pojetí andragogiky

Jelikož se má diplomová práce věnuje konceptu *Learning by Doing* – *Learning by Teaching* v andragogickém prostředí, nastíním v této kapitole Knowlesovo pojetí andragogiky především vzhledem k jeho specifickému didaktickému zaměření. Zároveň toto pojetí považuji za stěžejní, jelikož definuje pojem andragogika, vymezuje její objekt, pojetí učícího se a vzdělavatele dospělých a vytváří základní předpoklady andragogiky. Provázanost nacházím také v tom, že Knowles mimo jiné vychází myšlenkově z pragmatismu. *Learning by Teaching* ze zkušenostního učení, které má své základy také v pragmatismu. Další paralelu pak sleduju v geografickém a historickém kontextu. Knowles působil v americkém prostředí, základy metody *Learning by Teaching* sice pochází z Evropy, jako metoda andragogická je však velmi rozšířena právě v Americe. Knowlesovy stěžejní publikace vycházejí v 70. a 80. letech, což je také období vzniku metody *Learning by Teaching*. Provázanost je zřejmá, když teoretikové i praktikové konceptu *Learning by Teaching* mnohdy přímo vycházejí z Knowlesova pojetí (na příklad Beaudin 1995, s. 20-21, Schmidt 2010, s. 132, Topping 1996, s. 325).

Knowles vycházel z myšlenek pragmatismu a to především jeho významného představitele Johna Deweyho, od kterého přebírá klíčové pojmy teorie učení, zkušenost, růst a demokracie. Výraznou inspirací pro Knowlese je také Eduard Lindeman, který vychází právě z myšlenek Deweyho, ale soustřeďuje svou pozornost na vzdělávání dospělých. Knowles vychází z jeho předpokladů, že dospělí jsou motivováni se učit to, co potřebují a co je zajímavé. Jejich učení je orientováno na řešení situací každodenního života. Důraz je tedy kladen na aktivitu, preferují se situace před předměty. Zkušenost je nejbohatším zdrojem pro učení dospělých, je tedy nezbytná analýza zkušenosti. Dospělí mají výraznou potřebu sebeřízení, čemuž by měla odpovídat i role učitele, který je spíše usnadňovatelem v sebeřízeném procesu učení. Individuální rozdíly narůstají s vzrůstajícím věkem, proto je potřeba volit odlišný styl, čas, místo a tempo učení (Knowles 2012, s. 39). Lindeman nedichotomizuje na vzdělávání dospělých a vzdělávání mladých lidí, naopak Knowlese zaujala myšlenka, že mladí lidé se také mohou učit lépe, pokud se řídíme výše zmíněnými předpoklady učení (tamtéž, s. 39).

Další myšlenkový směr, který Knowlese výrazně ovlivnil, je humanistická psychologie se svým holistickým pohledem na člověka a pojetím seberealizace. Konkrétněji především Carl Rogers, který vytvořil teorii učení orientovanou na studenta jako paralelu s terapií orientovanou na klienta, přičemž základní myšlenkou je, že není možné pouze direktivně učit druhou osobu, nýbrž ji spíše usnadňovat učení (tamtéž, s. 48), z čehož vychází Knowles, když stanovuje roli učitele jako usnadňovatele či facilitátora. Druhým výrazným zdrojem pak je Abraham Maslow a jeho hierarchie potřeb. Dalšími zdroji jsou pak teoretikové vzdělávání dospělých, Cyril O. Houle, který vytvořil tři učební typy dospělých, typ orientovaný na cíl, na aktivitu a na učení, Allen Tough, který zaměřil svou pozornost na informální učení dospělých a Dušan Savičević, jugoslávský teoretik, který představil Knowlesovi termín andragogika.

Knowles definuje andragogiku jako „umění a vědu pomoci dospělým učit se a andragogický proces chápe jako vývoj jedince od závislosti k sebeurčení osobnosti“ (Bartoňková 2004, s. 172). Dospělá sebeřízená osobnost je tak klíčovým termínem v Knowlesově pojetí andragogického modelu. Ten je dle Knowlese založený na několika předpokladech, které jsou odlišné od modelu pedagogického, přičemž pedagogický model je ideologický model, který vylučuje andragogické předpoklady, zatímco andragogický model je systém předpokladů, které zahrnuje právě i ty pedagogické (Knowles 2012, s. 70). Zde můžeme vidět posun ve vývoji Knowlesova pojetí, když „v prvním období své profesní dráhy vymezuje andragogiku proti pedagogice, přičemž později mluví o konceptu od pedagogiky k andragogice“ (Bartoňková 2004, s. 183). Můžeme tedy hovořit o určité kontinuitě objektu pedagogiky a andragogiky.

Andragogický model je modelem procesním, což znamená, že se zabývá především poskytováním postupů a zdrojů, které by měly pomoci učícímu se získání znalostí a dovedností, které on sám potřebuje, nikoliv pouze přenosem informací a znalostí, které jsou z vnějšku stanoveny. Mezi základní předpoklady Knowlesova andragogického modelu patří potřeba se učit. Dospělí potřebují vědět, proč se musí něco naučit dříve, než proces učení začne, proč je to důležité a jak bude samotné učení probíhat. Druhým předpokladem je takzvaný self-koncept, což je pojetí vlastní osobnosti jako sebeřízené osobnosti (*self-directed*), která je zodpovědná za svá rozhodnutí a za svůj vlastní život (Knowles 2012, s. 63). Je to osoba, která je řízená a určována sama sebou. Sebeřízené vzdělávání (*self-directed learning*) je pak to klíčové, co odlišuje andragogiku od pedagogiky, když „mezi hlavní principy patří schopnost vnímat sebe sama objektivně a přijímat zpětnou vazbu, schopnost rozpoznat vlastní vzdělávací potřeby, schopnost identifikovat lidské, materiální a praktické zdroje využitelné ve vzdělávacím procesu, schopnost naplánovat si strategii, která umožní dané zdroje využívat efektivněji, schopnost vyhledávat a získávat informace, klást si náročné, ale realizovatelné cíle a schopnost dedukce i indukce“ (Bartoňková 2004, s. 185).

Dalším důležitým předpokladem andragogického modelu je role zkušenosti učícího se. Dospělí totiž vstupují do vzdělávací aktivity s různým množstvím a různou kvalitou zkušeností, ty se tak stávají se zvyšujícím se věkem rostoucím zdrojem učení. Z toho tedy vyplývá, že dospělí se učí efektivněji pomocí technik založených právě na zkušenosti jako například skupinové diskuze, případové studie, či aktivity zaměřené na řešení problémů a velký důraz je kladen také na aktivity, kdy se vzájemně učí vrstevníci či kolegové. Knowles tyto aktivity nazývá *peer-helping activities* (Knowles 2012, s. 64). Zkušenost je to, co utváří identitu dospělého, to čím dospělí jsou, zatímco děti zkušenosti spíše přejímají od ostatních. „Zde se jedná o zásadní odklon od teorie kurikula tradiční školy, kdy se žáci učí na didaktických předmětech, zatímco dospělý se učí ze zkušenosti. Kurikulum ve škole tak sleduje logiku věcí a vědy, kurikulum dospělých hledá praktická východiska“ (Bartoňková 2004, s. 208).

Dle Bartoňkové tento odlišný důraz na hodnotu zkušenosti kritizuje Brookfield, když říká, že „kvantita či délka zkušenosti nemá nutně vliv na její kvalitu nebo intenzitu a že by zkušenost neměla být chápána jako neutrální jev, ale jako jev upravený a tvarovaný kulturou“ (Bartoňková 2004, s. 192). Knowles si je však vědom také možných negativních konsekvencí, které se pojí se zkušeností. Akumulací zkušeností mají lidé tendenci vytvářet si mentální stereotypy, předsudky a předpoklady a mohou si tak uzavřít mysl novým myšlenkám a alternativním způsobům vnímání a myšlení. Jako řešení navrhuje trénink vnímavosti a citlivosti, vyjasnění hodnot či meditaci (Knowles 2012, s. 65).

Mezi další základní předpoklad andragogiky řadíme ochotu či připravenost učit se. Dospělý je připraven se učit věci, které potřebuje znát, aby mohl úspěšně zvládnout situace ve svém reálném životě, aby byl schopen naplňovat své sociální role (tamtéž, s. 65). S čímž souvisí i další předpoklad, kterým je orientace k učení. Dospělý se učí efektivněji, pokud mohou nabyté znalosti, dovednosti a postoje ihned aplikovat ve svém reálném životě. Posledním předpokladem je potom vnitřní motivace dospělého. Uspokojení z práce, vlastní ocenění, kvalita a spokojenost života jsou podle Knowlese nejsilnější motivátory k dalšímu vzdělávání (tamtéž, s. 67).

Tyto základní myšlenky pojetí vzdělávání dospělých, tedy učení, které je orientované na učícího se, učitel či lektor spíše v roli usnadňovatele v sebeřízeném procesu učení, důležitost zkušenosti učících se, aplikace získaných znalostí a dovedností v reálném životě a s tím související vnitřní motivace k učení, jsou základním principem, na kterém stojí koncept *Learning by Doing – Learning by Teaching* ve svém moderním pojetí. Vzhledem k zásadní roli zkušenosti v procesu učení vychází tento koncept ze zkušenostního učení a stojí především na Kolbově cyklus učení.



### 3 Modely zkušenostního učení

V této kapitole představím Kolbovu charakteristiku zkušenostního učení, Kolbův zkušenostní model učení a dále jeho předchůdce a výrazné inspirační zdroje, Deweyho, Lewinův a Piagetův model učení. U všech těchto modelů bude hrát zkušenost centrální úlohu, ta je následně transformována v procesu učení na získávání vědomostí a dovedností. Modely se odlišují v počtu stupňů, kterých nabývají a také přisuzování důležitosti jednotlivých fází, přičemž čtyřstupňový Kolbův model je ucelený cyklus učení, který je rozdělen na dvě dimenze, jejichž rozpracování vyústilo až do odlišení čtyř stylů učení.

Při studiu literatury, ať už v českém či anglickém jazyce, se objevují terminologické nejasnosti pojmu *experience*, který je překládán jako zážitek či zkušenost. Dočekal objasňuje situaci, když vysvětluje, že rozlišení tohoto anglického synonyma je dvojitý. „Pokud budeme uvažovat cyklický charakter procesu učení, dochází díky zážitku skrze jeho transformaci k vzniku nové zkušenosti, která je však novým vstupním zážitkem pro získání zkušenosti další“ (Dočekal 2011, s. 17). Zážitek je tedy jako vstup a zkušenost jako výstup při procesu učení. Takto pracuje například Dewey, když mluví o kontinuitě zkušenosti, jak bude dále zmíněno v podkapitole Deweyho model zkušenostního učení. Druhé možné odlišení pojmu zážitek a zkušenost, tak jak činí Kolb, je na základě vztahu mezi člověkem a prostředím. První význam je spíše subjektivní, spojován se subjektem, osobou, odkazuje především na vnitřní stav jedince. V tomto případě bychom tedy překládali spíše jako zážitek, zatímco druhý význam je pak objektivní, spojený s prostředím, zde by se jednalo spíše o zkušenost (Dočekal 2011, s. 18).

### 3.1 Deweyho model zkušenostního učení

John Dewey, výrazný představitel pragmatismu, filozofického směru, který klade důraz na lidské jednání a praxi, pedagog a psycholog, vytvořil filozofii vzdělávání označovanou jako pragmatická pedagogika. Ta vychází z kritiky herbartovské školy a stojí na dvou základních myšlenkách. Tím je pedocentrismu, „v našem případě dítě stává se sluncem, okolo něhož výchovné prostředky se otáčejí, ono jest středem, okolo něhož jsou ony organisovány“ (Dewey 1934, s. 35) a zkušenost získaná vlastní aktivitou. Dewey přichází jako první s teorií zkušenostního cyklu učení, když zdůrazňuje vliv zážitku na budoucí zkušenosti a vliv zkušenosti na učení.

„Deweyho model je třístupňový s následujícími fázemi:

- pozorování okolí po daném impulzu
- promýšlení znalostí a zkušeností podle toho, co se stalo v podobných situacích v minulosti
- úsudek, který kombinuje současné pozorování a znalosti z minulosti“  
(Hanuš 2009, s. 37).

„Kvalita každého zážitku má vliv na bezprostřední prožívání a na pozdější zkušenost“ (tamtéž). Jedná se tedy o princip spojitosti zážitku, což znamená, že předešlý zážitek ovlivňuje kvalitu těch, které teprve následují. Samotný zážitek je tedy hnací silou. „Ze spojitosti zážitků vyplývá růst, neboli růst jako rozvoj nejenom fyzický, ale i intelektuální a morální“ (tamtéž).

„Na rozdíl od dalších teorií a modelů se tento liší tím, že pracuje s konkrétním záměrem, cílem. Ten je na konci celého procesu jako konečná meta, jejíž dosažení je závislé na průběhu celého procesu získávání zkušenosti s předpokládaným řešením“ (Dočekal 2011, s. 23).

Dewey si je velmi dobře vědom, že k učení nedochází pouze ve školách, ale téměř všude, jelikož princip učení se pozorováním a vlastním zážitkem je založen na jeho biologické podstatě. Tak se utvářejí postoje jako reakce na všechny okolnosti, s kterými se v životě setkáváme. Dewey ve své knize *Mravní zásady ve výchově* zastává názor, že by škola měla být přípravou pro život ve společnosti, „nemohou tedy býti dvě soustavy mravních zásad, jedna pro život školní a druhá pro život mimo školu“ (Dewey 1934, s. 12). V autorově současnosti to však podle něj vypadá tak, že jedinec „nemá příležitost využít zkušenosti, které získává mimo školu a na druhé straně nemá ani příležitost využít v běžném životě to, co se naučí ve škole“ (Dewey 1904, s. 65). V tom spočívá odloučenost školy od života, což je také hlavní kritika autorovy současné společnosti.

Zároveň z jeho díla vyplývá, že by „dítě mělo býti posuzováno týmiž měřítky jako dospělý v širším sociálním životě“ (Dewey 1934, s. 16). Život dítěte není nic méně důležitého než život dospělého člověka, proto je tedy zkušenost dítěte stejně hodnotná jako zkušenost dospělého. A dítě by se tak nemělo učit pouze informacím, ale i dovednostem a schopnostem, které mohou běžně využívat ve svém životě. „Dítě musí býti vychováváno k tomu, aby umělo rozkazovati i poslouchati. Musí míti schopnost vésti samo sebe i sílu řídit druhé, schopnosti administrativní, musí býti způsobilé zaujmout odpovědné postavení“ (tamtéž, s. 13). Všechny tyto myšlenky úzce souvisí právě se zkušenostním učením, je totiž nasnadě, že výše zmíněné dovednosti získávají jedinci právě skrze zkušenost a že to jsou ty kýžené dovednosti pro jejich dospělý věk. Důležitou a podle mého názoru velmi pokrokovou ideou je to, že student by měl mít příležitost si sám vybrat, co se bude učit a následně svůj úsudek podrobit zkoušce činností, „jedině tak se může naučit a rozlišovat předpoklady, které mají úspěch, od předpokladů končících nezdarem“ (tamtéž, s. 31).

Knowles výstižně shrnuje čtyři klíčové koncepty Deweyho systému. Jedním z nich je zkušenost jako počátek učebního procesu nikoliv jako její výsledek, dalším potom kontinuita, čímž je myšleno to, že každá zkušenost pochází ze zkušenosti předešlé a kvalitativně proměňuje zkušenost následující. Třetím principem je demokracie, jelikož podporuje zkušenost, která je šířeji dostupná než v nedemokratických zřízeních. Posledním konceptem pak je interakce, skrze kterou probíhá interpretování zkušenosti, která je souhrou objektivních a subjektivních podmínek. V tradičním vzdělávání se však klade jen malý důraz na interní faktory, které rozhodují o tom, jaká zkušenost je. (Knowles 2012, s. 94-95).

### **3.2 Lewinův model zkušenostního učení**

Kurt Lewin je zakladatelem americké sociální psychologie a velmi výrazný inspirační zdroj pro Kolbovu teorii. Lewinův model se v mnohém velmi podobá modelu Deweyho, je však modelem čtyřstupňovým a klade větší důraz na zpětnou vazbu. Zpětná vazba totiž podle něj tvoří základ pro vyhodnocování následků a průběhu dosahování cílů. „Důležitost zpětné vazby je tedy jedním ze dvou klíčových principů Lewinova modelu, tím druhým aspektem je zdůrazňování bezprostředního a konkrétního zážitku pro potvrzení abstraktního pojmu“ (Hanuš 2009, s. 39). Konkrétní zážitek je tedy základní složkou zkušenostního učení, vede k ohlédnutí a reflexi, což dále směřuje k utváření abstraktních návrhů a zevšeobecnění. Následuje testování důsledků návrhů v nových situacích a návrat zpět ke zkušenosti (tamtéž). Stěžejním ideovým zdrojem je Lewin pro Kolba, protože „zkušenost je pro Lewina klíčovým východiskem nejen pro učení, ale také pro sdílení zkušeností – díky ověřitelnosti abstraktních konceptů v konkrétní situaci může docházet k jednoduššímu předání získaných zkušeností dále, bez nutnosti opakovat celý proces a zároveň se zachovanou úrovní efektivity“ (Dočekal 2011, s. 24).

Základním Lewinovým principem bylo propojení teorie a praxe. Autor se zabýval především organizovaným chováním a skupinovou dynamikou, přičemž došel k závěru, že učení se nejlépe uskutečňuje v prostředí, kde existuje dialektický vztah či konflikt mezi současnou, konkrétní zkušeností a analytický odstupem (Kolb 2015, s. 10).

### 3.3 Piagetův model učení a kognitivního rozvoje

Dalším výrazným zdrojem Kolbova modelu zkušenostního učení je Piagetovo dílo. Piaget byl významný vývojový psycholog, který vytvořil teorii kognitivního vývoje. Sledoval vývoj a rozvoj člověka od dětství po dospělost. Podle něj se rozvoj myšlení pohybuje „od konkrétního pohledu na svět v dětství k abstraktnímu pohledu v dospělosti a od aktivního egocentrického pohledu k reflexivnímu způsobu uvědomování“ (Kolb 1984, s. 14). Model učení představuje jako cyklus vzájemného působení mezi jedincem a prostředím. Dítě v konkrétní aktivitě sleduje prostředí, pomocí opakovaných akcí si jevy či předměty zvnitřňuje a dochází k takzvané zrcadlové reflexi. Identifikuje vlastnosti objektů, takže jim dává abstraktní smysl. Opakováním tohoto procesu si postupně vytváří novou úroveň poznání a prochází tak novými kognitivními stádii.

Piaget rozlišil čtyři hlavní období kognitivního vývoje, které následují po období senzomotorické inteligence, symbolické a předpojmové myšlení, názorné myšlení, konkrétní myšlení a formální myšlení (Piaget 1999, s. 117), které se rozvíjí v období adolescence. Přičemž každé vývojové období částečně vykládá období následující. Není v možnostech této diplomové práce se zabývat konkrétněji vývojovou psychologií dítěte, zajímavé jsou však poznatky, že kognitivní rozvoj je méně přímý, ale má stejně silný vliv i na učení se dospělých. Současné výzkumy ukazují, že identifikovatelné zákonitosti v procesu vývoje mohou být prodlouženy až na období dospělosti. Na příklad Lawrence Kohlberg aplikoval Piagetovu teorii a rozšířil ji na morální vývoj, jehož pozdní stádia morálního soudu trvají až do dospělého věku (Kolb 2015, s. 14).

Piaget se také podrobně zabýval vývojem inteligence. Kolb soudí, že podle Piageta je inteligence vytvářena zkušenostmi a není vrozenou charakteristikou, ale spíše výsledkem interakcí mezi člověkem a prostředím (Kolb 2015, s. 12). Vědomost je tedy podle něj naučena v konkrétní aktivitě a je tak neoddělitelná od zážitku.

„Inteligence představuje stav rovnováhy, k němuž směřují všechny postupné adaptace senzomotorické a poznávací a též všechny asimilační a akomodační styky mezi organismem a prostředím“ (Piaget 1999, s. 23).

Přičemž „asimilací rozumíme působení organismu na okolní předměty a akomodací působení prostředí na organismus“ (Piaget 1999, s. 20).

### 3.4 Kolbův zkušenostní model učení

Kolb ve svém díle *Experiential Learning* pojmenoval šest základních charakteristik zkušenostního učení. Učení je koncipováno jako proces, nikoliv pouze v podobě výsledků takového procesu. Myšlenky nejsou fixně dány, naopak jsou vytvářeny a přetvářeny v procesu zkušenosti. Totiž proces, ve kterém selhává možnost proměny myšlenek a zvyků, je výsledkem maladaptivní zkušenosti. Dále jde o kontinuální proces, zakotvený ve zkušenosti, což s sebou přináší důsledky pro samotné vzdělávání. Činností vzdělavatele tak není pouze předávat nové myšlenky a informace, ale také uspořádat či modifikovat ty staré. Proces učení vyžaduje řešení konfliktů mezi odlišnými styly adaptace na vnější podmínky. Každá nová znalost, dovednost či postoj je vytvářena skrze konfrontaci. Učení je tak holistický proces adaptace na vnější podmínky a je nepřetržitým celoživotním procesem. Učení zahrnuje transakci mezi osobou a prostředím a je procesem tvoření znalostí. „Znalost je tedy výsledek transakce mezi objektivními a subjektivními zkušenostmi v procesu učení“ (Kolb 2015, s. 48). Kolb na základě těchto základních charakteristik definuje zkušenostní učení jako proces, ve kterém je vytvářena znalost prostřednictvím transformace zážitku. Důraz je tedy kladen na samotný proces učení než na jeho výsledky. Proces transformace znalosti probíhá neustále a učení transformuje zkušenost v subjektivní i objektivní formu (Kolb 2015, s. 49).

Kolbův model zkušenostního učení se skládá ze čtyř fází:

- konkrétní aktivita (CE – *concrete experience*)
- ohlédnutí, reflexe (RO – *reflective observation*)
- zobecnění (AC – *abstract conceptualization*)
- aktivní zkoušení (AE – *active experimentation*)

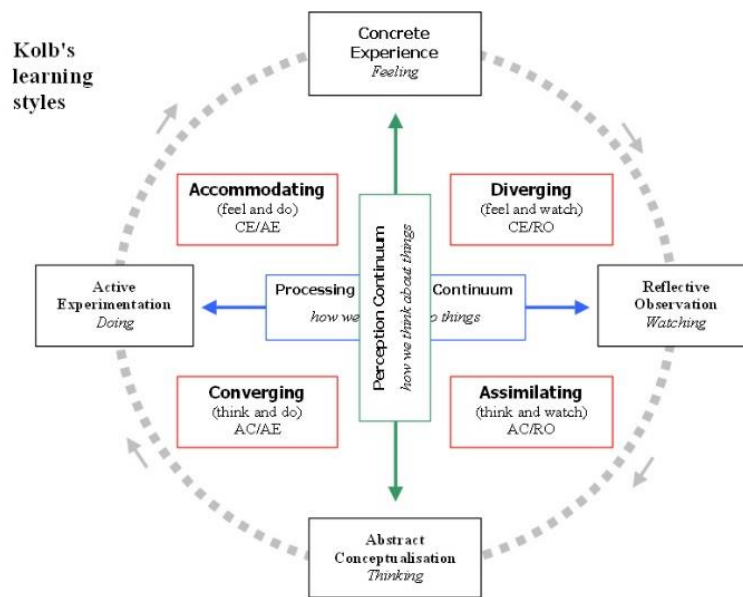


Schéma č. 1: Kolbův cyklus učení

zdroj: Kolb 2015

Z diagramu výše vyplývá, že znalost je výsledek procesu uchopení zkušenosti (dané informace) a její transformace. Transformace pak probíhá, když člověk interpretuje danou informaci. Model je tedy rozdělen ještě na dvě dimenze, přičemž fáze konkrétní zkušenost a zobecnění se pojí s uchopením zkušenosti, fáze ohlédnutí a aktivní zkoušení pak s její transformací. Obě dimenze obsahují protichůdné složky, lišící se převládajícím způsobem učení. Konkrétní zkušenost zde a nyní ukazuje na spolehnutí se na konkrétní způsob bezprostředního prožívání, zatímco abstraktní zpracování na spolehnutí se na pojmový základ a představu pomocí symbolů. Pro druhou dimenzi typická praktická činnost a zkušenost vede ke zpracování zážitku pomocí vnějšího zpracování, zatímco na druhé straně úvaha a pozorování ke zpracování zážitku vnitřní reflexí (Hanus 2009, str. 44). Na základě těchto dvou protichůdných dimenzí popsal Kolb čtyři styly učení, divergentní, asimilační, konvergentní a akomodační, jimiž se budu zabývat v závěru této kapitoly.

Základní struktura učebního procesu je založena na vzájemných vztazích mezi jeho čtyřmi složkami a způsobu rozdělení dvou protichůdných dimenzí. Kolbův model je cyklický a odpovídá na otázku, jak dochází k procesu učení. Konkrétní současná zkušenost je základem pro observaci a reflexi. Reflexe je následně přizpůsobena a upravena v abstraktní zobecnění, které dále plynule směřuje k aktivnímu zkoušení, které vyústí ve vytvoření nové zkušenosti (Kolb 2015, s. 51). Tento proces je ideálním cyklem, kdy učící se projde všemi fázemi – zakoušení, reflektování, myšlení a jednání. Přesněji se však jedná o spirálu, protože dochází neustále k návratu ke konkrétní zkušenosti, jedná se tedy o kontinuální rekurzivní, opakující se spirálu.

Jak již bylo zmíněno, Kolb na základě svého cyklu učení popsal čtyři styly učení. Preferovaný styl učení vzniká jako výsledek dvou rozhodnutí. Jedinec totiž volí cestu, jak uchopit zkušenost a jak ji bude transformovat v něco pro něj smysluplného, což definuje jeho emocionální reakci na ni. Zkušenost můžeme uchopit prostřednictvím sledování (*reflective observation*) nebo děláním (*active experimentation*). Transformujeme ji pak myšlením (*abstrakt conceptualization*) nebo cítěním (*concrete experience*) (Champan). Kombinacemi těchto rozhodnutí vznikají čtyři styly učení, které umožňují, aby bylo učení orientováno podle preferovaných metod. Lidé, kteří preferují divergentní styl učení (cítit a sledovat) nahlížejí na problematiku z různých perspektiv, navrhují různé varianty řešení. Shromažďují informace a řeší problémy imaginací. Preferují práci ve skupině, tak aby mohli přijímat zpětnou vazbu. Pro asimilační styl učení (sledovat a myslet) je typický logický přístup, jasné vysvětlení než praktická zkušenost a zaměření na teorii. Takoví lidé preferují spíše čtení, přednášky a zkoumání analytických modelů.



Lidé s konvergentním stylem učení (dělat a myslet) se orientují na hledání řešení, které mají praktické využití, jsou technicky zaměřeni. Preferují využívání experimentů, simulace a praktické aplikace poznatků. Pro akomodační styl učení (dělat a cítit) je typické upřednostňování intuice před logikou. Takoví lidé většinou jednají spíše na základě instinktů, vycházejí z analýz ostatních a hledají pro ně praktické využití. Preferují práci ve skupině, kde hledají cesty k dosažení cíle a jsou to typičtí dokončovatelé (Champan). Výše zmiňované styly učení se jen málokdy objevují ve své ideální formě, spíše se jedná o kombinace více stylů, přesto můžeme odhalit základní orientaci v učení podle preferencí a s tím související tendenci k větší efektivnosti takového učení.

*Learning by Doing – Learning by Teaching* vychází ze zkušenostního učení právě proto, že klade důraz na samotný proces učení, ve kterém je vytvářena znalost či dovednost prostřednictvím zkušenosti. V průběhu aktivní činnosti (*doing*), na příklad učením ostatních (*learning*), na základě zkušenosti dochází k osvojování znalostí a dovedností. Ukotvením tohoto konceptu jako metody vzdělávání dospělých se zabývám v následující kapitole.

## 4 Koncept *Learning by Doing* jako metoda vzdělávání dospělých

Samotný didaktický koncept *Learning by Doing* nemá v českém jazyce jasný ekvivalent. Nejčastěji se setkáváme s překlady jako učení se praxí či učení se vlastní činností. Tento koncept bývá také řazen k zážitkovému učení či zážitkové pedagogice. K té má určitě blízko, ale v určitém principu se s ní rozchází. „Zážitková pedagogika se zaměřuje především na dovednosti a postoje a je založena na dvou základních principech: učení se prostřednictvím zážitku a rozšiřování komfortní zóny pomocí dobrodružství“ (Pelánek 2013, s. 21). K učení dochází díky zkoumání a zpracování zkušeností, které zážitek vyvolal. Obecně jsou tedy pro učení prostřednictvím zážitku vhodné dovednosti a postoje, konkrétně pak sociální učení (sebepoznání, spolupráce), měkké schopnosti (práce v týmu, vedení lidí, vztahové a komunikační dovednosti), životní postoje (tolerance, odpovědnost) a metody řešení problémů (kritické myšlení) (tamtéž). Pro metodu *Learning by Doing* není typický druhý princip zážitkové pedagogiky, rozšiřování komfortní zóny pomocí dobrodružství, přesto jsou si obecně oba principy velmi blízké vzhledem k tomu, že se snaží o rozvoj dovedností a postojů v činnosti na základě zkušenosti respektive zážitku.

Jelikož se v celé diplomové práci zabývám principem *Learning by Doing* – *Learning by Teaching* v andragogickém prostředí je určitě na místě srovnání přístupu pedagogického a andragogického. Jelikož zážitková pedagogika uznává, že žák má své životní zkušenosti a není pouze nepopsaným listem, který jen naslouchá učiteli, ale naopak „nově nabyté zkušenosti prověřuje a rozvíjí, upravuje si vlastní závěry srovnáním s obecně uznávanou teorií a je tedy aktivním řešitelem daného úkolu“ (Svatoš 2005, str. 19), přibližuje se tak k přístupu andragogiky ke studentovi.

Knowles vymezuje, že student v pedagogice je ten, který je závislý, zatímco učitel je ten, který určuje, co, kdy a jak je nutno nastudovat, zatímco v andragogice učitel podporuje a povzbuzuje studenta k sebeřízení a nezávislosti. „Pedagogika nepovažuje zkušenosti studenta za příliš cenné, zatímco pro andragogiku jsou studentovy zkušenosti bohatým zdrojem pro studium“ (Bartoňková 2004, s. 184). Zážitkovou pedagogiku, která si cení životních zkušeností studenta a dále s nimi pracuje, tak vnímám jako určitou cestu od pedagogiky k andragogice, jak ostatně začal sám Knowles později označovat svůj koncept, který se původně vymezoval vůči pedagogice (tamtéž, s. 183).

Dříve než blíže specifikuji koncept *Learning by Doing*, je na místě definovat metodu vzdělávání a zařadit *Learning by Doing* do klasifikace metod vzdělávání. Metoda vzdělávání je „základní didaktický (androdidaktický) pojem, způsob záměrného uspořádávání činností a opatření pro zajištění realizace vzdělávacího procesu a jeho účinnosti směrem ke vzdělávanému tak, aby se co nejefektivněji dosáhlo vzdělávacího cíle“ (Palán 2002, s. 118). Metody vzdělávání můžeme klasifikovat z hlediska podoby podpory učení účastníků na metody zaměřené na předávání informací, na facilitaci učení a na podporu kritického myšlení (Dvořáková 2013 a, s. 17). Přičemž metody zaměřené na předávání informací jsou vhodné především pro předávání teoretických poznatků, cílem je předat hotové obsahy od lektora, účastníci jsou tedy většinou pasivní. Metody na facilitaci učení se zaměřují na podporu učebních aktivit a celého procesu učení účastníka. Příkladem jsou metody situační (případové studie) a inscenační (hraní rolí a projektové metody). Z výše zmíněného vyplývá, že při volbě takové metody jsou účastníci aktivní, velmi důležitou roli hrají jejich zkušenosti. Lektor má spíše funkci facilitátora, pomáhá v procesu učení (Dvořáková 2013 a, s. 21). Metody na podporu kritického myšlení jsou zaměřeny na rozvoj aktivního a samostatného uvažování a aktivní práci s informacemi. Konkrétněji jsou to metody aktivního čtení, semináře a také diskuzní metody a workshopy, které spadají také mezi metody zaměřené na facilitaci učení. Podle tohoto výčtu charakteristik jednotlivých metod můžeme zařadit *Learning by Doing* jako metodu zaměřenou na facilitaci učení.

Pokud bychom chtěli vymezit koncept *Learning by Doing*, obecně bychom mohli říci, že se jedná o vzdělávání na bázi praktických zkušeností. Je to proces, ve kterém jedinci získávají znalosti a dovednosti prostřednictvím vlastní zkušenosti, prostřednictvím vlastní činnosti. Hlavním cílem je zprostředkovat zkušenost tak, aby ji jedinci mohli přenést do svého pracovního, studijního či osobního života. „Vzdělávání v procesu učení se na základě zkušenosti je založené na zkušenosti daného učitele. Je to proces, kdy jsou znalosti vytvořené prostřednictvím transformace skrze osobu zkušenou. Důraz je kladen na proces adaptace a vzdělávání, znalosti jsou transformačním procesem, který je vytvářený a obnovovaný kontinuálně. Vzdělávání transformuje zkušenost jak v objektivní tak v subjektivní formě“ (Sabadka 2005, s. 87). Vzdělávání založené na zkušenosti učitele a skrze osobu zkušenou však ovšem evokuje spíše pedagogický přístup k učení. Nutno proto zdůraznit, že samotní studenti jsou zde osobou zkušenou a zkušenosti všech jsou oceňovány jako stejně důležité.

Konkrétní modalitou *Learning by Doing* je pak *Learning by Teaching*. Činnost, kterou se učíme (*doing*), je konkretizována jako učení ostatních (*teaching*). V následující kapitole se tedy zabývám již specificky metodou *Learning by Teaching* v pedagogickém a především andragogickém prostředí.

## 5 Koncept *Learning by Teaching* jako metoda vzdělávání dospělých

### 5.1 Princip metody *Learning by Teaching*

Jean-Pol Martin je učitel cizích jazyků v Německu a před svých odchodem do důchodu působil na Katolické Univerzitě v Eichstätt-Ingolstadt, kde se zabýval didaktickými postupy ve výuce cizích jazyků. V 80. letech vytvořil metodu *Lernen durch Lehren*, překládanou do angličtiny jako *Learning by Teaching*. Tato metoda vznikla empirickou cestou jako reakce Martina na nedostatečné znalosti gramatiky jazyka a komunikativních dovedností jeho studentů. Martin přenechal část hodiny francouzského jazyka svým studentům, kteří měli za úkol učit své spolužáky. Následně zjistil, že tento experiment přinesl pozitivní výsledky a tak se postupně začal etablovat jako didaktický postup ve výuce. V současnosti je tato metoda součástí studia na pedagogických fakultách v Německu. Jean-Pol Martin ve svých dílech zdůrazňuje, že metoda může být použita v jakémkoliv předmětu na jakémkoliv stupni vzdělávání a že je vhodná i v univerzitním prostředí a při vzdělávání dospělých (Martin 2002, s. 6). Původně však byla vytvořena a šířena především na primárním a sekundárním stupni vzdělávání. Od 90. let se však metoda začala využívat širěji a byla upravena i pro vysokoškolské prostředí především zásluhou Grzegy, který vytvořil didaktický model metody pro univerzitní kurzy lingvisticky zaměřené. Metoda *Learning by Teaching* byla však také využívána a testována v technických oborech některých německých univerzit.

Základní myšlenka metody *Learning by Teaching*, tak jak ji vytvořil Martin, je založena na aktivním přístupu studentů, kteří přejímají roli a funkci učitele a jsou vedeni k tomu, aby naučili určitou problematiku své vrstevníky, spolužáky či kolegy. Přejímají tak odpovědnost za kvalitu takové výuky. Metoda může nabývat rozličných forem, jak zmíním v kapitole 5.4, ale původně byla vytvořena tak, že studenti v malých skupinách (nejčastěji o dvou až třech členech) měli za úkol připravit si kompletní lekci či vyučovací hodinu pro své spolužáky na zadané téma dle sylabu předmětu. Prvotní příprava probíhala přímo v hodinách, přičemž prvním úkolem pro skupinu bylo zvolit vhodný materiál či materiály pro svůj výstup a druhým úkolem potom zvolit cíle a didaktické postupy či metody, pomocí kterých by mělo být cíle dosaženo.

Důraz byl kladen na aktivní účast studentů, jejich vzájemnou komunikaci a volbu netradičních metod tak, aby byla udržena pozornost ostatních a dále na porozumění konkrétní problematice, proto bylo součástí zadání začlenění opakovacích otázek, příprava pracovních listů a závěrečného shrnutí (Legenhausen 2005, s. 4). Právě v těchto momentech se metoda výrazně odlišovala a odlišuje od referátu, jehož funkční styl je prostě sdělovací a odborný. Referát má tedy za cíl pouze informovat a popsat danou problematiku. Zatímco úkolem studentů při metodě *Learning by Teaching* není pouze prezentovat dané téma lineárně, ale přistupovat k němu tak, aby studenti na konci takového výstupu získali strukturovanou znalost. Martin mluví o takzvané *linearitě a posteriori*, tedy získání znalosti dodatečně, na základě zkušenosti (Grzega 2008, s. 169). Většinou po dvou takových hodinách či seminářích přípravy následuje již daný výstup. Postupem zavedení metody a její konkrétní realizací se zabývám v kapitole 5.3.

Grzega a Schöner ve svém článku *The didactic model LdL (Lernen durch Lehren) as a way of preparing students for communication in a knowledge society* přibližují, jak by měl vypadat didaktický model, který umožňuje studentům získat kompetence efektivním a účinným způsobem v univerzitním prostředí. Aplikují tedy metodu Martina z 80. let do současné znalostní společnosti. Taková společnost má podle autorů kromě požadavků obecných znalostí a expertních znalostí také požadavky na interpersonální kompetence, především komunikaci a kooperaci a dále na personální kompetence, které bychom v našem prostředí nazvali spíše jako kompetence řešení problémů, které vyjadřují přístup jedince k určitým úkolům a věcem. Autoři ještě přidávají vzhledem ke svému specifickému poli působnosti takzvané metodologické kompetence, které si můžeme představit jako dovednosti dotazování se, hledání a hodnocení informací a transfer informace ve znalost, která je dále prakticky využívána (Grzega 2008, s. 167).

Na základě takto stanovených požadavků znalostí společnosti pak vyplývají tři základní pilíře, na kterých stojí princip moderního přístupu k metodě *Learning by Teaching*:

1. Získat základní znalosti – takzvané jádro dané problematiky
2. Rozvíjet klíčové kompetence – kompetence řešení problému, interpersonální kompetence a metodologické kompetence
3. Získat expertní znalosti prostřednictvím specializace a výzkumu

Pokud bychom měli konkrétněji jmenovat klíčové kompetence, jedná se především o dovednost práce v týmu, komunikační, prezentační a projektové dovednosti, dále schopnost komplexního myšlení, hledání informací, schopnost informace strukturovat a vytvářet znalosti (Grzega 2008, s. 170).

## 5.2 Fáze metody *Learning by Teaching*

Student, který díky této metodě získává na určitý časový úsek roli učitele, prochází procesem učení, který se podle Carberry skládá z jednotlivých fází, jimiž jsou revize a příprava, prezentace (demonstrace a vysvětlení), reflexe a diskuze, přeformulování a observace (Carberry 2008, s. 4).

První fáze, revize a příprava, spočívá v základním porozumění dané problematice, v nastudování obsahu materiálů, který má být prostřednictvím metody předáván ostatním studentům, a následně další práce s plánovaným obsahem učiva. Tento proces je nazýván *learning by reviewing*, kdy studenti získávají již první znalosti tím, že se připravují na následné fáze. Pokud je využíváno metody *Learning by Teaching*, tak v této přípravné fázi dochází ke kvalitativním rozdílům v přístupu k obsahu učiva oproti klasickým tradičním přístupům. První z rozdílů spočívá v odlišné kvantitě ale především kvalitě nabytých znalostí získávaných při revizi materiálu. Pokud je cílem pouze uspět u testu, studenti mají většinou tendenci informace memorovat a zapamatovat si informaci pouze krátkodobě. Pokud jsou studenti připravováni na to, že budou dané informace učit ostatní, pracují s materiály intenzivněji a zpracovávají je smysluplněji. Druhý rozdíl s tím těsně souvisí, jelikož spočívá ve využití reformulace obsahu učení. *Learning by reformulation* vede k hlubšímu porozumění materiálu, jelikož směřuje ke snaze studenta vytvořit si určitou jednoduchou strukturu materiálu, takže převádí obsah učiva do přehledné podoby a vytváří si tak asociace s tím, co už zná. Taková organizace materiálu vede k hlubšímu porozumění vztahů mezi fakty. „Identifikováním charakteru obsahu se student učí souvislosti spíše než memorováním materiálu bez kontextu“ (Katona 1940, s. 108). V neposlední řadě vědomí toho, že má student za úkol danou problematiku naučit ostatní, vede k větší motivaci věnovat úkolu více pozornosti a nastudovat si tak učivo více do hloubky. Učitel totiž nikdy nechce být zesměšněn tím, že nezná odpověď na otázku studenta (Lambiotte a kol., 1987).



Druhou fází po samotné přípravě je prezentace nastudovaného materiálu. Tato fáze je důležitá především z důvodu nutnosti verbalizace poznatků, která nedovolí studentovi zůstat nadále pasivní. Její náročnost spočívá v možných obavách z projevu před ostatními. Mluvíme o takzvaném efektu obecnosti. Na druhou stranu studenti tak mají možnost vyzkoušet si a zlepšovat se ve svých prezentačních a komunikačních dovednostech. V této fázi může student – učitel a samozřejmě také profesionální učitel sledovat reakce ostatních pro pozdější reflexi.

Závěrečné fáze jsou reflexe a observace. Tyto fáze umožňují studentovi v roli učitele analyzovat svůj výstup. Reflexe může být posuzována jak externími tak interními projevy studentů. O těch interních mluvíme, když se objeví nejasnosti či nepochopení během samotného výstupu studenta či následným testováním. Externí projevy jsou pak viditelné na první pohled, když student sleduje neverbální reakce ostatních a jejich otázky. Důležitou roli při reflexi pak hraje ještě samotná evaluace výstupu, kterou mohou provádět jak studenti, student – učitel tak i učitel. Student v roli učitele tak může získat 360° zpětnou vazbu. Té se budu dále věnovat v praktické části mé diplomové práce, jelikož právě takovou zpětnou vazbu jsem zvolila v seminářích. Samotný průběh výstupu či otázky ostatních otestují porozumění dané problematice a jsou tak příležitostí reflektovat vlastní znalosti studenta - učitele. Následné mezery či nejasnosti studentů budou tak pravděpodobně korespondovat se slabými oblastmi ve výstupu studenta – učitele, ale zároveň mohou i samotnému profesionálnímu učiteli ukázat slabé místa v jeho vlastní výuce dané problematiky. „Reflexe tak může vést učitele k vyjasnění obsahu učiva či až k samotné reorganizaci materiálů pro další učení“ (Carberry 2008, s. 6).

Zmíněné fáze následují za sebou chronologicky, jak bylo uvedeno, ale mohou se i mírně prolínat, nejtypičtěji fáze reflexe může částečně probíhat již ve fázi prezentace. Observace pak může probíhat kontinuálně po celou dobu procesu učení. V komplexním procesu se pak studenti učí jak učit, což jim umožňuje daný materiál nastudovat komplexněji. Neučí se tak jen obsah memorováním, ale učí se mu porozumět a dále jej aplikovat. Čímž se vracíme k základním pilířům metody *Learning by Teaching*, tedy získat základní a expertní znalosti a rozvíjet klíčové kompetence.

### 5.3 Postup zavedení metody *Learning by Teaching*

Grzega (Grzega 2005) uvádí didaktický model metody *Learning by Teaching* pro univerzitní prostředí a nastiňuje tak určitý postup zavedení této metody. Zároveň rozšířil původní koncept o *Learning by Teaching and Doing Research*, když přidává ještě přípravu výzkumného projektu. Jeho didaktický model vzniká na základě zkušeností s metodou v lingvistických kurzech. Přesto si myslím, že je to model obecný, který lze aplikovat i na jiné oblasti v univerzitním prostředí. Grzega při přípravě kurzu založeného na metodě *Learning by Teaching* využívá postup kladení a zodpovídání si otázek.

Je obsah a cíl kurzu fixně dán nebo má garant kurzu volnou ruku? Pokud je dán, ptáme se dále, jaký je základní obsah kurzu, který má být studentům předán? Je předmět teoreticky či prakticky zaměřen? Jaké jsou cíle kurzu? Jakými metodami jej bude dosaženo? Jak bude student hodnocen a jak bude ověřeno, zdali byl naplněn cíl kurzu? Pokud toto není dáno fixně, je potřeba na všechny otázky zodpovědět, tak abychom měli základní představu, jak bude kurz probíhat a hlavně, abychom mohli následně zhodnotit, zdali byly cíle naplněny.

Grzega ve svém didaktickém modelu postupuje od obecných poznatků ke konkrétnějším, když jej dále zajímá, zdali je kurz založen na určité literatuře a případně na jaké. Dále upozorňuje na to, že stejně důležité je stanovit si cíle jako seznámit s nimi studenty kurzu a vyjasnit jim požadavky, které jsou na ně kladeny, způsob a podmínky ukončení daného kurzu. Učitel tedy musí mít vyjasněno, jakým způsobem bude studenty hodnotit. Po celou dobu hodnocení by si měl být vědom toho, že sleduje především schopnost studentů reprodukovat a kombinovat informace. Sleduje tedy takzvaný "transfer učení a to v obou úrovních, jak úroveň přenosu vzdělávací informace do vědomí studentů, tak úroveň přenosu učení z jedné situace na druhou, ať už se jedná o transfer vědomý či nevědomý (Palán 2002, s. 216).

Dále sledujeme, zdali je náplní kurzu osvojení si nové terminologie nebo používá terminologii studentům již známou. Pokud se jedná o specifickou odbornou terminologii, doporučuje se, aby jí se studenty seznámil učitel, případně aby měli studenti možnost se s ní seznámit v materiálech k tomu určených před začátkem kurzu (Grzega 2005, s. 4). Další důležitou otázkou je, zdali a jakým způsobem budou studenti seznámeni s metodou *Learning by Teaching*. Většina autorů zastává názor, že by studenti měli mít příležitost se s metodou prakticky seznámit a to tak, že si konkrétně vyzkouší jednoduchou aktivitu podle této metody, například pracují s konkrétním textem ve dvojici a jeden ze studentů je požádán, aby předal získané informace další dvojici studentů, či vede následnou diskuzi v malých skupinách a podobně. V prvních momentech použití metody volíme studenty na základě dobrovolnosti.

Dále zjišťujeme či stanovujeme velikost skupiny, se kterou budeme v kurzu pracovat. Při stanovení ideálního počtu účastníků kurzu založeném na metodě *Learning by Teaching* se autoři rozcházejí. Grzega například považuje za ideál poměrně velkou skupinu dvaceti až třiceti studentů, přičemž při tomto počtu ještě mohou studenti pracovat ve dvojicích a při vyšším počtu by volil radši možnost práce ve skupinách o minimálním počtu třech členů. Většina autorů mluví o práci v malých skupinách, ale nespécifikují počet členů takové skupiny ani celkový počet studentů. Většinou však uvádějí alespoň přibližné rozmezí deseti až třiceti studentů. Mafa uvádí, že „v malé skupině by mělo být tři až pět členů“ (Mafa 2005, s. 1). Shodně uvádí Goldschmid jako ideální počet členů ve skupině maximálně šest, aby bylo učení ještě efektivní. Větší skupina mívá problémy s vedoucí rolí, vzniká dominance některých členů a přináší s sebou i organizační náročnost. Dvojice pak nejlépe odpovídá rozložením rolí student, učitel a zamezuje možnosti pasivního přístupu (Goldschmid 1976, s. 23). Velmi důležité je snažit se zjistit, na kolik je skupina stejnorodá vzhledem k získaným znalostem a dovednostem. Respektive sledujeme jaké znalosti a schopnosti mají studenti na začátku kurzu, tak abychom následně mohli porovnat s nově nabytými znalostmi. Jinými slovy sledujeme profil účastníka a porovnáваме s profilem absolventa. Obecně se doporučuje, aby ve skupině byl alespoň jeden student nadprůměrný a alespoň jeden student podprůměrný, aby bylo možné využít principu metody (Grzega 2005, s. 5).

Další otázkou je míra intervence a role profesionálního učitele. Ten obvykle v úvodním semináři prezentuje samotnou metodu *Learning by Teaching* několika slovy, představuje průběh, cíle a požadavky kurzu. Následně vede diskuzi se studenty nad podobou naplánovaného kurzu. Dále rozděluje úkoly a zodpovědnost za ně, sám připravuje či pověřuje studenty přípravou základních informací ke konkrétnímu semináři a kontroluje jejich práci, jelikož tyto informace následně slouží jako teze kurzu. Poskytuje tedy studentům odborné znalosti týkající se nejen samotné metody *Learning by Teaching*, obsahu učení a jeho relevance, ale i didaktických postupů, které studenti následně volí pro svůj výstup. Můžeme tedy říci, že má výraznou roli během přípravy studentů, jedná se však spíše o asistenci, učitel je v roli mentora, předává své znalosti, dovednosti a především zkušenosti, je spíše určitým rádcem pro ostatní. V průběhu výstupu studenta či studentů se učitel snaží zůstat v pozadí a příliš do prezentace studenta nezasahovat. Činí tak pouze v případě, že student – učitel uvádí mylné informace či výrazně odbočuje od dané problematiky, případně ignoruje poznámky a komentáře ostatních a nezodpovídá jejich otázky. Intervenci provádí spíše formou otázky, aby se student sám opravil a pochopil svou chybu. Během samotného výstupu studenta tedy především sleduje proces učení. Větší prostor pro profesionálního učitele potom přichází na konci semináře, kdy učitel upřesňuje, doplňuje informace a v případě potřeby shrnuje důležité poznatky. Shrnutí však mohou připravovat i k tomu určení studenti. Pokud není vytvořen specifický prostor pro evaluaci (například v následném semináři) je jí věnována závěrečná část.

„Evaluace ve vzdělávání je hodnotící proces, na jehož základě je možno posuzovat celkovou efektivitu studia i úroveň a možnosti vzdělávacího zařízení, jeho edukativního potenciálu“ (Palán 2002, s. 59). Evaluace může nabývat řady podob z hlediska času, cílů či zadavatele. Evaluace z hlediska času může být počáteční, průběžná, závěrečná a po skončení vzdělávací akce. Evaluace z hlediska jejich cílů je formativní či sumativní. Formativní, průběžné evaluace, která probíhá během vzdělávací akce a poskytuje tak okamžitou zpětnou vazbu, může být využito pro vyšší efektivnost dané akce. „Sumativní, souhrnná evaluace probíhá na konci vzdělávací akce a jejím cílem je zhodnotit celkový úspěch akce, zda bylo dosaženo stanovených cílů“ (Dvořáková 2013 b, s. 16).

Výsledky takové evaluace mohou přispět k rozhodnutí, zdali bude daná vzdělávací akce dále realizována, případně jak bude změněna. Z hlediska zadavatele se jedná o interní či externí evaluaci. Další možnou evaluací je takzvaný Kirkpatrickův model evaluace, který hodnotí vzdělávací akci na čtyřech úrovních, reakce, učení, chování a výsledky. Pro metodu *Learning by Teaching* se jeví jako nejvhodnější evaluace formativní a sumativní. Formativní na konci každého semináře, lekce a sumativní na konci celého kurzu či vzdělávací akce, tak aby byla evaluace komplexní.

„Předmětem evaluace může být kurikulum, učební texty, výuka, lektor, edukační prostředí, vzdělávací výsledky, organizační zabezpečení výuky“ (Dvořáková 2013 b, s. 33). Všechny tyto předměty můžeme sledovat, i pokud mluvíme o metodě *Learning by Teaching*. Metody evaluace můžeme jednoduše rozdělit na metody objektivní, pozorování a zaznamenávání pozorovaného a metody subjektivní, výpovědi lektorů i účastníků. Zde řadíme dotazník, rozhovor či skupinovou diskuzi a další netradiční techniky. Pokud se zaměřujeme na hodnocení vzdělávacích výsledků, volíme jako techniku zkoušku či případovou studii. Při evaluaci metody *Learning by Teaching* se mi jeví jako užitečné kombinovat jak metody objektivní (učitel / lektor jako nezúčastněný pozorovatel a studenti / účastníci jako zúčastnění pozorovatelé), tak metody subjektivní, pomocí kterých můžeme zjistit i to, co není na první pohled viditelné, tedy pocity a prožívání účastníků. O evaluaci se podrobněji zmíním ještě v praktické části této diplomové práce, jelikož její součástí je i popis realizace předmětu založeném na principu *Learning by Teaching*. Součástí tohoto předmětu byla totiž formativní a sumativní evaluace na několika úrovních, jejímž předmětem byla řada aspektů dané vzdělávací aktivity.

Při zavádění metody *Learning by Teaching* do vzdělávacího kurzu si stanovujeme obsah a cíl kurzu, metody vzdělávání a hodnocení, požadavky na studenty, odbornou terminologii kurzu, sledujeme velikost a strukturu skupiny a rozhodujeme o míře intervence a roli učitele či lektora.

## 5.4 Přístupy k metodě *Learning by Teaching*

Přístupů jak využívat metodu *Learning by Teaching* je celá řada. Uvedu zde ty nejčastěji využívané a tedy i nejčastěji zmiňované v literatuře. Carberry (Carberry 2008) pro přehlednost rozděljuje dva základní přístupy: vzájemné učení (*peer-assisted learning*) a kooperativní učení (*cooperative learning*). Dále pak uvádí ještě praxe studentů a inteligentní systém tutoringu (*intelligent tutoring system*) jako specifitější možnosti využití metody. Tohoto obecného rozdělení se budu držet i já a dále k němu budu přiřazovat již konkrétnější přístupy či metody zmiňované v dílech dalších autorů (Goldschmid 1976, Topping 1996).

Vzájemné učení (*peer-assisted learning*) je přístup, jejímž obecným principem je to, že pokročilejší studenti pomáhají svým kolegům, kteří mají s obsahem učiva určitý problém. Obě účastnické strany touto formou získávají znalosti, dovednosti či schopnosti během sociální interakce. Zde můžeme zařadit několik metod, jednou ze základních je tzv. vzájemné tutorování (*peer tutoring*), které může nabývat dvou forem, kdy je rozdělení rolí pevně dáno či se může v průběhu učení proměňovat, tomu pak říkáme reciproční tutorování. U fixně daných rolí tedy jeden z účastníků hraje roli tutora či učitele, zatímco druhý je v roli studenta. U recipročního tutorování naopak dochází po určitém čase či změnou dané oblasti učení ke změně rolí. Účastníci s fixně danými či proměnlivými rolemi mohou být stejného či různého věku. Učení může probíhat ve dvojicích, jak bylo již zmíněno či v malé skupince s jedním studentem v roli učitele, ten může být taktéž stejného či různého věku a jeho role může být fixní či proměnlivá. Je vidět, že tyto jednotlivé formy je možné různě kombinovat a vytvářet tak odlišné přístupy k učení. Obecně však můžeme říct, že cíle takového přístupu jsou stimulace člověka v roli tutora, pomoc a motivace studenta a vytvoření vztahu mezi dvěma účastníky, tak aby výhody takového učení pocítily obě účastnické strany (Topping 1988).

Specifickou metodou vzájemného učení je vzájemné učení psaním (*peer-assisted writing*), které může taktéž nabývat různých podob a zaměřuje se na zlepšení dovednosti psaní odborných (či uměleckých) textů se zaměřením na konkrétní tvůrčí proces. Vzájemné distanční učení (*peer-assisted distance learning*) je další možností jak využít výhody vzájemného učení i přes různé bariéry (např. finanční, geografické apod.) a může být hojně využívanou metodou při dálkovém studiu, ať už nabývá formální či neformální podoby.

Jiná forma, která je stále realizována na principech vzájemného učení je asistování učitelů (*teaching assistantship*). Ta je běžně realizována na českých vysokých školách. Spočívá ve vedení přednášek, seminářů či asistentské činnosti studenty doktorského programu. Tato činnost by je měla připravit na další působení v roli učitele či tutora. Principů vzájemného učení využívá také tzv. *Kellerův plán*, označován také jako *Personalized System of Instructions*, jehož jedním ze základních elementů jsou tzv. *proctors*, ti mohou být jak zvenčí tak zevnitř daného studijního prostředí. Obecně jsou to jedinci, kteří ovládají velmi dobře danou oblast a jsou ochotni učit ostatní. Ve školském prostředí se nejčastěji jedná o studenty doktorského či magisterského programu, kteří pracují individuálně se studenty na porozumění materiálů k závěrečným testům či jim zprostředkovávají zpětnou vazbu, stejně tak by to ale mohli být experti na konkrétní oblast ve firemním či zájmovém vzdělávání. Stávají se tak určitými poradci, konzultanty či tutory pro své kolegy.

Specifickou formou vzájemného učení je situace, kdy se v určitém kolektivu objeví nová osoba. Ostatní jí pomáhají většinou spíše neformálně adaptovat se na nové prostředí a získat potřebné informace či mohou takovou osobu „doučovat“ zameškaný obsah kurzu (přednášky, hodiny, lekce). Je nasnadě že tato činnost může přinést benefity i osobě, která je tady spíše v roli rádce, pomocníka než učitele. Goldschmid tuto metodu nazývá studijní poradenství (*student counselling*) (Goldschmid 1976). Myslím si, že ji však využíváme běžně i v pracovním kolektivu, kdy adaptujeme zaměstnance na podnikovou kulturu, ať už formálně či neformálně.

Druhým základním přístupem využití *Learning by Teaching* je kooperativní učení (*cooperative learning*). Jedná se o učení v menších skupinách, kde každý z členů takové skupiny má za úkol naučit určitou část obsahu ostatní. Každý tedy přebírá alespoň na chvíli roli učitele. Tím se zásadně odlišuje od vzájemného učení (*peer-assisted learning*), kdy někteří studenti mohou být po celou dobu v roli studentů a být tak pouze pasivní účastníci. Je na místě upozornit, že tento přístup neznamena jen umístit studenty do skupiny bez přípravy a struktury či jasného zadání úkolů a cílů. Takový přístup naopak vyžaduje značnou přípravu a aktivitu jak od studentů, tak vedoucího lektora a v neposlední řadě také dobré klima ve skupině. Bez těchto skutečností se však obecně neobejde využití *Learning by Teaching*, pokud má přinést své výsledky. Další spíš už konkrétní metodu inspirovanou přístupem *Learning by Teaching* uvádí Goldschmid. Nazývá ji učební buňkou (*learning cell*) a jedná se o kooperativní učení ve dvojicích či menších skupinách, kdy studenti střídavě pokládají a odpovídají na otázky, které si připravili na základě čteného textu. Učitel obchází dvojice, dává zpětnou vazbu a doplňuje či upřesňuje informace.

Odlišný přístup, jak využívat metodu *Learning by Teaching* je praxe studentů, kteří se připravují na pedagogickou profesi. Jistě že hlavní cíl takové činnosti je jiný než u vzájemného tutorování, přesto ve své podstatě tato činnost splňuje základní principy metody *Learning by Teaching*, tedy to, že člověk, ať už v institucionalizované či neinstitutionalizované roli učitele vzdělává nejen své studenty či žáky, ale i sám sebe. Což nepopírá to, že by praxe měla vést k eliminaci rozdílů mezi teorií studijního oboru a praxí a měla by tak usnadnit přechod k pedagogické profesi.

Posledním specifickým přístupem je tzv. Inteligentní systém tutoringu (*Intelligent Tutoring System*). Jedná se o umělou inteligenci, která staví studenta do role učitele. Student dostává zadání k učení konkrétních oblastí a počítač tak simuluje roli studenta. Dochází tedy k rozvíjení znalostí a dovedností na stejném principu jako kdyby místo počítače seděl konkrétní člověk, který se potřebuje něco naučit. Hlavní výhodou takového systému, tedy to, že student nepotřebuje ke svému učení žádnou jinou osobu, můžeme však považovat také za výraznou nevýhodu, jelikož zde absentuje jeden z hlavních benefitů *Learning by Teaching*, tedy sociální interakce s druhou osobou.



## 5.5 Výhody a nevýhody metody *Learning by Teaching*

V této kapitole shrnu hlavní výhody a nevýhody metody *Learning by Teaching* uváděné v literatuře (Carberry 2008, Grzega 2005, Topping 1996), abych mohla následně tyto teoretické informace porovnávat s informacemi zjištěnými v praktické části této diplomové práce, která se zabývá realizací a praktickým využitím metody v univerzitním prostředí a reakcemi studentů na takovou metodu. Součástí kapitoly je i konkrétní výčet pozitivních a negativních stránek metody, které uvedli studenti s přímou zkušeností s principem *Learning by Teaching* (Legenhausen 2005). Tento výčet opět poslouží jako základní rámec pro srovnání zjištěných výsledků mého realizovaného kvalitativního šetření.

Carberry uvádí tři důležité aspekty efektivity metody *Learning by Teaching*. Prvním z nich je nutnost sociální interakce mezi učícími se, což přináší benefity jak pro studenty, tak pro učitele. Dále jsou to kognitivní, behaviorální vlivy a vlivy prostředí na sociální interakci a větší efektivita učení v situovaném prostředí (Carberry 2008, s. 20). Tyto tři aspekty budu sledovat i nadále při uvádění benefitů, které samotná metoda může přinášet. První skupina benefitů plyne ze sociální interakce dvou nebo více účastníků této metody. Ti se v interakci učí verbalizovat teoretické pojmy a koncepty. Jsou nuceni své myšlenky vyslovit, učení tak jen velmi těžko může zůstat pasivní. Dále se učí dotazovat, logicky pokládat otázky, přičemž ze studentského prostředí jsou zvyklí je především zodpovídat. Jelikož pracují ve dvojicích či skupinách, rozvíjí své interpersonální kompetence, případně práci v týmu. Není zřejmě sporu, že vzhledem k tomu, že účastníci zažívají sociální interakci se svými vrstevníky či učiteli, dochází také k rozvoji komunikačních dovedností.

Druhou skupinou benefitů bychom mohli obecně nazvat jako kognitivní rozvoj. Studenti se učí kognitivnímu procesu, kdy informace přijímají, rozlišují a především rozhodují o jejich důležitosti, informace nevhodné či nedůležité selektují. Poznatky ukládají, odvozují, kombinují s již nabytými znalostmi a v neposlední řadě odůvodňují volbu daného zdroje informací a jejich selektování (Topping 1996, s. 324).

Metoda by tedy měla rozvíjet, jak znalost deklarativní, tedy znalosti konkrétních pojmů a faktů, tak znalost procedurální, „s jejichž pomocí jedinec dokáže správně provádět potřebné postupy a realizovat složité procesy“ a také znalost kontextovou, tedy to „za jakých podmínek se dají znalosti deklarativní a procesuální využít v praxi“ (Mareš 2011, s. 215). Nejvyšší metou je pak také rozvoj znalosti metakognitivní, které „dovolují jedinci nadhled, umožňují se mu podívat na sebe sama a poznávat, jak vlastně postupuje, když něco poznává, když se něčemu učí“ (tamtéž).

A právě k metakognitivní znalosti se váže třetí skupina benefitů. Se získanou dovedností plánování, monitorování, samotné konkrétní realizace a následné evaluace proběhlé činnosti se pojí zvýšení pozornosti a motivace ke konkrétní činnosti, čímž je usnadněno získávání znalostí a dovedností, které jsou udržovány či transformovány reorganizací, v samotné činnosti. Tento proces kognitivního rozvoje odpovídá třem fázím vyučovacího procesu v konstruktivistickém pojetí, modelu E-U-R, který je charakteristický především pro metodu kritického myšlení. První fází je evokace neboli vybavení, kdy dochází k rekonstrukci předchozích znalostí, dále pak následuje uvědomění si významu nové informace, kdy student již hledá nové informace a porovnává je s těmi původními. Třetí fází je reflexe, kdy dochází k třídění, upevňování a systematizování poznatků (Grecmanová 2007). Tento proces je efektivnější, pokud probíhá u pozorných a motivovaných účastníků.

Zjednodušeně bychom mohli říct, že výše zmíněné tři skupiny benefitů odpovídají i třem základním zdrojům učební činnosti, tak jak je stanovuje pedagogika, potřebám poznávacím, sociálním a výkonovým. Mezi poznávací potřeby řadíme potřebu smysluplného poznávání, vyhledávání a řešení problémů. Potřeby identifikace, pozitivních sociálních vztahů, prestiže a vlivu jsou potřeby sociální. Potřeby výkonové pak jsou potřeba dosažení úspěšného výkonu a potřeba vyhnout se neúspěchu (Lokša, Lokšová 1999). Pokud tento pedagogický náhled porovnáme s andragogickým, vidíme, že stejné potřeby má také dospělý člověk, jen klade mnohem větší důraz na potřebu „být sebeřízenou osobou, být aktivním účastníkem procesu učení a participovat tak na rozhodování a volbě učebního plánu s orientací na praktické řešení problémů a reálných životních situací“ (Knowles 1980, s. 58). Z čehož vyplývá, že zastřešující potřebou je pro něj potřeba seberealizace.

Topping pak uvádí ještě ekonomické výhody, které spočívají ve skutečnosti, že je možné efektivně učit více studentů s minimálními personálními náklady. Takzvané politické výhody pak spatřuje v tom, že metoda zvyšuje praktické dovednosti studentů, než aby prohlubovala závislost na klasickém vzdělávacím systému či napodobování převažující kultury a může tak snížit nespokojenost a neochotu studentů k učení se (Topping 1996, s. 325). Mezi pedagogické výhody pak řadí aktivnější, interaktivní a participativní učení, možnost okamžité zpětné vazby a to, že sám student může do jisté míry zasahovat do procesu učení (tamtéž, s. 324).

Jedna z hlavních nevýhod metody *Learning by Teaching* tak, jak ji zmiňuje většina autorů (na příklad Goldschmid 1976, Sherin 2002, Tsui 2010), je jednoznačně její časová náročnost. A to ve všech jejích fázích, fázi revize a přípravy, samotné realizace (prezentace výstupů) a reflexe či evaluace dané aktivity. Časově náročnější je nejen pro vedoucího učitele, ale také klade větší nároky na studenty, jelikož je nutná konstantní příprava. Stejně tak vysvětlení principů metody a adaptace na ni mohou být časově i organizačně náročné. Obzvláště ve větších skupinách se potýkáme s obtížemi splnit požadavek aktivního zapojení všech studentů především z časových důvodů. Zmiňovaná metoda klade vysoké požadavky na roli, kterou zde zaujímá takzvaný profesionální učitel, který musí monitorovat, kontrolovat a udržovat kvalitu studia. Je tedy nutné, aby „v některých případech intervenoval do probíhajícího učení a přitom co nejméně narušil kontinuitu autonomního učení“ (Topping 1996, s. 325). Učitel musí být dostatečně didakticky vybaven, aby byl schopen lekci či hodinu vhodně strukturovat. Kompetenční profil lektora dalšího vzdělávání je totiž složen z kompetencí odborných a andragogických, které obsahují nejen znalosti, dovednosti a odborný rozvoj ve vlastním oboru, ale i znalosti základů andragogiky, trendů ve vzdělávání dospělých, didaktiky a její aplikace a znalosti pedagogické psychologie. Dále je složen z kompetencí sociálních, tedy dovednosti komunikace, motivace a zvládání konfliktních situací, individuálních a prezenční dovednosti (Dočkal 2008, s. 10).

Podle Mafy je metoda také organizačně náročná v tom ohledu, že je potřeba vhodně vytvořit skupiny či dvojice a zadání činnosti vysvětlit tak, aby nedocházelo k nepochopení a nedorozumění (Mafa 2005, s. 3). Další negativní stránkou metody je úzkost a stres, který může být vyvolán většími nároky na studenta, ať už z hlediska časového či odbornou náročností. Stresující může být také nutnost prezentovat před ostatními, vystoupit tak ze skupiny a stát se aktivním v diskuzi či takovou diskuzi vést, což může být náročné především pro introvertně založené studenty. K existenci stresu je možné přistupovat dvěma způsoby, jednou z možností je snaha stres či úzkost redukovat a druhá cesta je akceptování stresu a volba copingové strategie, strategie zvládnání stresu. McKeachie vysvětluje, že výsledky experimentů zjišťujících vliv stresu na výkon jsou nekonzistentní. Vyvolaný stres nemusí být vždy škodlivý pro učení, naopak některé výzkumy ukazují, že určití studenti pod větším stresem dosahují lepších výsledků (McKeachie 1975, s. 189). Hned však dodává, že na některé to má naopak velmi negativní vliv a ke každému studentovi by se tak mělo přistupovat individuálně, což se nejeví jako úplně reálné, pokud se jedná o větší skupinu členů (McKeachie 1975, s. 190).

Jak vyplývá ze shrnutí výhod a nevýhod metody, negativní stránky metody nedostávají v literatuře takový prostor jako ty pozitivní. Proto ještě připojuji, jak se Grzega ve svém článku *Learning by Teaching. The Didactic Model LdL in University Classes* vyrovnává s kritikou metody *Learning by Teaching*, abych tak doplnila některé možné negativní stránky této metody, ke kterým je však přidána i argumentace, proč nemusí být vždy nutně posuzovány jako negativní.

Hlavní kritika většinou spočívá v tom, že vzhledem k časové náročnosti metody nemohou studenti zvládnout stejný obsah učiva jako při tradičních přístupech. Podle Grzega je však důležitější samotná kvalita znalostí než kvantita a znalosti, které jsou studenti schopní následně aplikovat v praxi. Metoda je také kritizována za to, že studenti nemají tak obsáhlé povědomí o dané problematice a nemohou ji tak postihnout ve své celistvosti, jejich výstupy mohou mít neakademický charakter a nedosahují takové kvality jako u profesionálního učitele. Na tento argument Grzega odpovídá jednoduše, výstupy studentů sice nejsou dokonalé, ale to není ani záměrem dané metody. Studenti se totiž teprve učí pracovat s textem, rozlišovat kvalitní zdroje od těch neakademických, zasadit téma do daného kontextu a zvolit vhodná teoretická východiska. Součástí procesu učení je snaha vzniklé chyby minimalizovat nebo se jim vyvarovat. Nemůže být také pochyb o tom, že objevující se chyby vedou k diskuzím, výrazné reflexi a snaze se takových chyb příště vyvarovat.

Je nevyhnutelné, že metoda, pokud stojí na aktivitě studentů, je časově náročná. Tento problém lze však podle Grzega zmírnit vhodnou strukturou časové jednotky a obsáhlejší domácí přípravou. Nestrukturovanosti hodiny je možné se taktéž vyvarovat díky odborným kompetencím profesionálního učitele, který respektuje jednotlivé fáze procesu metody (Grzega 2005, s. 8 – 10), které již byly zmíněny v kapitole 5.2. Ve výsledku však zmiňované nevýhody nemohou převýšit řadu pozitivních stránek metody. Přesto bych ještě dodala, že pokud bychom se bavili pouze o formálním vzdělávání, je jasné, že časová a organizační náročnost by mohly být mnohem větším problémem. Je totiž potřeba zvládnout obsah vzdělávání, který je určen z vnějšku a je mnohdy velmi obsáhlý, zatímco v neformálním vzdělávání dospělých může být zaměření více konkrétnější, protože se orientuje na řešení specifických problémů a jeho cílem je podpora v dosažení potenciálu (nikoliv zasvěcení a udržení v sociálním systému) a uspokojení potřeby jedince (nikoliv systému) (Jarvis 1985, s. 49 citováno dle Bartoňková 2004, s. 189). Jednodušeji cílem tedy není kvantita ale kvalita získaných znalostí či dovedností.

Dále uvádím výčet výhod a nevýhod metody *Learning by Teaching* tak, jak jej představuje Legenhausen (Legenhausen 2005, s. 32-34), který zaznamenával skupinový rozhovor studentů, kteří si v semináři zaměřeném na přístupy orientované na učícího se vyzkoušeli tuto metodu v praxi a následně o ní diskutovali a evaluovali ji. Tento výčet uvádím ze dvou důvodů, za prvé jako praktické doplnění seznamu výhod a nevýhod zmiňovaných v odborné literatuře a za druhé jej využiji i v praktické části pro porovnání výsledků mého kvalitativního šetření, které se dotýkalo právě i otázek kladných a záporných stránek využití této metody v praxi dle názoru studentů. Tento výčet vybírám z důvodu snahy o komplexní přístup a skutečnosti, že výhody a nevýhody zmiňují reální studenti, kteří měli možnost metodu skutečně zažít. Pro přehlednost jsem zmiňované výhody a nevýhody metody rozdělila do několika podskupin, jejichž výčet se nachází v příloze č. 1. Důležitým zjištěním je, že „jen malá část studentů si myslí, že tato metoda by mohla zcela nahradit klasický přístup ve výuce“ (Legenhausen 2005, s. 26). Jako vhodnější alternativa se jim jeví určitá rovnováha ve využívání klasického přístupu a přístupu učení se učením. Většina studentů však také zmiňuje, že by měla zájem metodu využívat ve svém studiu (tamtéž).

Je nasnadě, že nelze všechny skutečnosti pouze černobíle rozdělit na výhody a nevýhody. To, co může být považováno za výhodu, se může v určité situaci stát i slabou stránkou daného přístupu. Příkladem může být skutečnost, že tato metoda může vést k soutěživému prostředí ve skupině, což bychom mohli hodnotit jak pozitivně (větší motivace, intenzivnější příprava) tak negativně (strach vystoupit před ostatními ve vypjaté atmosféře). Je jasné, že vždy je potřeba posuzovat vše v kontextu s ohledem na vlivy, které do učení vstupují.

## 5.6 Rešerše výzkumů k metodě *Learning by Teaching*

V této kapitole se zabývám výzkumy a experimenty, které sledují vliv přístupů vzájemného či kooperativního učení na samotný proces učení. Nahlížíjí buď komplexně na celý proces nebo odděleně na přípravu a na samotnou realizaci učení ostatních a porovnávají výsledky se skupinou kontrolní. Vybrané výzkumy měří množství a rozsah nově nabytých znalostí, ale snaží se také zjistit vliv na subjektivní charakteristiky jako je zájem a pozornost, které se následně projevují motivací k učení. Výzkumů v této oblasti je celá řada a jen jejich rešerše by mohla být náplní celé diplomové práce, z tohoto důvodu vybírám jen ty nejvýznamnější z nich a snažím se o komplexní přístup k dané problematice, když vybírám výzkumy, které přinášejí jak výsledky pozitivní, tak negativní pro metodu *Learning by Teaching*.

Cohen, Kulik a Kulik (1982) provedli rešerši šedesáti pěti studií, zabývajících se vzájemným či kooperativním učením, přičemž výsledky čtyřiceti pěti z nich mluví ve prospěch takového učení, když jejich zjištění bylo, že skupiny, kde probíhalo vzájemné či kooperativní učení překonaly v testování znalostí skupiny kontrolní a zároveň se ve většině případů zlepšil postoj studentů k učení a také jejich sebepojetí.

Bargh a Schul (1980) vytvořili experiment, který analyzoval vliv očekávání studentů, že budou určitý obsah učit další, na proces učení. Pro tyto účely určili dvě skupiny, úkolem studentů v té první bylo připravit se na zkoušku, úkolem druhé připravit se na učení ostatních. Přestože ve skutečnosti k samotnému učení nedošlo, tato druhá skupina dosahoval v následném šetření lepších výsledků než skupina první. Z toho Bargh s Schulem usuzovali, že již samotné očekávání učení ostatních přináší efekt. Následně ověřovali své výsledky v dalším výzkumu *Annis* (Bargh a Schul 1983), když stanovili pět skupin, jejichž členové různě pracovali se stejným materiálem. První skupina jej pouze četla, druhá jej četla, aby ho mohla naučit ostatní, třetí skupina text četla a následně učila své kolegy, čtvrté skupině studentů byl obsah pouze předáván a páté skupině byl předáván a daný materiál četli. Přičemž z výsledků opět vyplynulo, že nejvíce znalostí si odnesla skupina, která text četla a učila ostatní, druhých nejlepších výsledků pak dosáhla skupina, která se připravovala na učení. Z toho autoři usuzují, že aktivní přístup k danému obsahu je nejvíce benefitující přístup pro učení.

Ehly, Keith a Bratton (1987) ve svém experimentu nedošli k tak jasným výsledkům, respektive skupina, která měla učit a skupina, která skutečně učila, nevykazovala prokazatelně lepší výsledky než skupiny další. Skupina studentů, kteří učili ostatní, ale dosahovala výrazně nejlepších výsledků v pozdějších testech. Autoři to zdůvodňují tak, že tito studenti nastudovali daný materiál více do hloubky než ti, kteří se připravovali na zkoušku, jelikož museli porozumět kontextu, aby byli schopni předávat takový obsah ostatním. Proto následně lépe uspěli u pozdějšího testování znalostí.

Benware a Deci (1984) sledují ve svém experimentu kromě dosažených výsledků i motivaci k učení. Lepší výsledky především v pojmovém, abstraktním porozumění a zároveň i vyšší zájem a potěšení z proběhlé aktivity vykazovali ti studenti, kteří studovali materiál, aby následně učili své spolužáky než studenti, kteří se pouze připravovali na zkoušení. Usuzují tedy, že využití metody *Learning by Teaching* tak může vést k větší motivaci k učení, která by v tomto momentě měla působit spíše jako vnitřní, na rozdíl od studentů, kteří se připravují na zkoušku a jsou tedy motivováni spíše z vnějšku.

K rozdílným výsledkům došel Renkl (1995), který poukazuje na skutečnost, že studenti, kteří očekávali, že budou učit ostatní, dosahovali v experimentu naopak nižší úroveň vnitřní motivace a zároveň pociťovali více strachu a úzkosti než studenti, kteří se pouze připravovali na zkoušku. Renkl to přisuzuje nižšímu individuálnímu odhodlání se zapojit, nedostatečným kompetencím studentů k úspěšné realizaci metody a možnému negativnímu studijnímu klimatu dané skupiny.

Problematikou možného stresu z veřejného projevu před ostatními se zabývali například i Tobias a Abramson (1971), kteří zjistili, že určitá míra strachu může naopak vést k lepším výsledkům v nastudování daného obsahu. O'Neil, Spielberger a Hansen (1969) a Spielberger, O'Neil a Hansen (1972) dodávají, že rozhodující je pořadí náročnosti úkolů, kterým jsou studenti vystavováni. Pokud se postupuje od jednoduchých k náročnějším úkolům, studentům roste sebevědomí a snižuje se tak napětí a stres. Opačně pak tvrdí Munz a Jacobs (1971), že vhodnější je postup od těžších úkolů k těm jednodušším, protože pod stresem studenti mobilizují své síly na splnění těžkých úkolů, poté pociťují úlevu a lépe pak zvládají i úkoly méně náročné.



Na základě řady výzkumů týkajících se vlivu stresu na učení můžeme konstatovat, že i vysoká míra stresu a úzkosti z náročných úkolů nemusí být nutně pro učení nevhodná. I z výše zmíněných výzkumů vidíme, že výsledky jsou výrazně nejednotné. Do tohoto komplexního procesu učení totiž vstupuje řada dalších vlivů jako například učební prostředí, náročnost zadaných úkolů, role profesionálního učitele, ale i subjektivní charakteristiky studentů především míra zvládnutí stresu.

Lambiotte a kol. (1987) analyzoval ve svém experimentu kooperativní učení, když první skupinu, která se skládala ze studentů, kteří zažili roli učitele v kooperativním učení, v druhé skupině pak byli naopak studenti, kteří zůstali po celou dobu v roli studentů. Nejlepších výsledků v následném testování dosáhli studenti, kteří byli v roli učitele, přesto autoři uvažují i o dalších vlivech, které do učení vstupují jako například různá výše vkládaného úsilí či sociální faktory.

Výzkumy, které jsem dosud zmínila, jsou spíše staršího data, proto uvádím ještě dva aktuálnější, které vycházejí ze studijního univerzitního prostředí, jelikož jejich respondenty jsou vysokoškolští studenti. Především výsledky těchto dvou výzkumů budu ověřovat s výsledky mého kvalitativního šetření. Fiorella a Mayer (2013) postupují kvantitativně a Mafa (2005) naopak volí kvalitativní strategii.

Cílem výzkumu *The Relative Benefits of Learning by Teaching and Teaching Expectancy* (Fiorella, Mayer 2013) bylo izolovat efekty dvou základních elementů učení, přípravy na učení ostatních a skutečné učení, vysvětlování obsahu druhým. Následně tyto izolované efekty testovat a odhalit tak, zdali až učení ostatních přináší větší zisky než samotná příprava na takové učení. Zajímá se tedy o to, v kterém procesu učení dochází výrazněji k porozumění dané problematice. Součástí výzkumu byly dva experimenty, kterých se zúčastnilo devadesát tři vysokoškolských studentů oboru psychologie, přičemž větší polovina z nich byly ženy. Všichni studenti byli vystaveni stejnému studijnímu materiálu a neměli téměř žádnou počáteční znalost vybrané problematiky, jak bylo ověřováno v pretestu. Byly ustanoveny dvě skupiny, přičemž jedna z nich byla skupinou kontrolní. Členové této skupiny si samostatně nastudovali daný materiál za účelem testování jejich nově nabytých znalostí. Druhá skupina, experimentální, byla ještě rozdělena na další dvě skupiny, přičemž jedna z nich se pouze připravovala na učení ostatních a druhá skupina skutečně učila, ale pouze formou nahrávání krátkého videa, tedy bez interakce se skutečnými studenty.

Výsledné zjištění prvního experimentu je, že experimentální skupina předčila ve výsledcích skupinu kontrolní. Zajímavé však je, že ti, kteří učili, respektive nahrávali video, nedosahovali významně lepších výsledků než ti, kteří se na nahrávání pouze připravovali (Fiorella, Mayer 2013, s. 285). Druhý experiment spočíval v opakovaném testování po týdnu, kdy proběhl první experiment. V následném testování pouze skupina, která učila ostatní, statisticky významně předčila skupinu kontrolní (tamtéž, s. 286). Z toho autor vyvozuje že proces vysvětlování obsahu zprostředkovává další kognitivní výhody než pouze zakoušení přípravy na učení a že efekt učení ostatních přináší dlouhodobější výsledky. Fiorella ve svém testování sledoval i motivaci studentů, přičemž ani jeden experiment neprokázal u experimentální skupiny zvýšenou motivaci, větší investované úsilí či větší spokojenost se studijním prostředím (tamtéž, str. 286), což je v rozporu s výsledky výzkumu, který provedli Benware a Deci (1984) (viz výše).

Poznatky Fiorella a Mayera mohou vést ke zvážení využití metod, které podporují jak přípravu na vysvětlení či učení, tak samotné vysvětlování ostatním (například diskuze v malé skupině a reciproční učení ve dvojicích) a dále okamžitého i pozdějšího testování při hodnocení studentů. Zajímavé je, že samotné učení, předávání informací ostatním přinášelo pozitivní výsledky i přesto, že vlastně nedocházelo k přímé interakci s ostatními a nebyl tak splněn jeden ze základních aspektů metody *Learning by Teaching*

Mafa (2005) ve svém kvalitativní výzkumné šetření *Investigating Learning by Teaching a Learning by Assessment* sledoval tři skupiny vysokoškolských studentů v průběhu jejich třech odlišných semestrálních kurzů. Jednalo se o budoucí učitele biologie v druhém semestru prvního ročníku, v druhé skupině pak v jejich prvním semestru posledního roku studia, a ve třetí skupině v posledním semestru studia. V těchto kurzech byla využívána především metoda *Learning by Teaching* a také přístup, který Mafa nazývá jako *Learning by assessment*, jehož cílem je získat nejen znalosti, ale i určité kompetence, dovednosti a postoje a dále metody zaměřené na řešení problémů (*problem solving methods*). Jako techniky sběru dat tohoto kvalitativního šetření Mafa zvolil pozorování během kurzu, dotazníky, průběžné a závěrečné evaluace kurzu a také nestrukturované rozhovory se studenty.

Mafa analyzuje zjištěné informace tak, že většina studentů považovala výše zmíněné metody za podporující porozumění daného obsahu učení a také jako podporující sebeřízené celoživotní učení. Většina studentů také shodně hodnotí metody jako zajímavé, zároveň však náročné, ale podnětné a rozvíjející. V některých případech byl však obsah kurzu považován za velmi časově náročný, někteří studenti pociťovali frustraci, vztek a stres vzhledem k obtížnosti kurzu. Přesto většina studentů uvádí, že tyto strategie učení byly docela úspěšné pro zvýšení jejich motivace, hloubku a úroveň jejich výkonu a přinesly jim řadu benefitů v krátkodobém i dlouhodobém hledisku (Mafa 2005, s. 3). Dále přidává ještě konkrétní benefity, ale také nevýhody, které metoda podle studentů přináší. Zde Mafa vychází z nestrukturovaných rozhovorů a evaluací kurzu.

- Posílení sebeřízeného a celoživotního učení
  - Posílení vlastního sebepojetí
  - Zlepšení komunikačních dovedností
  - Vedoucí ke kritickému myšlení
  - Prohloubení konceptuální porozumění
  - Zvýšení motivace
  - Zvýšení zájmu a potřeby se učit
  - Upřednostnění dovedností před obsahem
  - Časově náročné
  - Náročné na vztahy ve skupině (vznik konfliktů jako důsledek náročnosti a stresu)
  - Náročné na organizaci (možný vznik chaosu)
  - Náročnější adaptace na metody pro mladší studenty
  - Vysoké požadavky na tutora (organizační zajištění, zpětná vazba)
- (Mafa 2005, s. 2-3).

## 6 Vzdělávací akce: příprava, realizace a evaluace dvou semestrálních kurzů, stojících na principech *Learning by Teaching*

Tato kapitola se zabývá přípravou, realizací a evaluací dvou kurzů, které proběhly v zimním semestru akademického roku 2014/2015 na Katedře sociologie, andragogiky a kulturní antropologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Tyto kurzy byly vedeny jako volitelné předměty s názvem *Fragmenty andragogiky: studenti studentům 1* a *Fragmenty andragogiky: studenti studentům 2*. Přičemž první předmět byl primárně určen pro studenty bakalářského programu oboru andragogika a druhý předmět byl určen jen pro studenty navazujícího magisterského programu stejného oboru. Magisterští studenti se účastnili obou předmětů. První z předmětů byl veden jako přednáška, druhý pak jako seminář a tyto předměty následovaly bezprostředně za sebou. Anotční listy obou disciplín jsou součástí přílohy č. 2 a 3. Garantem a vyučujícím obou předmětů byl Mgr. Pavel Veselský, Ph.D., který je i vedoucím této diplomové práce. Všichni studenti, kteří se účastnili obou kurzů, byli krátce seznámeni se základním principem metody *Learning by Teaching* jako didaktickým modelem pro univerzitní prostředí dle Grzegy (2008), viz kapitola 5.3, a s účelem realizace těchto kurzů jako součást praktické části mé diplomové práce.

Magisterští studenti si po konzultaci s vyučujícím a spoluúčastníky kurzu vybírali témata z oboru andragogika dle svého studijního či pracovního zájmu a následně je prezentovali v kurzu určeném pro jejich mladší kolegy (*Fragmenty andragogiky: studenti studentům 1*). V průběhu kurzu se objevovaly témata z oblasti personálního managementu, sociální práce, firemního vzdělávání, gerontagogiky či vzdělávání dospělých obecně. Přes rozmanitost vybraných problematik byly určité témata řazeny za sebe takovým způsobem, aby bylo možné alespoň částečně navazovat na dřívější poznatky.<sup>2</sup> V první části kurzu měl každý student svůj výstup samostatně, v druhé části si pak připravovali studenti témata ve dvojicích. Samotný výstup studenta pak trval po dobu jedné přednášky, tedy devadesát minut a jeho součástí byla i evaluace ze strany studentů – posluchačů.

---

<sup>2</sup> například téma personální činnosti a následně téma sladování profesního a osobního života

Tuto formativní evaluaci si připravovali také samotní studenti a následně ji ještě doplňoval garant předmětu. Evaluace se zabývala především úrovní samotného vzdělávacího obsahu, činnostmi lektora a volbou didaktických metod a prostředků. Cílem evaluace tedy bylo získat co nejkompexnější zpětnou vazbu činnosti studentů, kteří se ocitli v roli učitele tak, aby s jejími poznatky mohlo být dále pracováno.

Po přednáškách vždy následoval seminář pro studenty magisterského programu (*Fragmenty andragogiky: studenti studentům 2*). První polovina každého devadesáti minutového semináře byla věnována evaluaci právě proběhlého výstupu studenta. Tato evaluace spočívala na principu 360° zpětné vazby, protože hodnocený student získával informace od celého okruhu lidí okolo něj. Studenti reflektovali již proběhlou evaluaci svých mladších kolegů, následně evaluovali samotní účastníci přednášky, kteří se na jejím průběhu podíleli spíše pasivně (byli na náslechu), vedoucí předmětu a také samotný student, který byl v roli učitele. Předmětem evaluace byl vzdělávací obsah, učební texty, samotná výuka s důrazem na lektorovy komunikační a metodologické dovednosti, dále edukační prostředí a organizační zabezpečení výuky. Druhá polovina semináře byla pak věnována přípravě dvou studentů, jejichž výstupy následovaly dle harmonogramu kurzu, přičemž student, který se připravoval na svůj výstup za čtrnáct dní, spíše krátce shrnul své téma a připravovanou strukturu svého výstup a odůvodnil volbu didaktických metod. Především však získal první zpětnou vazbu s připomínkami tak, aby mohl ještě dále na přípravě výstupu pracovat. Student, který měl svůj výstup již další týden, však dostal větší prostor. Konzultoval se svými kolegy a vyučujícím možné nedostatky či problematické oblasti chystaného výstupu, případně měl příležitost si určité obtížné části prakticky vyzkoušet (například úvodní slovo, vysvětlení obtížných pojmů, aktivita na principu hraní rolí apod.).

Při práci na přípravě byl tedy kladen důraz na obsah a strukturu chystaného výstupu, volbu didaktických metod a prostředků. Studenti si totiž během úvodního semináře stanovili několik základních obecných cílů jejich výstupů. Mezi ně patřilo příjemné vzdělávací klima, tak aby docházelo k aktivnímu přístupu jak na straně studentů, tak i studentů – učitelů a zároveň aby byli studenti ochotni poskytnout zpětnou vazbu na příspěvky svých starších kolegů.

Dalším cílem bylo využití netradičních didaktických pomůcek a metod, aby jejich mladší kolegové vykazovali větší míru pozornosti. Jelikož většina příspěvků byla spíše praktického charakteru a studenti – učitelé mnohdy čerpali ze svých vlastních pracovních zkušeností, jedním z cílů bylo také motivovat studenty k absolvování rozličných praxí v oboru či inspirovat je k volbě tématu diplomové práce. Takovým částečně nevyřčeným cílem pak bylo snažit se „dělat věci jinak“, vyzkoušet netradiční či alternativní způsoby výuky a využít tak zkušenosti získané za svého studentského působení v nově nabyté roli učitele.

Cíle kurzu *Fragmenty andragogiky: studenti studentům 1* byly osvojení si znalostí z vybraných oblastí andragogiky, dále rozvoj komunikačních a prezentačních dovedností, dovedností řešení problémů a dovednosti týmové práce. Jako obecné cíle předmětu *Fragmenty andragogiky: studenti studentům 2* jsme si stanovili rozvoj klíčových kompetencí, které uvádí Grzega (2008) jako základní pilíře moderního didaktického modelu *Learning by Teaching* (viz kapitola 5.1). Jedná se tedy o interpersonální kompetence, především komunikaci a kooperaci, personální kompetence, tedy kompetence řešení problémů a metodologické kompetence, dovednosti dotazování se, práce s informacemi, transfer informace ve znalost. K těmto metodologickým kompetencím bych ještě přidala kompetence didaktické, jelikož studenti během kurzu pracovali se strukturou a obsahem svého výstupu, dále volili didaktické metody a prostředky, diskutovali o problematice vzdělávacího klimatu ve skupině či řešili vhodnost didaktických principů. A také připravovali písemný test a následně i hodnotili jeho výsledky. Studenti si tak prakticky vyzkoušeli činnosti učitele od přípravy přes realizaci až k evaluaci svého výstupu a hodnocení nabytých znalostí. Setkali se tak s vzdělávací aktivitou jako komplexním procesem. Naplnění cílů obou kurzů bylo sledováno v průběžných i závěrečných evaluacích formou skupinových rozhovorů se studenty, písemným testem pro bakalářské studenty a polostandardizovanými rozhovory s magisterskými studenty, které byly součástí kvalitativního šetření, kterým se zabývá následující kapitola.

Na konci obou kurzů probíhala jejich závěrečná tedy sumativní evaluace, kterou vedl garant předmětu. Evaluace byla inspirována Kirkpatrickovým modelem evaluace, když sledovala tři ze čtyř úrovní evaluace. Na první úrovni, reakce, jsme hledali odpověď na otázku, zdali se studentům líbil daný model přednášek jako využití metody *Learning by Teaching*. Formou skupinového rozhovoru a následně i individuálních rozhovorů jsme tedy sledovali míru spokojenosti účastníků se vzdělávací aktivitou. V předmětu *Fragmenty andragogiky: studenti studentům 1* jsme se v této úrovni zaměřovali především na zhodnocení vybraných témat výstupů, volbu didaktických metod a prostředků a organizační zajištění předmětu. Studenti hodnotili pozitivně nově vzniklý předmět a využití peer principu, který jim přišel zajímavý a netradiční. Kvitovali především směřování k praktickým zkušenostem a aplikacím poznatků do praxe a navazování na teoretické poznatky, které již získali v průběhu svého studia. Během evaluace se studenti rozcházeli v názorech týkajících se obtížnosti daných výstupů, když některými byly hodnoceny jako velmi náročné a některými naopak za adekvátní vzhledem k jejich studijnímu ročníku (jeden výstup byl označen za banální). Neshoda také panovala při hodnocení aktivizačních metod, které někteří studenti ocenili, jiní naopak označovali za náročné, jelikož nejsou příliš v klasické výuce využívány. Během hodnocení semináře *Fragmenty andragogiky: studenti studentům 2* magisterští studenti oceňovali možnost zpětné vazby z několika zdrojů, stejně tak byla pozitivně hodnocena možnost konzultovat přípravu na výstup s vyučujícím a kolegy. Diskutovaným tématem náročnosti daného kurzu se zabývám podrobněji níže v této kapitole.

Na druhé úrovni evaluace, úrovni učení, jsme si odpovídali na otázku, zdali se účastníci něco naučili. Zaměřili jsme se tedy především na zhodnocení změn na úrovni znalostí, dovedností, schopností a postojů k profesi učitele a školství jako výsledku účasti na vzdělávací aktivitě. Znalosti bakalářských studentů předmětu *Fragmenty andragogiky: studenti studentům 2* byly ověřovány v písemném testu, který připravovali pod dohledem vyučujícího studenti magisterského programu. Tento písemný test se nachází v příloze č. 4.

Všichni studenti hned na poprvé u testu uspěli, většina s velmi dobrým výsledkem. Nutno však podotknout, že vzhledem k rozmanitosti témat<sup>3</sup> se test dotýkal spíše základních poznatků z dané oblasti a neměl tak ambice testovat vysoce expertní znalosti. Změna dovedností a postojů byla zjišťována dotazováním. Studenti označovali za pozitivní práci na prezentačních, komunikačních dovednostech a dovednostech řešení problému. Kurz by však zřejmě musel být intenzivnější a dlouhodobější, abychom mohli mluvit o změně či intenzivním rozvoji těchto dovedností. Zda a jakých znalostí, dovedností a postojů nabyli studenti magisterského programu, bylo zjišťováno v kvalitativním výzkumném šetření, jehož jedním ze základních výzkumných cílů bylo odpovědět si na otázku, co si studenti osvojili pomocí didaktického principu *Learning by Teaching* (podrobněji v kapitole 7).

Dále jsme se snažili zhodnotit i třetí úroveň evaluace, chování, tedy zda studenti získané znalosti a dovednosti použili v praxi. Pro naše účely možná spíš zdali je účast v kurzu inspirovala či motivovala ke studiu nebo práci v určité oblasti. Je však jasné, že realizace na takové úrovni není vůbec snadná a jelikož technikou bylo pouze dotazování, objektivita může být zkreslena. Přesto můžeme říct, že studenti to, že o dané problematice promlouvali jejich starší kolegové, vnímali jako motivaci a inspiraci do dalšího studia.<sup>4</sup> Využitím nabytých znalostí a dovedností v praxi u studentů magisterského studijního programu se zabývám v následující kapitole.

Na čtvrtou úroveň evaluace, výsledky, jsme se nezaměřovali, jelikož zjistit výsledky změny efektivity organizace by bylo v tomto případě možné jen z dlouhodobého hlediska a i tak bychom jen těžko mohli prokázat přímou souvislost mezi absolvovanou vzdělávací aktivitou a volbou dalšího směřování studenta (Dvořáková 2013 b, s. 19).

---

<sup>3</sup> odtud název *Fragmenty andragogiky*

<sup>4</sup> Na příklad téma Aktivizace seniorů či Personální činnosti některé studenty zaujalo tak, že uvažují o praxi v této oblasti.



Pro shrnutí ještě přidávám výčet technik hodnocení, které zde chápeme jako druhou úroveň Kirkpatrickova modelu evaluace, tedy učení (Dvořáková 2013 b, s. 23).

Studenti bakalářského studijního programu:

znalosti – písemný test

dovednosti a postoje – skupinový rozhovor (součástí formativní i sumativní evaluace)

Studenti magisterského studijního programu:

znalosti – skupinový (součástí formativní i sumativní evaluace) a individuální rozhovor (součástí kvalitativního šetření)

dovednosti a postoje – skupinový (součástí formativní i sumativní evaluace) a individuální rozhovor (součástí kvalitativního šetření)

Pokud bych měla celkově zhodnotit realizaci obou kurzů, myslím si, že byly organizačně dobře zvládnuty. Především časová následnost obou kurzů hned za sebou se osvědčila vzhledem k možnosti okamžité zpětné vazby po výstupu studenta. Kurzy však narážely na poměrně malou návštěvnost. Kurz pro magisterské studenty se od začátku potýkal s malým množstvím účastníků, což však bylo zpětně reflektováno spíše pozitivně. V malé skupince pěti studentů se totiž podařilo vytvořit velmi příjemné prostředí a vzhledem k nízkému počtu byl značný prostor pro přípravu i zhodnocení proběhlých aktivit a diskuzi, povětšinou didaktického charakteru. Studenti tak měli příležitost si opravdu intenzivně vyzkoušet metodu *Learning by Teaching* a využít tak benefitů, které tato metoda nabízí. Vzhledem k malému množství účastníků však na ně byly kladeny větší nároky, než bylo původně zamýšleno. Náročnějších požadavků kurzu se studenti z počátku obávali, zpětně však nehodnotili, že by pro ně tento kurz kladl výraznou zátěž. Zřejmě však představení požadavků kurzu během úvodní hodiny vedlo některé studenty k odzápisu předmětu. Studenti, kteří se nakonec rozhodli kurzu nezúčastnit, projevovali obavy, že nejsou na dostatečné profesionální úrovni, aby tak mohli nahradit učitele a v jejich původních komentářích se objevovala úzkost z požadavku předstoupit před své mladší kolegy na relativně dlouhou dobu (po dobu jedné přednášky).

Zde vidíme, že tato zjištění odpovídají poznatkům v odborné literatuře (na příklad Mafa 2005, McKeachie 1975), že negativní stránkou zvolené metody může být právě stres, který je vyvolán většími nároky na studenta a nutností prezentovat před ostatními, být tak aktivním účastníkem kurzu. Návštěvnost kurzu pro bakalářské studenty také nebyla příliš velká. Studenti však nejpozitivněji hodnotili ty hodiny, kde jich bylo nejméně (asi šest účastníků) a mohli se tak všichni účastníci aktivně zapojit do aktivit pro ně připravených v porovnání s hodinami, kde vzhledem k většímu množství (asi dvacet účastníků) zůstávali spíše pasivními. Zjistit možné výhody a nevýhody metody z pohledu studentů a následně je porovnat se zmíněnými teoretickými poznatky bylo jedním ze záměrů kvalitativního šetření. Zjištěními se tedy budu zabývat podrobněji v kapitole 7.

Oba kurzy byly připravovány a realizovány ve spolupráci s garantem předmětu. Díky vstřícnému přístupu jsem tak měla možnost vyzkoušet si přípravu vzdělávací akce v celé své šíři. Převážnou část seminářů určených pro magisterské studenty však vedl garant předmětu, což se jevílo jako vhodnější vzhledem k mým malým praktickým zkušenostem v oblasti didaktiky a evaluace vzdělávací akce a také osobnímu zainteresování a blízkosti k dalším účastníkům kurzu. Garant tak mohl zůstat spíše nezúčastněným pozorovatelem, který vede evaluaci nestranně a intervenuje do celého procesu metody v souladu s jejím principem. To znamená, že při přípravě výstupu je spíše mentorem, při samotné prezentaci zasahuje minimálně a větší roli pak získává zpět v průběhu evaluace. Napadá mě tak ještě další rovina metody *Learning by Teaching* nebo možná spíš přesněji metody *Learning by Doing*, která spočívá v učení se od mentora, jak připravit projekt vzdělávací akce, který obsahoval „analýzu vzdělávacích potřeb, formulaci cíle, stanovení profilu účastníka a profilu absolventa, určení obsahu, zpracování anotace disciplíny, volby forem, metod a technik, organizační, materiální a technické zabezpečení a evaluaci vzdělávací akce“ (Bartoňková 2013, s. 16). I přesto že některé kroky byly stanoveny jen slovně (některé jsou naopak zaznamenány v anotačních listech disciplín v příloze č. 2 a 3), považuji tento přístup za vhodný k osvojení organizačních dovedností, které určitě patří mezi klíčové kompetence vzdělavatele či lektora.

## 7 Kvalitativní šetření *Metoda Learning by Teaching* pohledem studentů andragogiky

V této kapitole popisují kvalitativní šetření, které bylo realizováno bezprostředně po skončení výše zmíněných kurzů (*Fragmenty andragogiky: studenti studentům 1* a *Fragmenty andragogiky: studenti studentům 2*) a kurzu *Učitelská způsobilost pro společenské vědy*, jehož součástí bylo absolvování pedagogické praxe na středních školách, na Katedře sociologie, andragogiky a kulturní antropologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Tématem šetření byla metoda *Learning by Teaching* pohledem studentů andragogiky, kteří měli přímou zkušenost s touto metodou a to aktivní, když byli vyučujícími subjekty (*tutory*). Pomocí peer principu si vyzkoušeli roli učitele svých mladších kolegů, studentů bakalářského programu v rámci daného kurzu nebo v rámci praxe roli učitele středoškolských studentů. Výzkum se zaměřoval na jejich právě prožitou zkušenost s peer principem a s tím související názor na již specifitější metodu *Learning by Teaching* a její možnost aplikovatelnosti ve školském a podnikovém vzdělávacím systému.

### 7.1 Metodologie výzkumu

#### 7.1.1 Výzkumný cíl a výzkumné otázky

Výzkumným cílem kvalitativního šetření bylo zjistit jak a jaké znalosti, dovednosti a postoje získávají studenti pomocí metody *Learning by Teaching*. Zajímalo mě tedy pohled samotných studentů na danou metodu a jejich praktické zkušenosti s ní.

K naplnění cíle jsem si stanovila hlavní výzkumnou otázku:

1. Co si studenti osvojili pomocí principu *Learning by Teaching*?

na úrovni: znalostí

dovedností a schopností

postojů k profesi učitele a školství v středoškolském či vysokoškolském prostředí

osobnostní - poznání sama sebe

A dále specifické výzkumné otázky:

1. Jaké výhody a nevýhody připisují studenti metodě *Learning by Teaching*?
2. Jak vnímají studenti aplikovatelnost metody *Learning by Teaching* do praxe v středoškolském či vysokoškolském prostředí a prostředí podnikového vzdělávání?

### 7.1.2 Typ výzkumu a metoda získávání dat

Jako strategii výzkumu jsem zvolila zakotvenou teorii, „jejímž cílem je návrh teorie pro fenomény v určité situaci, na niž je zaměřena pozornost výzkumníka. Vznikající teorie je zakotvená v datech, získaných během studie“ (Hendl 2012, s. 123). Tento typ výzkumu se mi jeví jako vhodný vzhledem k tomu, že se snažím zjistit, co a jakým způsobem si osvojují studenti pomocí metody *Learning by Teaching*. Daným fenoménem, kterým se tato práce zabývá, je tedy proces učení se učením ostatních.

Rozhodla jsem se pro interview, konkrétně rozhovor pomocí návodu, jako metodu získávání dat, jelikož tato metoda „umožňuje provést rozhovory s několika lidmi strukturovaněji a ulehčuje jejich srovnání, ale zároveň dovoluje dotazovanému uplatnit vlastní perspektivy a zkušenosti“ (Hendl 2012, s. 174). Jako výhodu interview obecně vidím v možnosti zaznamenat i to, co již proběhlo. Je však také nutné si uvědomovat, že přítomnost výzkumníka může vést ke zkreslení dat. Mohli bychom říci, že doplňující výzkumnou metodou bylo pozorování, neoznačila bych jej však v tomto případě přímo za metodou získávání dat. Jednalo se spíše o to, že zaznamenané pozorování vedlo k prohloubení rozhovoru. Jako zúčastněný pozorovatel probíhajícího kurzu *Fragmenty andragogiky: studenti studentům 2* jsem tak měla příležitost zaznamenávat neobvyklé situace či reakce v průběhu kurzu a v rozhovoru se k nim společně s dotazovaným vrátit a reflektovat je. Myslím si, že to vedlo k možnosti jít tak více do hloubky daného tématu prostřednictvím připomenutí určité skutečnosti dotazovanému. Mohla jsem tak klást doplňující otázky a nechat dotazovaného reagovat na dříve proběhlé skutečnosti.

### 7.1.3 Výběr zkoumaných případů neboli vzorkování

Vzhledem k výzkumnému cíli jsem zvolila předem danou strukturu výběru, tedy takový typ vzorkování, kdy jsou kritéria pro výběr předem známá. Jedná se o metodu záměrného výběru. Kritériem výběru bylo současné studium oboru andragogika v navazujícím magisterském programu a pedagogická / andragogická zkušenost studentů, přičemž polovina případů tuto zkušenost získala v rámci kurzu *Fragmenty andragogiky: studenti studentům 2* a druhá polovina studentů na své pedagogické praxi, realizované v rámci kurzu *Učitelská způsobilost pro společenské vědy*, které absolvovali studenti při svém studiu. Ve výběru se tedy objevují zkoumané případy, které mají aktivní pedagogickou zkušenost buď z prostředí středoškolského či vysokoškolského<sup>5</sup>. Takový to výběr jsem volila nejen z důvodu většího počtu případů, ale také jako možnost srovnat získané poznatky a zkušenosti z učení středoškolských a vysokoškolských studentů.

### 7.1.4 Organizace a realizace sběru dat

Výzkum jsem realizovala na území města Olomouce po skončení obou zmiňovaných kurzů, tedy po skončení zimního semestru 2014/2015. Celkově jsem provedla čtyři rozhovory se studenty, kteří absolvovali výše popsáný kurz a pět rozhovorů se studenty, kteří absolvovali praxi v rámci předmětu *Učitelská způsobilost pro společenské vědy*. Všichni dotazovaní jsou moji spolužáci z ročníku, takže nebyl problém je pro rozhovor oslovit.<sup>6</sup> Rozhovory probíhaly v klidném prostředí kaváren, takže jejich průběh nebyl nijak narušován. Všichni studenti byli seznámeni se skutečností, že rozhovory budou nahrávány a jejich analýza a interpretace bude součástí mé diplomové práce. V příloze č. 5 uvádím scénář rozhovoru, který jsem po celou dobu využívala. Získané audiozáznamy byly převedeny do textové podoby formou doslovné a komentované transkripce. Využívala jsem všechny tři druhy kódování. Během otevřeného kódování jsem lokalizovala témata v textu a přiřazovala jim označení. Pomocí axiálního kódování jsem uvažovala příčiny, důsledky, podmínky a strategie daných fenoménů, abych mohla pomocí selektivního kódování provádět porovnání a hledat kontrasty.

---

<sup>5</sup> Přičemž jeden student měl zkušenost z obou prostředí.

<sup>6</sup> S výjimkou jedné studentky, která se výzkumu odmítla účastnit z časových důvodů.

## 7.2 Analýza a interpretace získaných dat

Během analýzy získaných dat na základě čtení rozhovorů, jsem si vytvořila několik tematických okruhů, které jsem roztřídila do kategorií a subkategorií. Jejich tabulku uvádím pro přehlednost v příloze č. 6.

Prvním tematickým okruhem, kterým se budu zabývat, je téma motivace k přihlášení do kurzu *Fragmenty andragogiky: studenti studentům 2 a Učitelská způsobilost pro společenské vědy*. Obecně můžeme říci, že studenti označovali jako motivující možnost širšího pracovního uplatnění po absolvování kurzu *Učitelská způsobilost pro společenské vědy* a možnost získání pedagogické / andragogické zkušenosti po absolvování kurzu *Fragmenty andragogiky*. U obou skupin studentů pak hrálo roli také kreditové ohodnocení za absolvování kurzu, osobní důvody, tedy jim blízcí lidé zainteresovaní do těchto kurzů a především samotná zkušenost pro své budoucí profesní směřování. „*Chtěla jsem si více zkusit jiný způsob nějakého přednesu před lidma, mít svůj vlastní prostor, ve kterém si to můžu zorganizovat, jak já chci a být opravdu v té hodině tím učitelem.*“

Další tematické okruhy nám odkrývají odpověď na hlavní výzkumnou otázku. Co si studenti osvojili pomocí principu *Learning by Teaching*? Přičemž jsem sledovala osvojení na úrovni znalostí, dovedností, postojů a také osobní úrovni, tedy poznání sebe sama jako osobnosti v roli učitele. Z výpovědí vyplývá, že na úrovni znalostí probíhalo většinou spíše určité znovu vybavení již dříve osvojené informace. Studenti však také uvádí, že informace si museli nastudovat více do hloubky v kontextu dané problematiky a sami tak konkrétnímu obsahu mnohdy lépe porozuměli. „*Člověk se sám musí do toho učiva ponořit úplně jinak, mnohem víc, musí to mnohem podstatněji víc chápat, když to má někomu ještě dalšímu vysvětlovat, než když se to jenom sám nějak naučí.*“ Zároveň u některých témat docházelo také k získávání nových informací a znalostí. „*...v té druhé hodině to jsem jakoby neměla tu praktickou zkušenost, takže tam jsem se určitě dozvěděla něco víc.*“

Na úrovni dovedností uváděli studenti řadu kompetencí, které měli příležitost rozvíjet. Zřejmě nejvýraznější přínos měl rozvoj didaktických dovedností, když jich studenti zmiňují celou řadu. Od dovedností, které se týkaly přípravy studentů na jejich výstup, na příklad organizační a časová struktura výstupu, volba předávaného obsahu, didaktických metod a pomůcek, odhad profilu účastníka „...*vždycky ta skupina, kterou máš vyučovat, tak je nutný nejdříve prozkoumat a až potom se pustit do nějaký koncepční práce nebo do nějakýho harmonogramu, co chceš dělat.*“ přes dovednosti, získané během samotného výstupu, konkrétněji práce s časem, dotazování, navazování, propojení jednotlivých témat a jejich opakování, využívání didaktických pomůcek a aktivizačních metod, „*No, myslím si, že i práce s časem, že to se člověk hodně naučí, naučí se to zformulovat a říkat ty důležité věci...*“ až po dovednosti získané po skončení výstupu, jako na příklad příprava písemného testu či závěrečná evaluace. „*I u toho testu jsem se naučila, jak ho postavit, aby to bylo relevantní a pro obě strany nějak uskutečnitelné.*“

Z výpovědí dále vyplývá, že studenti pocítují rozvoj prezentačních a komunikačních dovedností. Opět zdůrazňují především schopnost rozpoznat úroveň svých posluchačů a dle tohoto zjištění se je pokusit aktivizovat. „*Trošku jsme zjistila, jak pracují ty děti ve skupině, což jsme se taky trochu naučila, jak je zaujmout.*“ Zároveň si však uvědomují, že se nedá vše předem připravit a důležitou roli tak hrají komunikační dovednosti. „*Být v tom pohotovostním stavu a taky ta improvizace je tam určitě důležitá.*“

Dalšími osvojenými dovednostmi jsou podle studentů dovednosti řešení problémů, „*Naučíš se, jak prostě řešit takové ty krizové situace, kdy tě nikdo neposlouchá.*“, s čímž pojí také interpersonální dovednosti, tedy dovednost přirozeného a přátelského projevu či vzájemné respektování komunikačních partnerů. Zároveň si však studenti uvědomují, že tyto dovednosti jsou rozvíjeny především z dlouhodobějšího hlediska. „*Pokud bych se s tím setkala častěji, tak už ty různé způsoby toho reagování si prostě zkusím a už uvidím, co platí a co neplatí.*“ V několika rozhovorech se také objevuje důležitost podněcování aktivitního zapojení studentů vhodnou komunikací s nimi. „*Prostě neshazovat nějaké jejich nápady, spíš tu iniciativu chytat za pačesy, ať ji potom vyvíjejí i nadále.*“

Možnost vyzkoušet si na určitý čas roli učitele vedla často studenty k zamyšlení, jací jsou jako osobnosti pro ně v dosud spíše netradiční situaci, zdali a jak se cítí v roli učitele. Jedná se tedy o určitou sebereflexi na základě zkušenosti. Svoje dosavadní studentské působení totiž měli možnost vidět z druhé strany. Další tematický okruh bychom tedy mohli nazvat poznávání sebe sama. Ve výpovědích studentů se objevovala myšlenka, že jejich mladší kolegové jakoby byly jejich vlastním zrcadlem a bylo tak pro ně mnohdy náročné přijmout novou roli učitele. Zpětná vazba od ostatních studentů či od učitele však byla významnou sebereflexí. „*Tak já si myslím, že se právě naučí i třeba něco sám o sobě, že třeba zjistí, co mu vyhovuje, které taktiky, jak třeba přistupovat k těm lidem...*“ Studenti tak sami nebo na základě zpětné vazby zjistili, jaký je jejich verbální i neverbální projev a na základě této zkušenosti si začali vytvářet strategie chování, které následně v rozhovoru popisují jako úspěšné. Z oblasti uvědomované prožívání a chování se nejvíce objevovalo pocíťování zvýšené nervozity a následně strategie zvládnání takového stavu a dále vytváření strategií vhodných pro aktivizaci studentů – posluchačů. Studentům, kteří trpěli ve zvýšené míře nervozitou, se osvědčilo opakovaně se vystavovat stresové situaci, „*Spíš, že už si člověk zvykne na to prostředí, že je všechno nové. Když jsem viděla, že je to všechno v pohodě, tak pak se není fakt čeho bát.*“, důkladnější příprava na jejich výstup, „*Myslím si, že by mi mohla pomoci důslednější příprava na to vyučování, abych to pak těm dětem byla schopná předat.*“, využití didaktických pomůcek (prezentace obrázků a videí) a metod (práce ve dvojicích či skupinách), „*třeba to, že jsem nemusela chvíli mluvit a pustila jsem nějaké video, tak jsem měla šanci jít dál od těch lidí, od toho mluvení si odpočinout*“ či snaha vytvořit příjemné přátelské prostředí.



Dotazovaní považují za velmi důležité aktivní zapojení studentů<sup>7</sup>, proto často v rozhovorech zmiňují strategie vedoucí k aktivizování svých mladších kolegů či žáků. Propojení teoretických poznatků s těmi praktickými, uvádění příkladů z praktického života, „*Takže ty příklady z praxe, jestli si vzpomínají na tento příklad, tak to byla ukázka toho či onoho. To si myslím, že je oslovilo.*“, pokládání otázek, hledání logických souvislostí, prvotní seznámení s obsahovou a časovou strukturou výstupu, s čímž souvisí již zmíněná dovednost přípravy, volba aktivit vedoucích k zapojení všech (i introvertů), „*Možná jsem si odnesl to, že je dobrý to prokládat nějakýma testama, aktivitama, co je vzbudí nějak.*“, podněcování k aktivitě a její oceňování je výčet strategií vyhodnocených studenty jako úspěšných, což podle nich úzce souvisí s již zmíněnou didaktickou dovedností, diagnostikování úrovně studentů a následnou volbou vhodných didaktických prostředků vedoucích k dosažení stanoveného cíle. „*Mi přijde, že u nich bylo nejlepší jim dát ty souvislosti, které se jich přímo týkají.*“

Při hodnocení přínosu metody *Learning by Teaching* si dotazovaní uvědomili, že propojování teoretických poznatků s těmi praktickými nevede jen k většímu zájmu jejich posluchačů, ale i jich samotných. Shodují se tedy na tom, že se cítí být zaměřeni spíše do praxe, což souvisí i s hodnocením profese učitele či lektora jako jejich budoucího povolání. Vzhledem ke studijnímu oboru dotazovaných není zřejmě překvapením, že pro většinu z nich je lákavější oblast dalšího vzdělávání dospělých než sekundární a terciární vzdělávání. Jelikož považují praktické poznatky a zkušenosti ve vzdělávání za velmi podstatné, uvažují o své budoucí profesi spíše jako o pozici externího lektora na částečný úvazek, který má praktické odborné znalosti a dovednosti z dané oblasti. „*Jako lektor bych měla mít nějakou praxi, kde budu postupně sbírat nějaké ty zkušenosti, které budu potom dále předávat. Takže je to spíš takový ten postupem času možný způsob realizace.*“

---

<sup>7</sup> Aktivní zapojení všech studentů bylo totiž jedním z cílů výstupů studentů. (viz kapitola 6).

Další téma, které se v rozhovorech objevovalo, je utváření či změna postoje k profesi učitele a celkově oblasti školství ve středoškolském a vysokoškolském prostředí. Studenti mají na základě zkušenosti konkrétnější představu o práci učitele, zmiňují administrativní činnosti či časovou i odbornou náročnost příprav na vzdělávací akci a také důležitý úkol motivovat a inspirovat studenty k jejich dalšímu rozvoji. Právě z těchto důvodů u některých dotazovaných profesí učitele stoupla, někteří naopak vypovídají, že se jejich postoj spíše nezměnil. Zmiňují však, že profesie učitele by měla být ve společnosti více oceňována, ale z jejich pohledu se tak neděje. *„Profese učitele by měla být po lékaři nejmávanější a nejdůležitější profesí, si myslím. Bohužel tomu neodpovídá nejenom plat, ale i to obsazení.“* Během své praktické zkušenosti však zjišťují, že samotná praxe pro ně jako začínající učitele je mnohdy velmi náročná a únavná. V rozhovorech se tak objevuje také téma syndromu vyhoření. Sami totiž vnímají z pohledu učitele nezáměr a pasivitu studentů, která může vést k pasivitě učitele. Díky svým zkušenostem se tak setkávají s různými přístupy k této profesi, ty na ně působí, jako příklady vůči kterým se vymezují či které je inspirují v jejich další činnosti. *„...prostě někteří jsou fajn, ale postupem času nějak už sklouzli do toho stereotypu a už se jim do toho nechce pořádně, ale jsou tam určitě i ti dobří, jde vidět, že je to baví.“* Další téma, které vyplynulo z rozpravy nad problematikou školství, je téma absolventů pedagogických fakult. Dotazovaní totiž pedagogické studium považují za nedostatečné, jelikož není kladen dostatečně velký důraz na praktické pedagogické zkušenosti a praktické zkušenosti z oblasti aprobace učitele. *„Asi i jim (studentům pedagogické fakulty) to mnohdy nejde pojmut úplně zajímavě, protože nemají z čeho čerpat, jelikož nemají téměř žádnou praxi.“* Jak již bylo částečně zmíněno, praktická zkušenost studentů je vedla k potvrzení či vyvrácení osobních předpokladů k učitelské či lektorské profesi a tedy k ujasnění dalšího profesního směřování, což byl povětšinou také jeden z důvodů motivace k přihlášení do kurzu. Absolvovaná praxe utvářela postoj studentů jak pozitivně, *„No, jako dokázala jsem si to představit, ale víc jsem se toho bála, víc mi to přišlo takové obtížné, až jako potom co jsem si to zkusila tak mi došlo, že bych v tom mohla být dobrá.“*, tak negativně *„Měla jsem nějakou zkušenost se vzděláváním, tak jsem si říkala, že by to nemuselo být špatné i v té škole, ale učit takto, nějak mě to nepodnítilo k tomu, že bych se pro to zapálila.“*

Další kategorií, kterou jsem na základě analýzy rozhovorů vytvořila, byl výčet výhod a nevýhod, které metoda *Learning by Teaching* podle studentů přináší. Studenti tedy hodnotí využití metody ve středoškolském či univerzitním prostředí na základě svých zkušeností. Jako jednu z hlavních výhod označují to, že dochází k osvojování znalostí a zapamatování většího množství informací. „*Ten žák sám o sobě si odnese velkou spoustu informací a zapamatuje si to, nejen kdyby se to učil na nějakou zkoušku, ale musí to právě pochopit ze širšího hlediska.*“ Stejně tak studenti vyzdvihují osvojení dovedností, didaktických, prezentačních, komunikačních, dovedností týmové práce, dovedností řešení problémů či interpersonálních, jejichž rozvoj sami na sobě pocítovali. Zdůrazňují však ještě využití těchto dovedností v každodenním životě, především v pracovní oblasti. „*Prostě umět něco vysvětlit a předat, to si pak myslím, že se může promítnout i v běžném životě, hlavně v práci.*“ Podle studentů metoda také poskytuje možnost zpětné vazby od studentů – kolegů či od profesionálního učitele a může tak vést k sebereflexi, uvědomění si vlastních schopností a možnosti jejich dalšího rozvoje. „*Taky si myslím, že je to dobrá reflexe sám sobě, trochu si odkrýt kam směřuješ, co chceš a taky co umíš, co jsi schopný případně někoho naučit.*“ Dotazovaní vidí také jako přínosnou výměnu rolí, kdy student má ojedinělou možnost si vyzkoušet roli učitele, což může vést k větší pozornosti a motivaci se aktivně zapojit nebo dokonce k respektu k prezentujícímu. Aktivní zapojení více studentů tak vede k tomu, že z této situace mohou profitovat obě strany. „*...vyzkoušet si to z té druhé strany, si myslím, že pak posloucháš úplně jinak, když víš, jaké to je tam stát. Je to takové oboustranné, že se obě strany něco naučí.*“ Profit nemusí být však jen dvoustranný, když přináší ještě možnost profesionálnímu učiteli jako ne/zúčastněnému pozorovateli sledovat reakce studentů na obsah či formu kurzu. Takto netradičně pojatá výuka se může také stát pro všechny tři strany inspirací k další aktivitě, ať už v osobním, studijním či pracovním životě. „*Podnítí to nějakou myšlenkovou prací, že je to něco neobvyklého, něco ne moc vídaného, tak že je to podnítí o tom přemýšlet.*“

Jako zásadní nevýhodu využití metody *Learning by Teaching* uvádějí studenti její časovou a organizační náročnost. Pokud je metoda nevhodně aplikovaná či není dobře organizačně zvládnuta, může se tento netradiční způsob výuky stát neefektivním. „*No, když to začne být rutina, tak pak ten model je úplně k ničemu.*“

Studentům se jeví metoda jako časově náročná ve všech svých fázích, přípravné, ze strany profesionálního učitele i studentů připravujících si svoji prezentaci, realizační, vzhledem ke stanoveným výstupům vzdělávací akce či vyučovací jednotky a také fáze evaluační, která obsahuje jak formativní tak sumativní evaluaci. „*To se hrozně obtížně takhle aktivizuje celá ta třída, protože pak nemáš ty výstupy v tom sešitě a jde to hrozně obtížně nachystat na každou hodinu, kolik bys nad tím strávila času, kdybys to měla nachystat takhle zajímavý, což by ty děti mohlo bavit, ale zase podle těch osnov by se nestíhalo jet.*“ Další potencionální problém vidí studenti v odborných požadavcích, která tato metoda klade jak na studenty, tak na učitele, který daný kurz vede. Neodbornost (nekomplexní znalosti), nekompetentnost (nedostatečné prezentační, komunikační a didaktické dovednosti), neobjektivní přístup, obavy a úzkost z vystupování před spolužáky či kolegy ze strany studentů klade ještě větší nároky na profesionálního učitele, který musí studenty vhodně motivovat, didakticky připravovat a jejich činnost supervidovat. Snaha o aktivní zapojení všech studentů může také vést k náročným situacím, když se v kolektivu vyskytují introvertně orientovaní studenti či studenti výrazně pasivní. „*Asi hodně záleží na těch lidech, protože někteří by tomu ten čas nevěnovali a řekli by to s nezájmem a nemělo by to ten přínos pro ně ani pro ty ostatní. Zase ve chvíli, kdy je tam ta kontrola učitele nebo lektora, tak se to riziko značně snižuje.*“

Posledním tematickým okruhem jsou možné přístupy k metodě *Learning by Teaching* z pohledu studentů. Ti se shodují na tom, že nevidí metodu jako využitelnou ve velkém rozsahu v sekundárním stupni vzdělávání. Během tohoto typu vzdělávání by se však mohlo jednat spíše o průpravné aktivity připravující na její následné použití. Konkrétně na střední škole by se mohlo jednat o využití principů metody u dílčích témat a výstupů studentů krátkého rozsahu, případně výstupů založených na dobrovolnosti. „*Na té střední si myslím, že by to bylo dobré třeba rozdělit nebo ať si každý vybere, já nevím, deset minut...*“ Jako možnou aplikaci metody na vysoké škole dotazovaní uvádějí příklady, kdy samotní studenti připravují výuku svým mladším kolegům či předávají znalosti během studentské konference.

Také zdůrazňují, že dle jejich názoru by během studia měly být zařazovány kurzy, ve kterých budou moci trénovat své komunikační, prezentační a případně i didaktické dovednosti. *„Já prostě nechápu, že neexistuje nikde na pajdáku nebo na našem oboru, kde je člověk nejbližší té učitelské a lektorské profesi do budoucna, že tam není nic spojeného s rétorikou. To tam podle mě patří.“* Praktickou aplikaci metody vidí studenti také v oblasti dalšího vzdělávání dospělých, především v komunitním, zájmovém a odborném vzdělávání či vzděláváním na pracovišti<sup>8</sup>. *„Když se scházejí skupiny lidí, kteří mají podobné preference, tak v podstatě jeden předá ostatním něco výměnou za to, že potom bude přijímat od těch dalších. Protože tady si myslím, že je potom potenciál, aby lidé více sdíleli zkušenosti a schopnosti.“* V oblasti vzdělávání dospělých však vnímají jako možnou nevýhodu vysokou odbornost, ale zároveň nedostatečnou kompetentnost (v oblasti didaktiky) vyučujícího subjektu, což může vést k zahlcení učícího se subjektu. V oblasti podnikového vzdělávání může využití metody vést dokonce i ke zvýšené motivaci zaměstnanců. *„Tím, že přišel s něčím novým, co vlastně naučil ty své nadřízené, tak se dostal výš.“* Dotazovaní dále uvádějí, že ve školském i podnikovém vzdělávacím systému je možné využít principy metody ve dvojicích či malých skupinách, což by mohlo snížit riziko zmíněných nevýhod jako nedostatečná odbornost a kompetentnost, či úzkost z prezentace a interakce s ostatními. V obou systémech by se také dala použít mezigenerační forma předávání, přičemž z procesu učení opět profitují oba subjekty. *„Mezigeneračně, třeba babička mě naučí nějaké řemeslo a zároveň já ji aktivizuji tím, že si cvičí jemnou motoriku, takže se učíme nebo rozvíjíme obě.“*

---

<sup>8</sup> V případě vzdělávání na pracovišti bychom v některých případech mluvili spíše o konceptu *Learning by Doing*, jelikož se může jednat o učení se prostřednictvím praktické činnosti.

### 7.3 Shrnutí a možnosti dalšího výzkumného šetření

Odpověď na hlavní výzkumnou otázku mého šetření, co si studenti osvojili pomocí metody *Learning by Teaching*, se shoduje s třemi základními pilíři, na kterých stojí princip moderního přístupu k této metodě. Tedy získávání základních i expertních znalostí a rozvíjení klíčových kompetencí, kompetencí řešení problémů, interpersonálních kompetencí a metodologických kompetencí. Z mých výsledků vyplývá, že se jedná o získávání znalostí a dovedností, didaktických, komunikačních, prezentačních, interpersonálních a dovedností řešení problémů, což je pouze jiné členění v principu těch samých klíčových kompetencí. Na základě zjištění mého šetření můžeme ještě doplnit, že si studenti pomocí metody osvojují i poznatky o sobě sama, utvářejí se jejich postoje a budoucí profesní směřování. Důležitou roli zde hraje dovednost sebereflexe, která může být podpořena zpětnou vazbou, tak jak jsme ji realizovali v obou kurzech *Fragmenty andragogiky*, který vznikl právě na principech *Learning by Teaching* (viz kapitola 6). Jistě by stálo za úvahu podrobnější kvalitativní šetření zaměřené na možný vliv dané metody na osobnostní rozvoj, osvojení či změnu postoje k oblasti vzdělávání obecně (či konkrétně dle přímé zkušenosti s metodou) a možnému budoucímu profesnímu směřování a uplatnění studenta. Můj výzkum nastínil, že zde určitý vliv zřejmě může existovat, zároveň se mi také jeví, že této skutečnosti v odborné literatuře nebyl věnován dostatečný prostor. Na základě rešerše výzkumů, o které píše v kapitole 5.6, můžeme vidět, že se řada experimentů zabývala především měřením osvojených znalostí, přičemž jen malé množství z nich se věnovalo i ukazatelům, které nejsou tak jednoduše změřeny a jsou subjektivní, jako jsou postoje, pociťované emoce, prožívání a manifestované chování.

Odpovědí na první specifickou výzkumnou otázku<sup>9</sup> je výčet výhod a nevýhod metody *Learning by Teaching*, který jsem vytvořila za účelem porovnávání s výsledky nacházejícími se v odborné literatuře. Na tomto místě je tedy porovnávám s výčtem, který vytvořili studenti, kteří si v semináři zaměřeném na přístupy orientované na učícího se vyzkoušeli tuto metodu v praxi a následně ji evaluovali (Legenhausen 2005)

---

<sup>9</sup> Jaké výhody a nevýhody připisují studenti metodě *Learning by Teaching*?

Zvolila jsem právě toto šetření, protože se jedná o velmi obdobnou situaci, jelikož v obou případech měli studenti bezprostřední přímou zkušenost s touto metodou a na základě vlastních zkušeností tak vytvářejí seznam pozitivních a negativních stránek této metody. Volba výzkumných případů je tak téměř totožná. Výsledky, ke kterým dospěl Legenhausen uvádím v příloze č. 1. Nutno podotknout, že obě šetření došli k téměř totožným výsledkům analýzy dat. Studenti, kteří se zúčastnili mého kvalitativního šetření, pouze nevyzdvihují výhody samotného peer principu, tedy to, že se navzájem učí vrstevníci a vysvětlení studenta by mělo být pro dalšího studenta pochopitelnější a zároveň jednodušší požádat o pomoc či vysvětlení dalšího studenta než učitele. Zároveň se však neobjevují žádné výpovědi, které by byly s tímto v rozporu. Dále ještě neuvádí, že výhodou metody je rozvoj odborného jazyka, jelikož je intenzivněji používána terminologie oboru. Studenti však zmiňují rozvoj komunikačních a prezentačních dovedností, což může s využitím odborného jazyka úzce souviset. Jediné v čem se výsledky obou šetření neshodují, je v aplikaci metody. Jak již bylo zmíněno v teoretické části této diplomové práce, metoda *Learning by Teaching* byla navržena a následně upravena tak, aby byla aplikovatelná na jakémkoliv stupni vzdělávání v jakémkoliv předmětu či oboru vzdělávání, což také vyplývá z šetření Legenhausena jako jedna z výhod této metody. Dotazování v mém kvalitativním šetření, jejichž polovina má přímou pedagogickou zkušenost se studenty na středních školách na rozdíl od případů Legenhausena, kteří praktikovali metodu pouze na své vysoké škole, nevidí princip *Learning by Teaching* jako příliš využitelný na primárním stupni vzdělávání a pouze částečně využitelný na sekundárním stupni vzdělávání (více v kapitole 7.2). Výsledky mého šetření přinášejí ještě jednu výhodu využití metody, která není v porovnávaném šetření zmiňována. Jedná se o možnost sebereflexe nejen jako zpětné vazby k danému výstupu prostřednictvím sociální interakce, jak zmiňuje Legenhausen, ale také jako hlubší poznání sebe sama na osobnostní úrovni (více v kapitole 7.2).

Za přínosné považuji také zjištění druhé specifické výzkumné otázky<sup>10</sup>, týkající se možných přístupů k metodě *Learning by Teaching*. Vznikly tak možnosti aplikace metody ve formálním vzdělávacím systému (sekundární a terciární stupeň vzdělávání) a dalším vzdělávání dospělých v různých oblastech jako je zájmové, komunitní a podnikové vzdělávání. Ne snad že by v odborné literatuře nebyly již popsány přístupy k této metodě, sama se jimi zabývám v kapitole 5.4. Přínos však vidím především v tom, že se jedná o názory studentů na široké možnosti využití *Learning by Teaching* v různých oblastech vzdělávání v českém prostředí. Pokud porovnáím výsledky mého šetření s přehledem přístupů k metodě v odborné literatuře, vidíme, že studenti nezmiňují všechny možnosti vzájemného učení jako je vzájemné učení psaním či vzájemné distanční učení, které v našem prostředí zřejmě není dostatečně rozšířeno. Dalším možným přístupem na principu vzájemného učení je využití takzvaný *proctors*<sup>11</sup>, což jsou jedinci, kteří ovládají velmi dobře danou oblast a jsou ochotni učit ostatní. Studenti jejich využití uvádějí spíše ve firemním vzdělávání, stejně tak další přístup, studijní poradenství, aplikují na proces adaptace nových zaměstnanců. To může svědčit o jejich úzkém zaměření do oblasti personálního managementu či neznalostech a chybějících zkušenostech s těmito přístupy v jejich studijním univerzitním prostředí. Dotazované nenapadá možnost využití chytrého systému tutoringů, tedy umělé inteligence, která pracuje s uživatelem jako s učitelem, pravděpodobně z důvodu, že se s takovým přístupem dosud nesešli.

---

<sup>10</sup> Jak vnímají studenti aplikovatelnost metody *Learning by Teaching* do praxe v středoškolském či vysokoškolském prostředí a prostředí podnikového vzdělávání?

<sup>11</sup> Termín *proctor* nemá český ekvivalent, volně bychom jej mohli přeložit jako dohlížející, monitorující osoba či jako supervízor.



## Závěr

Myslím si, že se mi podařilo splnit cíl této diplomové práce, tedy představit koncept Činnostního učení – Učení se učením a zjistit jak a jaké znalosti, dovednosti a postoje si učící se subjekty osvojily pomocí využití principů této metody. Přínosem teoretické části této diplomové práce je rešerše zahraniční literatury a ucelený popis konceptu *Learning by Doing – Learning by Teaching* jako metody vzdělávání dospělých se svými jednotlivými fázemi, postupem zavedení této metody do procesu učení, výčtem přístupů k této metodě, výhod a nevýhod, které taková metoda přináší a rešerší výzkumů, zabývajících se touto metodou. Vzhledem k vývoji, kterým koncept prošel, od tradičního k modernímu přístupu, který se v zahraničí legitimizuje až v novém tisíciletí, není dosud komplexně v zahraniční literatuře popsán a tuzemská odborná literatura se touto problematikou téměř nezabývá, pokud ano jedná se spíše o neucelené poznatky, které nejsou jasně ukotveny. Není tak divu, že se v teoretické části této diplomové práce objevila problematika nejasné terminologie, jelikož koncept pochází původně z pedagogického prostředí a až následně je využíván v prostředí andragogickém, přičemž každá z těchto dvou disciplín používá svůj odborný jazyk. Situaci už vůbec neulehčila skutečnost, že čerpám téměř výhradně ze zahraniční literatury, jelikož v té české není tento koncept komplexně ukotven a české ekvivalenty anglických výrazů většinou neexistují. Řešením je tedy uvádění volných překladů a opisů, které dle mého uvážení nejvíce vystihují definici pojmu či v některých případech ponechání pojmů původních, pokud nejlépe odpovídají významu pojmu.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Takovým příkladem je samotný název metody, kdy pojem činnostního učení je značně problematický a částečně zavádějící na rozdíl od výstižného sousloví *Learning by Doing*.

V empirické části diplomové práce se zabývám přípravou, realizací a evaluací dvou semestrálních kurzů, které stojí na principech konceptu *Learning by Teaching*. Jedná se tedy o konkrétní projekt a realizaci vzdělávací akce, což považuji nejen za osobně přínosné (získání didaktických dovedností), ale především přínosné vzhledem k vytvoření didaktického modelu pro české univerzitní prostředí, který by mohl být dále ověřován a následně aplikován do oblasti dalšího vzdělávání dospělých (na příklad firemního vzdělávání). Tato přímá zkušenost s metodou pak byla reflektována samotnými studenty v kvalitativním šetření *Metoda Learning by Teaching pohledem studentů andragogiky*, jejímž cílem bylo zjistit, co si osvojili studenti pomocí této metody. Výsledkem analýzy získaných dat je, že studenti si osvojili znalosti (znovu vybavili již osvojené či získali nové) a dovednosti, didaktické, prezentační, komunikační, řešení problémů a interpersonální, což je v souladu s výsledky již proběhlých výzkumů či experimentů, které popisují v teoretické části své práce. Analýza získaných dat však ukázala, že si dotazovaní prostřednictvím zpětné vazby osvojili i určité poznání na osobnostní úrovni, poznání sebe sama, a také postoje k vzdělávání, školství, profesi učitele či lektora a u některých se na základě zkušeností zřejmě formovalo i budoucí profesní směřování. Právě tato zjištění o možném osobnostním rozvoji by mohly být dále ověřovány a rozpracovány v dalším výzkumném šetření na základě dlouhodobější realizace této metody v oblasti terciárního vzdělávání a případně testovány i v oblasti dalšího vzdělávání dospělých.

Příjmení a jméno autora: Kubjátová Veronika

Název katedry a fakulty: Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie,  
Filozofická fakulta

Název diplomové magisterské práce: Činnostní učení – Učení se učním

Počet znaků: 139 296

Počet příloh: 6

Počet titulů použité literatury: 55

Klíčová slova: vzdělávání dospělých, Learning by Doing - Learning by Teaching,  
zkušenostní učení, sebeřízené učení

### **Anotace**

Magisterská diplomová práce z oboru andragogiky ve své teoretické části popisuje koncept *Learning by Doing – Learning by Teaching* (Činnostní učení – Učení se učním) se svými ideovými zdroji jako je Knowlesovo pojetí sebeřízeného učení a Kolbův model zkušenostního učení. Dále se zaměřuje konkrétně na *Learning by Teaching* jako na metodu vzdělávání dospělých, se svými fázemi, postupem zavedení, přístupy k metodě, výhodami a nevýhodami takových přístupů a řeší výzkumů k této metodě. Empirická část se zabývá přípravou, realizací a evaluací dvou semestrálních kurzů, stojících na principech metody *Learning by Teaching*, a kvalitativním šetřením *Metoda Learning by Teaching pohledem studentů andragogiky*.

### **Annotation:**

Master's thesis in the field of andragogy in its theoretical part describes the concept *Learning by Doing – Learning by Teaching* with its ideological sources such as Knowles concept of self-directed learning and Kolb's experiential learning model. Specifically, it focuses on *Learning by Teaching* as an adult education method with its phases, implementation process, approaches to the method, advantages and disadvantages of the method and survey of research studies. The empirical part deals with preparation, realization and evaluation of two semester courses, standing on the principles of *Learning by Teaching* approach and also describes qualitative research called *Method Learning by Teaching from view of andragogy students*.

## Seznam použité literatury

- BARGH, J. – SCHUL, Y. On the Cognitive Benefits of Teaching. *Journal of Educational Psychology*, 1980, roč. 72, s. 593 - 604.
- BARTOŇKOVÁ, H. *Foucaultovo andragogické kyvadlo*. Praha: MJF Praha, UK Praha, 2004.
- BARTOŇKOVÁ, H. *Projektování vzdělávací akce pro andragogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013.
- BEAUDIN, B. P. – QUICK, D. *Experiential Learning. Theoretical Underpinnings*. Fort Collins: High Plains Intermountain Center for Agricultural Health and Safety (HI-CAHS), 1995.
- BENEŠ, M. *Andragogika. Teoretické základy*. Praha: EUROLEX BOHEMIA, 2003.
- BENWARE, C. A. - DECI, E. L. 1984. Quality of Learning with an Active Versus Passive Motivational Set. *American Educational Research Journal*, 1984, roč. 21, č. 4, s. 755 - 765.
- CARBERRY, A. R. *Learning by Teaching as a Pedagogical Approach and its Implication on Engineering Education*. Medford: Tufts University, 2008.
- COHEN, P. A. - KULIK, J. A. – KULIK, C. C. Educational Outcomes of Tutoring: A Meta-analysis of Findings. *American Educational Research Journal*, 1982, roč. 19, č. 2, s. 237 - 248.
- DEWEY, J. *Škola a společnost*. Praha: Nákladem Jana Laichtera, 1904.
- DEWEY, J. *Mravní zásady ve výchově*. Praha: Nákladem Dědictví Komenského, 1934.
- DOČEKAL, V. *Modality andragogiky optikou zkušenostní vědy*. Disertační práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011.
- DOČKAL, Z. – MARTÍNKOVÁ, I. *Příručka pro certifikaci personálu dalšího vzdělávání: Informace pro zájemce o certifikace*. [online], [cit. 12.11.2015]. Dostupné z: [http://old.nvf.cz/kvalita/dokumenty/prir\\_certifikace\\_personal.pdf](http://old.nvf.cz/kvalita/dokumenty/prir_certifikace_personal.pdf).

- DRUCKER, P. F. *Postkapitalistická společnost*. Praha: MANAGEMENT PRESS, 1993.
- DVOŘÁKOVÁ, M. (A) *Technologie vzdělávání dospělých II*. Studijní text pro kombinované studium. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013.
- DVOŘÁKOVÁ, M. (B) *Úvod do evaluace a hodnocení ve vzdělávání dospělých pro andragogy*. Studijní text pro kombinované studium. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013.
- EHLY, S. - KEITH, T. Z. – BRATTON, B. The Benefits of Tutoring: An Exploration of Expectancy and Outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 1987, roč. 12, s. 131 – 134.
- FIORELLA, L. – MAYER, R. E. The Relative Benefits of Learning by Teaching and Teaching Expectancy. *Contemporary Education Psychology*, 2013, roč. 38, s. 281 - 288.
- GOLDSCHMID, B. – GOLDSCHMID, M. L. Peer Teaching in Higher Education: A Review. *Higher Education*, 1976, roč. 5, č. 1, s. 9 - 33.
- GRECMANOVÁ, H. – URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007.
- GRZEGA, J. *Learning by Teaching. The Didactic Model LdL in University Classes*. Eichstätt: Katolická Univerzita v Eichstätt-Ingolstadt, 2005.
- GRZEGA, J. - SCHÖNER, M. The Didactic Model LdL (Lernen durch Lehren) as a Way of Preparing Students for Communication in a Knowledge Society. *Journal of Education for Teaching*, 2008, roč. 34, č. 3, s. 167 - 175.
- HANUŠ, R. – CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012.
- CHAPMAN, A. *Kolb learning style*. [online], [cit. 5.10.2015]. Dostupné z: <http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.html>.
- JARVIS, P. *Sociology of Adult and Continuing Education*. Londýn: 1985.

- KATONA, G. *Organizing and memorizing*. New York: Columbia University Press, 1940.
- KNOWLES, M. S. *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1980.
- KNOWLES, M. S. - HOLTON, E. F. – SWANSON, R. A. *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. London, New York: Routledge, 2012.
- KOLB, D. A. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.
- KOLB, D. A. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. 2. vyd. New Jersey: Pearson Education, 2015.
- LAMBIOTTE, J. G. a kol. Manipulating Cooperative Scripts for Teaching and Learning. *Journal of Educational Psychology*, 1987, roč. 79, č. 4, s. 424 - 430.
- LEGENHAUSEN, L. *Lernen durch Lehren (LdL) in Theory and Practice*. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität Münster, 2005.
- LOKŠA, J. – LOKŠOVÁ, I. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999.
- MAFA, M. A. *Investigating learning by teaching and learning by assessment*. [online], [cit. 30.10.2015]. Dostupné z: [http://www.learnlab.org/opportunities/workshop/posters/Mafa\\_Assessment.pdf](http://www.learnlab.org/opportunities/workshop/posters/Mafa_Assessment.pdf).
- MAREŠ, J. *Učení a subjektivní mapy pojmů*. *Pedagogika*, 2011, roč. 61, č. 3 (Přehledová studie), s. 215 - 247.
- MARTIN, J.-P. Lernen durch Lehren. *Die Schulleitung – Zeitschrift für pädagogische Führung und Fortbildung in Bayern*, 2002, roč. 29, č. 4., s. 3 – 9.
- MCKEACHIE, W. J. – KULIK, J.A. Effective College Teaching. *Review of Research in Education*, 1975, roč. 3, s. 165 - 209.

MŠMT. *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání.* [online], [cit. 1.12.2015]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>.

MUNZ, D. C. – JACOBS, P. D. An Evaluation of Perceived Item-difficulty Sequencing in Academic Testing. *British Journal of Educational Psychology*, 1971, roč. 41, s. 195 - 205.

O'NEIL, H. F. - SPIELBERGER, C. D. – HANSEN, D. N. Effects of state anxiety and task difficulty on computer-assisted learning. *Journal of Educational Psychology*, 1969, roč. 60, s. 343 - 350.

PALÁN, Z. *Lidské zdroje. Výkladový slovník.* Praha: Academia, 2002.

PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí.* 2. vyd. Praha: Portál, 2013.

PIAGET, J. *Psychologie inteligence.* Praha: Portál, 1999.

PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých. Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele.* Praha: Grada, 2010.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika.* Praha: Portál, 2002.

RENKL, A. Learning for Later Teaching: An Exploration of Mediational Links between Teaching Expectancy and Learning Results. *Learning and Instruction*, 1995, roč. 5, s. 21 - 36.

SABADKA, D. Vzdělávanie na bázi skúsenosti – Learning by Doing. *Transfer Inovácií*, 2005, roč. 8, s. 87 - 89.

SHERIN, M. G. When Teaching Becomes Learning. *Cognition and Instruction*, 2002, roč. 20, č. 2, s. 119 - 150.

SCHMIDT, M. Learning from Teaching Experience: Dewey's Theory and Preservice Teachers' Learning. *Journal of Research in Music Education*, 2010, roč. 58, č. 2, s. 131 – 146.

SPIELBERG, C. D. - O'NEIL, H. F. – HANSEN, D. N. Anxiety, Drive Theory, and Computer Assisted Learning. In MAHER, B. *Progress in Experimental Personality Research*, 1972, s. 109 - 148.

SVATOŠ, V. – LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada, 2005.

TOBIAS, S. – ABRAMSON, T. Interaction Among Anxiety, Stress, Response Mode, and Familiarity of Subject Matter on Achievement from Programmed Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 1971, roč. 62, s. 357 - 364.

TOPPING, T. J. *The peer tutoring handbook: Promoting cooperative learning*. Cambridge: Brookline Books, 1988.

TOPPING, T. J. The Effectiveness of Peer Tutoring i Further and Higher Education: A Typology and Review of the Literature. *Higher Education*, 1996, roč. 32, č. 3, s. 321 - 345.

TSUI, M. Interteaching: Students as Teachers in Lower-Division Sociology Courses. *Teaching Sociology*, 2010, roč. 38., č. 1, s. 28 - 34.



## Seznam tabulek a grafů

Schéma č. 1: Kolbův cyklus učení .....

Tabulka č. 1: **Kategorie a subkategorie analýzy získaných dat v kvalitativním šetření *Metoda Learning by Teaching* pohledem studentů andragogiky.....**

## **Přílohy**

- 1 Výčet výhod a nevýhod metody *Learning by Teaching* dle studentů
- 2 Anotační list kurzu *Fragmenty andragogiky: studenti studentům 1*
- 3 Anotační list kurzu *Fragmenty andragogiky: studenti studentům 2*
- 4 Písemný test kurzu *Fragmenty andragogiky: studenti studentům 1*
- 5 Scénář rozhovoru s návodem v kvalitativním šetření *Metoda Learning by Teaching z pohledu studentů andragogiky*
- 6 Tabulka kategorií a subkategorií analýzy získaných dat v kvalitativním šetření *Metoda Learning by Teaching pohledem studentů andragogiky*

## **Příloha č. 1**

### **Výčet výhod a nevýhod metody *Learning by Teaching* dle studentů**

Zdroj: Legenhausen 2005, s. 32-34

#### Výhody:

Aktivní zapojení studentů: více zapojeni jsou i introverti ve skupině

Vrstevníci: vysvětlení studenta je pro dalšího studenta pochopitelnější, je jednodušší požádat o pomoc či vysvětlení dalšího studenta než učitele

Měkké dovednosti (soft skills): příležitost procvičit si či vylepšit své prezentační dovednosti, komunikační dovednosti, práci v týmu a rozvíjet kreativitu

Odborný jazyk: intenzivní používání odborného jazyka a terminologie oboru

Nárůst sebevědomí a sebedůvěry

Větší motivace: ať už z důvodu pocitu zodpovědnosti vůči ostatním studentům či z důvodu možnosti vytvořit „něco nového“

Didaktika: didaktické principy, netradiční přístupy či metody, výzvou je dané téma zatraaktivnit

Sociální interakce: vytváření pozitivního klimatu, pocit větší zodpovědnosti s čímž je spojena intenzivnější příprava, okamžitá zpětná vazba, učitel může ihned reagovat, korigovat nejasnosti apod.

Identifikace s učitelem a studenty: komplexnější představa o pedagogické profesi, porozumění pro chyby a zároveň možnost učit se z chyb svých i chyb ostatních

Metoda aplikovatelná v jakémkoliv předmětu

Autonomní učení

### Nevýhody:

Věk studentů: nevhodné pro mladší žáky, kteří nejsou schopni pracovat samostatně, neovládají odborný jazyk či netrénují své prezentační dovednosti

Strach, stres a tlak na studenty: extroverti mohou být ve výhodě

Studenti v roli učitele: neznalost didaktických principů, zásad a metod. Studenti nedokáží strukturovat lekci či hodinu, nemají odborné kompetence. Necítí se tedy být dostatečně odborně způsobilí a nedokáží tak přijmout roli učitele.

Znalosti: chybí hlubší porozumění problematiky, nedostatečné, neúplné či nesprávné informace jsou předávány dále

Role učitele: problém míry korekce a intervence do procesu autonomního učení

Výsledky: ověření pozitivních výsledků metody, míra kvality znalostí v porovnání s časem a organizací lekce či hodiny

Časová náročnost: příprava, samotná realizace i evaluace jak pro studenty, tak pro učitele, aktivní zapojení každého studenta, individuální přístup

Klima studijního prostředí: nutná příjemná atmosféra, náročná organizace a dostatečná disciplína, jinak může vznikat chaos

Jednotvárnost: stále stejný způsob prezentování, nutnost kreativního přístupu pro udržení pozornosti

## **Příloha č. 2**

### **Anotační list kurzu *Fragmenty andragogiky: studenti studentům 1***

Zdroj: autorka

přednáška

**Anotace:** V rámci kurzu budou jednotliví studenti magisterského programu vystupovat v roli vyučujících a seznamovat studenty programu bakalářského s dílčí problematikou z různých oblastí andragogiky: personální management, sociální práce, firemní vzdělávání, gerontagogika aj. „Studenti“ se na základě peer principu seznámí s vybranými aspekty andragogické teorie a praxe. „Vyučující“ budou prezentovat téma dle jejich zájmu, zaměření, absolvované praxe či dle předmětu zkoumání jejich bakalářské nebo magisterské diplomové práce a přitom se budou - pod vedením garanta předmětu - „učit učením“ (viz navazující seminář určený pouze pro studenty magisterského programu: *Fragmenty andragogiky: studenti studentům*).

**Podmiňující předměty:** ne

**Navazující předměty:** ne

**Struktura:**

1. úvodní přednáška – seznámení se s obsahem kurzu a požadavky na studenty
2. Aktivizace seniorů pohybem
3. Téma dle výběru studentů z různých oblastí andragogiky (viz výše)
4. Téma dle výběru studentů z různých oblastí andragogiky (viz výše)
5. až 12. Téma dle výběru studentů z různých oblastí andragogiky (viz výše)

**Způsob a podmínky ukončení předmětu:**

evaluace jednotlivých výstupů

závěrečná evaluace celého kurzu a vybraných výstupů

test

### **Seznam literatury:**

Bartoňková, H.: Firemní vzdělávání. 1. vyd. Praha 2010.

Beneš, M.: Andragogika – filozofie – věda. 1. vyd. Praha 2001.

Beneš, M.: Andragogika (teoretické základy). 1. vyd. Praha 2003.

Hroník, F.: Rozvoj a vzdělávání pracovníků. 1. vyd. Praha 2007.

Leirman, W.: Čtyři kultury ve vzdělávání. 1. vyd. Praha 1996.

Palán, Z.: Výkladový slovník – lidské zdroje. 1. vyd. Praha 2002.

Plamínek, J.: Vzdělávání dospělých. 1. vyd. Praha 2010.

### **Další informace, resp. požadavky na studenty:**

evaluace jednotlivých výstupů

závěrečná evaluace celého kurzu a vybraných výstupů

### **Vyučovací metody:**

přednášení

monologická (výklad, přednáška, instruktáž)

dialogická (diskuze, rozhovor, brainstorming, případová studie)

### **Hodnotící metody:**

test

### **Příloha č. 3**

#### **Anotační list kurzu *Fragmenty andragogiky: studenti studentům 2***

Zdroj: autorka

seminář

#### **Anotace:**

V semináři se budou magisterští studenti připravovat na své konkrétní výstupy v rámci předmětu *Fragmenty andragogiky: studenti studentům* pro studenty bakalářského programu. Účastníci kurzu budou diskutovat možnosti zvoleného tématu, vhodnost obsahu, metod, technik, speciálních didaktických postupů a prostředků svého výstupu. Zároveň budou svou učitelskou zkušenost i zpětně reflektovat a na semináři získají zpětnou vazbu od svých kolegů a vyučujícího předmětu.

**Podmiňující předměty:** *Fragmenty andragogiky: studenti studentům 1* KSA/FRA2

**Navazující předměty:** ne

#### **Struktura:**

1. úvodní seminář – seznámení se s obsahem semináře a požadavky na studenty; výběr témat a oblastí pro další výstupy – vytvoření harmonogramu předmětu, diskuze o vhodnosti připraveného výstupu
2. až 12. na každém semináři vždy zpětná vazba předcházejícího výstupu a příprava dalších výstupů dle harmonogramu

#### **Způsob a podmínky ukončení předmětu:**

příprava a realizace konkrétního výstupu v předmětu *Fragmenty andragogiky: studenti studentům*

### **Seznam literatury:**

Bartoňková, H.: Firemní vzdělávání. 1. vyd. Praha 2010.

Beneš, M.: Andragogika – filozofie – věda. 1. vyd. Praha 2001.

Beneš, M.: Andragogika (teoretické základy). 1. vyd. Praha 2003.

Hroník, F.: Rozvoj a vzdělávání pracovníků. 1. vyd. Praha 2007.

Leirman, W.: Čtyři kultury ve vzdělávání. 1. vyd. Praha 1996.

Palán, Z.: Výkladový slovník – lidské zdroje. 1. vyd. Praha 2002.

Plamínek, J.: Vzdělávání dospělých. 1. vyd. Praha 2010.

### **Další informace, resp. požadavky na studenty:**

maximálně dvě absence

aktivní účast

příprava a realizace konkrétního výstupu v předmětu *Fragmenty andragogiky: studenti studentům I*

### **Vyučovací metody:**

monologická (výklad, přednáška, instruktáž)

dialogická (diskuze, rozhovor, brainstorming)

### **Hodnotící metody:**

evaluace jednotlivých výstupů

závěrečná evaluace celého kurzu a vybraných výstupů



## **Příloha č. 4**

### **Písemný test kurzu *Fragmenty andragogiky: studenti studentům 1***

Zdroj: autorka a studenti kurzu *Fragmenty andragogiky: studenti studentům 2*

#### **a) Aktivizace seniorů**

1. Vyřadte tři nevhodné pohybové aktivity pro seniory:

plavání – chůze – tenis – kondiční cvičení – jízda na koni – vzpírání

2. Co je to reminiscenční terapie a jaké zdroje využívá?

- záměrná a cílevědomá práce se vzpomínkami, která vede k udržení či zvýšení kvality života seniorů
- speciální metoda práce se seniory, která je založená na uznání důležitosti vzpomínání
- reminiscenční pomůcky-vizuální, auditivní, další sensorická stimulace, komunitní zdroje-místa, knihovny, muzea, škola apod., lidské zdroje-reminiscenční terapeut, soc. pracovník, dobrovolník apod.

3. Vyjmenujte alespoň tři pozitivní specifika věkové skupiny 50+ jako možných uchazečů o zaměstnání. (3)

- nízká fluktuace, zkušenosti v oboru, roky praxe, znalosti a dovednosti, možnost mentorování mladších zaměstnanců apod.

#### **b) Personální činnosti a koučink**

4. Jaký byl přínos Eltona Maya (Hawthornské pokusy) pro sociologii (kvalitativní šetření)?

- nestrukturovaný rozhovor

5. Vyjmenujte alespoň 5 personálních činností.

- výběr, adaptace, hodnocení, motivace, odměňování a vzdělávání zaměstnanců, administrativa

6. Napište 3 druhy flexibilního úvazku.

- zkrácený úvazek, sdílený úvazek, pružná pracovní doba, homeworking, homeoffice, teleworking; projde i práce z domova jako souhrnný název pro ty dva home

7. Uveďte, jaké typy otázek by měl kouč při rozhovoru s koučovaným používat (2).

- otevřené, konstruktivní, orientované na řešení, zaměřené na budoucnost

8. Popište princip metody Grow.

- model se skládá ze čtyř fází: Goals – stanovování cílů, Reality – popis reality, Options – hledání možností, Will – vůle, tvorba akčního plánu

9. Proč je aktuálně urgentní potřeba Age managementu?

- stárnutí populace, zvyšování věku odchodu do důchodu apod.

### c) Penitenciární péče

10. Penitenciární péče je:

a) určena pro starší zaměstnance ve firmě (jako nástroj age managementu)

b) jinými slovy péče o seniory

c) adaptace zaměstnanců v organizaci

d) péče o odsouzené ve věznicích nebo ve výkonu trestu

11. Stručně vysvětlete pojem program zacházení v penitenciární péči.

- cílevědomé a komplexní působení na odsouzeného ve výkonu trestu odnětí svobody

- resocializační program pro odsouzené ve věznicích

**d) Pedagogika a Andragogika**

12. Uveďte tři charakteristiky, které vymezují tradiční a moderní výuku.

odpověď viz. prezentace

13. Vyjmenujte pět aktivizačních výukových metod, jednu si vyberte a stručně popište.

odpověď viz. prezentace

14. Rozhodněte, o který typ vzdělávání se jedná:

Návštěva výstavy (informální)- poslech BBC (informální)- jazykový kurz (neformální) – doktorandské studium (formální)

15. Uveďte tři typy učení podle toho, jak se nejlépe ukládají poznatky do paměti.

Vizuální typ, auditivní typ, haptický typ

## **Příloha č. 5**

### **Scénář rozhovoru s návodem v kvalitativním šetření *Metoda Learning by Teaching z pohledu studentů andragogiky***

Zdroj: autorka

#### *Před vlastním rozhovorem*

- poděkování za ochotu výzkumu se účastnit, představení sebe sama a vlastní magisterské diplomová práce, která se zabývá principem *Learning by Teaching*
- seznámení s průběhem rozhovoru, zopakovat informaci o nahrávání rozhovoru a ujistění o anonymitě

*kontrola funkčnosti nahrávacího zařízení*

#### *Zahájení vlastního rozhovoru*

#### **Můžeš na úvod popsat tvoji zkušenost s učením v roli učitele?**

doplnění: Kde jsi učil/a? Koho? Jak ses k této zkušenosti dostal/a?

#### **O čem pro tebe tato zkušenost byla?**

**Naučil/a ses něco tím, že jsi měl/a možnost učit někoho jiného? / Co ses naučil/a tím, že jsi učil/a ostatní?**

doplnění:

- a) Mohl/a by si zmínit konkrétní znalosti, které jsi získal/a v roli učitele?
- b) Mohl/a by si zmínit konkrétní praktické dovednosti či schopnosti, které jsi získal/a v roli učitele?
- c) Dozvěděl/a ses něco o sobě tím, že jsi učil/a ostatní?
- d) Vnímáš, jaké jsou tvé silné a slabé stránky v roli učitele?

**Ovlivnila tě nějakým způsobem zkušenost s učením ostatních? Můžeš uvést jak?**

doplnění:

- a) Změnila tato zkušenost něco na tvých budoucích plánech / aspiracích?
- b) Změnila tato zkušenost něco na tvém postoji ke školství / učitelům / studentům?

**Jak ses cítila v roli učitele?**

doplnění:

- a) Jaké emoce jsi zažívala?
- b) Líbilo / nelíbilo se ti být na chvíli učitelem?

**Co považuješ za hlavní výhody a nevýhody metody *learning by teaching*?**

**Myslíš si, že je metoda *learning by teaching* využitelná v praxi? Jakým způsobem by mohla být aplikována do středoškolského / vysokoškolského prostředí?**

*Uzavření rozhovoru*

- opět poděkování za ochotu výzkumu se zúčastnit
- předání informace, jak se lze informovat o výsledcích výzkumu (získání e-mailového kontaktu od případných zájemců)

*vypnutí nahrávacího zařízení*

## Příloha č. 6

### Tabulka kategorií a subkategorií analýzy získaných dat v kvalitativním šetření *Metoda Learning by Teaching pohledem studentů andragogiky*

Zdroj: autorka

Kategorie	Subkategorie
Motivace	pedagogická / andragogická zkušenost
	pracovní uplatnění
	kredity
	osobní důvody
Osvojené znalosti	znovu vybavení
	nové znalosti
Osvojené dovednosti	didaktické
	prezentační
	komunikační
	řešení problémů
	interpersonální
Osvojené postoje	profese učitele
	syndrom vyhoření
	absolventi pedagogické fakulty
Poznání sebe sama	sebereflexe
	verbální a neverbální projev
	nervozita – strategie zvládnání
	aktivizace studentů - strategie
	další profesní směřování
Výhody metody <i>Learning by Teaching</i>	osvojení znalostí a dovedností
	sebereflexe – zpětná vazba
	výměna rolí – aktivní zapojení všech
Nevýhody metody <i>Learning by Teaching</i>	časová a organizační náročnost
	požadavky na učitele / lektory
	požadavky na studenty / účastníky
Přístupy k metodě <i>Learning by Teaching</i>	sekundární a terciární vzdělávání
	vzdělávání dospělých: komunitní, zájmové, odborné